

Dorotea Frank Kersch
Ana Carolina Moreira Paulino
Cátia Cristina Degan Fernandes
(orgs.)



PRÁTICAS DE LINGUAGEM

NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Desenvolvendo competências a partir da BNCC



Pedro & João
editores

**Práticas de Linguagem na Educação Básica:
Desenvolvendo Competências a partir da BNCC**

Pareceristas ad hoc

Adriana Hanayá Ferreira Cabral

Ana Patrícia Sá Martins

Antônia Sueli da Silva Gomes

Emanuela Carla Medeiros de Queiros

Francisco Geoci da Silva

Ione Rodrigues

Ilza Léia Ramos Arouche

Isabel Cristina Arendt

Jaciara Limeira de Aquino

José Cledinaldo dos Santos Guerra

Joseane Matias

Joyce Vieira Fettermann

Márcia Lopes Duarte

Maria Edilene de Paula Kobolt

Nádia Dolores Fernandes Biavati

Priscila do Vale Silva

Raquel de Abreu-Aoki

Vanessa Dagostim Pires

**Dorotea Frank Kersch
Ana Carolina Moreira Paulino
Cátia Cristina Degan Fernandes
(Organizadoras)**

**Práticas de Linguagem na Educação Básica:
Desenvolvendo Competências a partir da BNCC**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dorotea Frank Kersch; Ana Carolina Moreira Paulino; Cátia Cristina Degan Fernandes [Orgs.]

Práticas de Linguagem na Educação Básica: desenvolvendo Competências a partir da BNCC. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 373p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1055-1 [Digital]

1. Linguagens. 2. Educação básica. 3. Competências. 4. Base Nacional Comum Curricular. I. Título.

CDD – 370

Capa: Maria Eduarda Meinhardt Gonçalves e Mariana Trarbach

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

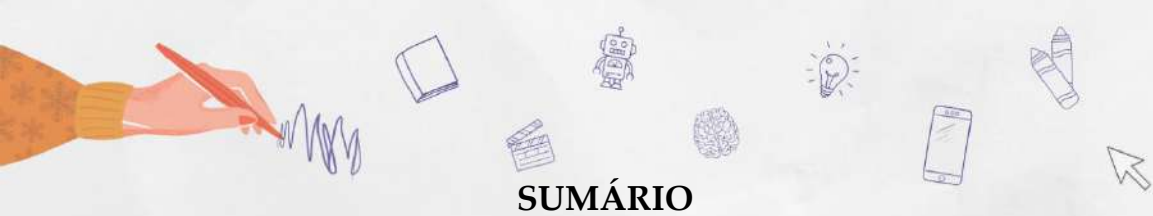


Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024



SUMÁRIO

PREFÁCIO É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE PRÁTICAS LINGUAGEM INDICADAS NA BNCC? Isabel Azevedo	10
APRESENTAÇÃO Dorotea Frank Kersch Cátia Cristina Degan Fernandes Ana Carolina Moreira Paulino	21
PARTE I - CONSTRUINDO SENTIDOS: LINGUAGENS E BNCC EM DIÁLOGO	
AVALIAÇÃO NA BNCC: ANÁLISE, REFLEXÃO E PROPOSTA PARA ALINHAMENTOS NA SALA DE AULA Gladys Quevedo-Camargo	27
ANÁLISE LINGUÍSTICA E TEXTO LITERÁRIO: PELAS VEREDAS DA ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA Sabrina Vier Márcia Lopes Duarte	47

**PARTE II - TRILHANDO CAMINHOS: PRÁTICAS
DA/PARA A SALA DE AULA**

**PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA** 63

Luiz Alberto Celestino Pessoa Pimentel
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

**O GÊNERO MITO: UMA POSSIBILIDADE DE
ENGAJAR ALUNOS NA LEITURA POR MEIO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS** 83

Cátia Cristina Degan Fernandes
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho

**CONTO DE ENCANTAMENTO: ESCRITA E
REESCRITA EM SALA DE AULA NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL** 99

Daniele Zilles
Tamires Puhl Pereira
Anderson Carnin

BIOGRAFANDO MEMÓRIAS 113

José Vilmar Firmino

**DESENVOLVENDO O EMPREENDEDORISMO
ATRAVÉS DO GÊNERO PITCH** 124

Ana Carolina Moreira Paulino
Paula Aparecida Neves de Souza

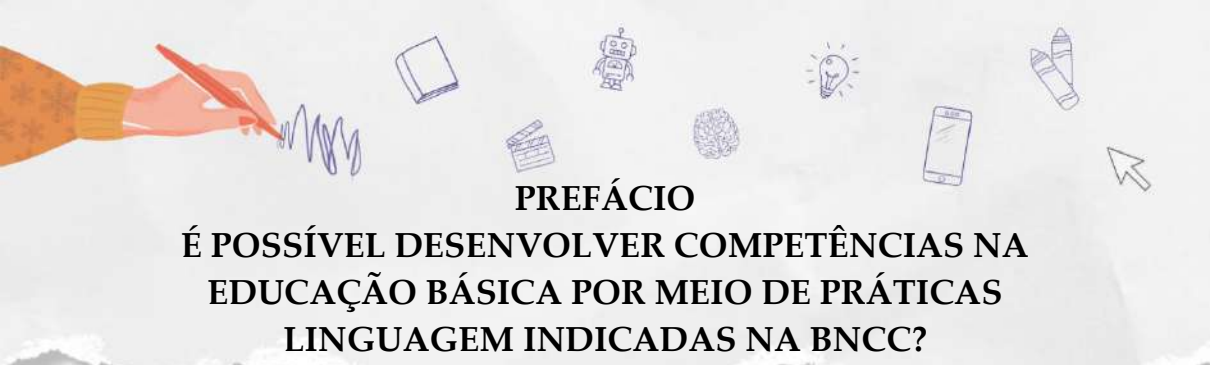
**O GÊNERO VÍDEO DE DIVULGAÇÃO
CIENTÍFICA: A ARTICULAÇÃO DE CAMPOS DE
ATUAÇÃO E EIXOS DE APRENDIZAGEM** 138

Manuela da Silva Alencar de Souza
Dorotea Frank Kersch

OFICINA DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO	152
Débora Katiene Praxedes Costa Moraes Aline Peixoto Bezerra Valéria Batista Costa Montenegro	
AVALIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO SUPERIOR: BRINCANDO DE BOOKTUBER	165
Dorotea Frank Kersch	
A HORA DE VOAR: A 'LEITURA' DE FILMES EM SALA DE AULA E A ESCRITA REFLEXIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INCERTEZAS DA ADOLESCÊNCIA	175
Mariana Vargas Trarbach	
MULTILETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A BNCC NA PRÁTICA	197
Júlio César Dantas de Araújo Luciana Vieira Alves Rocha Telma Paulo da Rocha	
ESCREVER PARA TRANSFORMAR: PRÁTICAS DE ECOLETRAMENTO EM UMA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL	210
Priscila do Vale Silva	
EXPERIENCIAR PARA FAZER SENTIDO - QUE SOM É ESSE?	224
Anna Júlia Cardoso Dornelles Thamires Batista Braga Noggi Nathália Luísa Giraud Gasparini	

- BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
NO ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE
AUTOCONSCIÊNCIA EM SEGUNDA SÉRIE DO
ENSINO MÉDIO POR MEIO DOS GÊNEROS
RELATO PESSOAL E MENSAGEM** 234
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Jader Luiz Gama das Neves
- HÁ ESPAÇO PARA HABILIDADES
RELACIONADAS AO ENSINO DE LINGUAGEM
FIGURADA NA BNCC? UMA PROPOSTA PARA
PREENCHER ESSA LACUNA** 245
John Richart Schabarum
- CECPÉDIA: MULTILETRAMENTOS, CURADORIA
E CRIATIVIDADE PARA ALÉM DAS
PRESCRIÇÕES CURRICULARES AO ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA** 262
Aniele Carvalho de Araújo
Ana Patrícia Sá Martins
- O USO DO CHAT GPT EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA: MULTILETRAMENTOS E
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA** 274
Maria Eduarda M. Gonçalves
Luis Filipe Xavier da Silva
- PARTE III - INOVANDO NA ESCOLA: AS
CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORAS EM
FORMAÇÃO CONTINUADA**
- MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS
DIGITAIS NA SALA DE AULA:
A VOZ QUE VEM DA ESCOLA** 289
Dorotea Frank Kersch

APRESENTANDO RESULTADOS DE LEITURA LITERÁRIA POR MEIO DE <i>SCRAPBOOK</i>	295
Adriana de Oliveira Pinto	
LEITURA EM AÇÃO: EXPLORANDO O LETRAMENTO VISUAL ATRAVÉS DE IMAGENS ESTÁTICAS E EM MOVIMENTO	303
Mari Angela Broilo Valdirene Nogueira de Souza Mariana Vargas Trarbach	
LEITURA E ESCRITA EM AÇÃO: DESENVOLVENDO O PROTAGONISMO DE ALUNOS A PARTIR DA CRIAÇÃO DE UM JORNAL ESCOLAR	323
Michelle Santos Jeffman Maria Eduarda Meinhardt Gonçalves	
LEITURA E ESCRITA EM AÇÃO: A PRODUÇÃO DE RESENHAS POTENCIALIZADA PELO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS	338
Jaqueline da Silva Flor Luis Filipe Xavier da Silva	
FANFICS E GOOGLE SITES: UMA ABORDAGEM CRIATIVA, INTERATIVA E SIGNIFICATIVA DE PRODUÇÃO TEXTUAL	349
Léa David de Carvalho Anna Júlia Cardoso Dornelles	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	360



PREFÁCIO

É POSSÍVEL DESENVOLVER COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DE PRÁTICAS LINGUAGEM INDICADAS NA BNCC?

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

A inquietação manifestada no título deste prefácio justifica-se por pelo menos três motivos: 1. o conceito de competência permanece sendo uma noção que precisa ser discutida e aprofundada no meio educacional; 2. as práticas de linguagem que estão presentes na contemporaneidade decorrem de transformações histórico-culturais continuamente realizadas; 3. o papel dos documentos normativos, como é o caso da BNCC, instiga pesquisadores e professores a buscarem alternativas para realizarem o que é orientado com criatividade e compromisso social.

Em relação ao primeiro ponto, concordamos, com Meirieu (2005)¹, de que competência é um conceito que – embora não haja unanimidade quanto à origem de seu uso na área educacional² –, tem seu valor quando se consideram as três dimensões que

¹ O texto de Philippe Meirieu intitulado “Si la compétence n’existait pas, il faudrait l’inventer...” que se encontra disponível em no *site* do autor (<https://www.meirieu.com/>) foi publicado na obra indicada nas referências com o título “Postuler la compétence”.

² Quando se considera a origem do termo “competência” na língua francesa, no final do século XV, e em língua portuguesa em 1554, sabemos que designava a legitimidade e autoridade de alguém em uma matéria, como a competência de um tribunal para julgar os que são acusados de crimes. Nos dois séculos seguintes, com esse nome se passou a denominar “capacidade decorrente do conhecimento que alguém tem sobre um assunto” (Loiola, 2013, p. 1), articulando o plano do saber ao da experiência e remetendo às relações com a avaliação e a gestão do conhecimento.

constituem essa noção: 1. associa-se às situações cotidianas, ou seja, aos espaços em que os conhecimentos são colocados à prova; 2. está associada às tarefas que são realizadas adequadamente quando certos problemas são identificados em sociedade; 3. comprova-se quando se faz algo, visto que não está restrita a uma potencialidade, mas ao que efetivamente se concretiza. Essas dimensões indicam que os sujeitos sociais podem superar o que é dado nos contextos sociais por meio da criação de novas realidades.

Temos discutido as possibilidades de entendimento e mobilização desse conceito no ensino e na aprendizagem de línguas há mais de dez anos (Azevedo, 2013), pois se trata de um conceito polissêmico que é definido distintamente de acordo com o autor que é tomado de referência. As diferenças de visão associam-se principalmente à área que dirige as reflexões e ações. Na Pedagogia, em particular, as discussões ocorrem principalmente em torno da base proveniente das ciências cognitivas, que avaliam os resultados de aprendizagem a partir do desempenho dos indivíduos diante de dificuldade e problemas enfrentados, e/ou da área de gestão das situações cotidianas, que se interessa pelo modo de agir eficazmente. Em ambas as perspectivas, o foco é colocado na integração de saberes, habilidades e esquemas mentais na regulação das ações.

Perrenoud (1999), autor que serve de referência para os documentos norteadores brasileiros desde 1998, entende a competência como a possibilidade, de cada indivíduo, mobilizar, de maneira interiorizada, um conjunto integrado de recursos com vistas a resolver uma família de situações-problema. Esse modo de concebê-la reforça como a competência requer que os sujeitos analisem cada ambiente a fim de escolher como irá agir.

No caso da *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC, em alinhamento a outros documentos oficiais brasileiros³, concebe-

³ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e a matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (primeira e segunda edição), por exemplo, também se apoiam no conceito de competência.

se a competência⁴ em uma perspectiva psicossocial, pois se propõe que as habilidades e os conhecimentos, incluindo conceitos e procedimentos, sejam colocados a serviço da ação social, não apenas em situação de escolar, pois estão direcionados ao exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Reflexões em torno de meios para articular ações escolares às sociais e da avaliação estão particularmente oferecidas em seis capítulos encontrados nesta obra. Dois capítulos partem de problemas sociais para desenvolver competências críticas nas aulas de língua portuguesa. Decidir tomar as vivências comunitárias e o ecoletramento como parâmetros para os estudos de linguagem permite confirmar como as situações-problema colaboram significativamente com o desenvolvimento de competências. Isso porque as ações interdisciplinares e os projetos de letramentos indicam que os desafios sociais permitem compreender como as variadas linguagens auxiliam a realizar leituras da realidade e construir identidades, proposto por Silva, bem como tornar docentes e discentes agentes responsáveis por todas as formas de vida na terra, porque aprendem a questionar as diferenças sociais e encontrar meios para tentar resolver alguns dos problemas identificados.

A experiência de produzir um jornal escolar pode ser um meio bastante produtivo para os estudantes realizarem práticas de linguagens junto à comunidade escolar, como afirmam Jeffman e Gonçalves, visto ser um meio para discutir e divulgar experiências e conquistas obtidas pelos discentes. Para tanto, é preciso eles precisam se apropriar de variadas linguagens e recursos a fim de que se possa dar visibilidades aos temas que merecem representatividade na escola e além dela.

⁴ Na BNCC, a competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Como reforçam Araújo, Rocha e Rocha, que se dedicaram às atividades nos anos iniciais do ensino fundamental e retomaram os princípios que orientam as práticas na Pedagogia dos Multiletramentos, a prática situada no cotidiano dos estudantes pode motivar a criatividade deles, sobretudo a partir do uso das tecnologias. Isso porque, em colaboração, os professores e os estudantes podem discutir as possíveis problemáticas que afetam a escola e buscar soluções em conjunto, desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A preocupação entre os estudos e a vida cotidiana no desenvolvimento de competências emocionais está bem marcada no capítulo escrito por Barbosa e Neves. No contexto de pandemia, os professores precisaram ser sensíveis a diversas dificuldades sociais que afetaram os estudantes durante um período bem difícil para a vida deles, o que exigiu especial atenção dos docentes no desenvolvimento da autonomia dos estudantes para o estudo e a aprendizagem do inglês.

Ainda no âmbito do inglês, ao analisar como a BNCC orienta a avaliação, Quevedo-Camargo reforça que desenvolver competências está diretamente ligado aos procedimentos, não apenas com os conceitos e conteúdos. Enfatiza ainda a necessidade de haver planejamento sistematizado e boa seleção de materiais didáticos para concretizar as ações formativas para haver desenvolvimento de competências e aprendizagens pode ser aplicada a outros componentes curriculares é algo que merece ser lido.

Em relação ao segundo ponto, salientamos que um conjunto bastante significativo de trabalhos encontrados nesta obra mostram justamente como os professores podem explorar as práticas de linguagem contemporâneas que decorrem de mudanças histórico-culturais, sobretudo quando querem ensinar os estudantes na investigação dos gêneros discursivos em circulação na sociedade contemporânea com compromisso social.

Essa é uma maneira de se contrapor à epistemologia educacional que está ligada às perspectivas neoliberais que apoiam “[...] a ideia de que o conhecimento é constitucional e

irremediavelmente individual [...]” (McLaren, 2000, p. 127). Como os autores deste livro não ignoram o contexto sócio-histórico que dá suporte à existência dos gêneros do discurso, treze capítulos ressaltam o quanto é produtivo o trabalho pedagógico realizado em conexão com os multiletramentos e com as tecnologias digitais.

Firmino reforça que as atividades de ensino que fogem do que está pré-estabelecido ao mesmo tempo em que geraram desafios ao professor, pois o forçam a sair de zonas de conforto, motiva a compor novas ações e estratégias escolares. Souza e Kersch confirmam essa posição ao reconhecer que as experiências de leitura e escrita como prática social, a partir das quais os estudantes podem ampliar os modos de apresentar ideias e resultados de pesquisas em diferentes formatos, como os vídeos de divulgação científica.

As ferramentas digitais têm se mostrado prolíficas para a organização de práticas de ensino de gêneros acadêmicos, como Flor e Silva apontam ao propor o uso do ChatGPT e de jogos digitais como ferramentas para o ensino de resenha no ensino fundamental. Gonçalves e Silva mostram ainda que a sistematização de conhecimentos no estudo de resenhas também pode ser favorecida quando o professor cria condições para que os conceitos sejam estudados e problematizados pelos estudantes que ao aprenderem a explorar os recursos desse ChatBot. Na escrita de resenha de obras literárias, Kersch sublinha que o *booktuber* se mostra uma alternativa na qual os processos de avaliação da leitura se integram coerentemente à produção de um gênero contemporâneo marcado pela vinculação de diferentes linguagens digitais às criativas práticas de dizer também no ensino superior.

Os recursos digitais podem ser esmiuçados de inúmeras maneiras, como Oliveira Pinto assinala. Por meio do *Scrapbook*, essa professora conseguiu engajar os estudantes em práticas de leitura literária por meio da integração de recortes, fotos, ilustrações, textos etc. em uma composição inovadora, em seguimento aos outros recursos. Práticas fundadas em linguagens variadas também foram empreendidas por Trarbach, que incentivou os estudantes de ensino médio a expandir o entendimento da língua

inglesa por meio da leitura de filmes que abordam as incertezas da adolescência.

A integração de modalidades expressivas no estudo do gênero mito, realizada por Fernandes e Carvalho, reforçou que uma aprendizagem atrativa e imersiva é um meio para aprofundar a capacidade de aprender no contexto dos múltiplos recursos da atualidade e de possibilitar a constituição de um ambiente de aprendizado enriquecedor, além de impulsionar o contato com diferentes culturas e valores.

Esse tipo de integração também se encontra presente na proposta de Broilo, Souza e Trarbach, pois na criação de *book trailer* o estudante tem a oportunidade de aprofundar o entendimento dos textos, compreender como as distintas linguagens podem compor novas significações e ampliar os conhecimentos especialmente quando encontra alternativas para mesclar os textos literários a outras formas de expressão artística.

Pimentel e Santos-Marques também acentuam que a complexidade da leitura literária para grande parte dos estudantes, sobretudo de cursos técnicos, pode ser minimizada quando as interações entre os estudantes são ampliadas, pois as trocas favorecem a partilha de impressões, ideias, sentimentos etc., como acontece quando projetos de letramento são propostos.

Esse tipo específico de projeto também pode ser articulado ao ensino da argumentação, como asseguram Bezerra, Moraes e Montenegro. Ao proporem uma experiência didático-pedagógica que vincula multiletramentos e argumentação a partir de práticas sociais de linguagem, esses professores constatam que a exposição de pontos de vista sobre temas variados, em plataformas digitais, incentiva a reflexividade e incentiva a responsabilidade, criticidade e a ética.

A produtividade do uso de recursos digitais também em práticas de linguagem é corroborada por Carvalho e Dornelles no âmbito da produção textual, ao relatarem experiências de produção do gênero textual fanfic. A escrita e a ilustração das histórias motivaram os estudantes, geraram novas aprendizagens e muitas interações entre eles e inúmeros leitores visto que houve a

publicação das fanfics em um *site*. O alcance das atividades de escrita e reescrita também é respaldado por Zilles, Pereira e Carnin, que encontraram alternativas analógicas para articular linguagens verbais e não verbais, por meio da criação de palitoches para promover o reconto de histórias clássicas.

Esse conjunto de textos oferece ao leitor um panorama diversificado de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem e assinala haver, concomitantemente, a formação dos professores, uma vez que os docentes tiveram que aprender a lidar com dispositivos, mídias, redes etc., que nem sempre eram totalmente familiares, como está registrado em cada um dos capítulos cujos autores registraram dificuldades e inseguranças quanto aos recursos incluídos nas práticas escolares descritas.

Os trabalhos que podem ser conhecidos a partir da leitura deste livro alinham-se ao que vem sendo identificado como “virada digital” (Knobel; Kalman, 2016), visto que não apenas as pessoas convivem com as tecnologias digitais cotidianamente, como cresce o interesse acadêmico sustentado no desenvolvimento de formas de compreender as mudanças e novas práticas relativas ao modo como as pessoas criam, partilham e apreendem os significados construídos digitalmente. Em função disso, multiplicam-se também as alternativas para o ensino e a aprendizagem de línguas por meio de recursos digitais com vistas a um futuro previsível.

Isso solicita de discentes e docentes o desenvolvimento de novos letramentos, que pode ser pensado em duas dimensões: a técnica, ou tecnologicamente marcada, e a subjetiva, a partir da qual se exerce um “ethos” diferente. A dimensão técnica é sociocultural, visto que os homens alteram os modos de intervir na natureza a depender do tempo e das necessidades locais; assim, diante das mudanças antropológicas, cognitivas, linguísticas, tecnológicas, políticas, econômicas, interacionais, morais etc., novas práticas e concepções sobre a leitura e a escrita são produzidas.

A dimensão do “ethos” diz respeito ao modo como realizamos as práticas de linguagem. No caso de uso das linguagens apoiadas em recursos digitais, também é preciso saber lidar com diferentes códigos

e analisar os valores inerentes à sua composição. Ou seja: trata-se de uma dimensão em que a interpretação de nossos propósitos e dos alheios se torna fundamental porque estamos diante da complexidade e da riqueza de expressões discursivas. Para construir novos significados e pensamentos, novas ações e significações, por exemplo, os sujeitos precisam se apropriar dos variados códigos e decidir com quais propósitos quer colocá-los em atividade.

Como podemos perceber, essa dimensão nos coloca em contato direto com as concepções, as crenças e os valores que constituem todas as maneiras de agir na/pela linguagem. E, considerando as características próprias dos ambientes digitais, precisamos entender que a multiplicidade, flexibilidade, dispersão, entre outros aspectos, interferem nos fundamentos de nossas ações de linguagem.

A leitura desta obra nos apresenta que na atualidade somos instigados a ensinar línguas com base na negociação de significados codificados e na geração de novas formas de comunicação, considerando a grande gama de novos recursos disponíveis na sociedade contemporânea, sem perder de vista como os diferentes paradigmas impactam as diferentes maneiras como entendemos os fenômenos sociais e nos inserimos nos variados processos que integram o funcionamento das sociedades (Lankshear; Knobel, 2011).

Como todos os capítulos registram a preocupação dos professores em criar condições para que os estudantes consigam agir pela linguagem e, assim, interferir nos contextos aos quais pertencem, notamos que a cultura participativa fundamenta todas as práticas discentes, docentes e de outros grupos sociais ligados à escola. Desse modo, a participação, a colaboração, os conhecimentos e saberes especializados (ou não) são integrados em produções culturais que criam novas formas de estar no mundo.

Em relação ao terceiro ponto, que diz respeito ao papel dos documentos normativos nas práticas docentes, propomos observar as discussões encontradas particularmente em cinco capítulos. Araújo e Sá Martins recomendam aos professores a dedicação de

esforços na curadoria de recursos digitais como um meio para superar as prescrições curriculares. Ao propor aos estudantes a participação na composição de uma *Cecpédia*, todos puderam realizar atividades de avaliação dos materiais disponíveis nos ambientes digitais antes de decidirem quais posicionamentos assumir diante da variedade de perspectivas e valores.

Ao decidir encontrar caminhos para dinamizar as práticas de análise linguística, Vier e Duarte demonstraram como é possível superar a bidirecionalidade da lógica dos documentos orientadores, uma vez que a dimensão enigmática e problemática do texto literário não foi perdida, pelo contrário, foi ressaltada pelo entendimento de como os elementos linguísticos podem contribuir com a composição artística. Dessa maneira, as professoras cumpriram com o que se encontra recomendado na BNCC, sem perder de vista o quanto a investigação aprofundada da linguagem pode ampliar a compreensão relativa à criação simbólica.

Como é um tipo de trabalho que pode acontecer tanto no estudo da língua materna quanto estrangeira, Schabarum escolheu propor aos estudantes interrogar como o repertório lexical da língua inglesa se associa ao pensamento figurado presentes em *post* do Instagram. Explorar a polissemia das linguagens é um meio rico para proporcionar a compreensão os diferentes sentidos das palavras é algo que se encontra presente na vida cotidiana, inclusive nos documentos técnicos, por isso se torna cada vez mais relevante saber lidar com isso em sociedades globalizadas.

É justamente essa necessidade de expansão de conhecimentos que é focalizada por Dornelles, Noggi e Gasparini. Propor a produção de inferências a partir de sons de animais surpreende pela criatividade em confrontar uma atividade que vem sendo considerada como a mais difícil de ser realizada por estudantes brasileiros em exames de larga escala⁵. Claramente, os professores

⁵ Na Matriz de Referência da prova SAEB, por exemplo, o descritor D4 (Inferir uma informação implícita em um texto) é bastante relevante para aferir a proficiência leitora adequada ou avançada.

conseguiram mostrar como as prescrições da BNCC não precisam limitar as ações docentes.

Romper com limitações também foi enfatizada por Paulino e Souza, por meio da introdução do gênero *pitch* na escola. Como a articulação entre escola e mundo do trabalho está registrado entre os objetivos principais da BNCC, esses professores buscaram cumprir isso, mas associando a essa exigência o trabalho com a confiança, autonomia e criatividade durante uma rápida e objetiva exposição oral.

Esses cinco últimos capítulos reforçam que o processo de alargamento dos métodos de conexão entre os diferentes contextos sociais pode ser um meio produtivo para cumprirmos as obrigações legais com consciência, criticidade e criatividade. Desse modo, não apenas consideramos possível desenvolver competências a partir das indicações encontradas na BNCC, mas principalmente capacidades que poderão ser mobilizadas em muitas outras práticas sociais de linguagem. Isso ainda confirma que não há oposição entre o esforço em desenvolver competência e a produção de saberes, tal como Perrenoud (1999) vem defendendo há mais de vinte anos.

Em todos os capítulos encontrados neste livro, somos revigorados pela coragem, determinação e empenho de professores que conhecem bem o papel e valor das práticas educativas em uma sociedade múltipla social e culturalmente. Ao confrontarem as dificuldades inerentes ao uso de recursos digitais, por exemplo, eles demonstram ter ciência de que a legitimação das instituições escolares também é medida pela capacidade de identificar problemas e encontrar meios para superá-los, nem que seja parcialmente. Esse tipo de atitude sempre envolve riscos, pode gerar frustrações e, certamente, exige muito esforço, mas tudo isso é plenamente assumido quando se quer ensinar sendo agente de transformação.

Aqui está uma obra que interessa principalmente aos professores que querem encontrar sugestões de como configurar suas ações didáticas, visto se tratar de um livro que oferece retratos de práticas educativas heterogêneas. Ademais, pode ser

considerado um arquivo substancial de práticas educativas contemporâneas, que têm os letramentos e a multiplicidade de linguagens como eixos estruturantes, o que também pode interessar a pesquisadores de Pedagogia e Letras, entre outros.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun. 2013.

KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy. Teacher Learning, Digital Technology and New Literacies. *In*: KNOBEL, Michele; KALMAN, Judy (ed.). **New Literacies and Teacher Learning**. Professional Development and the Digital Turn. New York: Peter Lang Publishing, 2016. p. 1-20.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. Everyday Practices and Social Learning. 3. ed. Berkshire: Open University Press, 2011.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve histórico do termo competência. **HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, ano 7, n. 1, 2023.

McLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. *In*: IMBÉRNÓN, Francisco. **A educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000. p. 119-140.

MEIRIEU, Philippe. Postuler la compétence. *In*: UBALDI, Jean-Luc (ed.). **Les compétences**. Paris: Editions Revue EP.S, 2005. p. 11-26.

PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio. Revista Pedagógica**, n. 11, p. 15-19, 1999.



APRESENTAÇÃO

Dorotea Frank Kersch
Ana Carolina Moreira Paulino
Cátia Cristina Degan Fernandes

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”¹. As etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram aprovadas em dezembro de 2017; no mesmo mês do ano seguinte, nova versão trouxe também um conjunto de orientações para o Ensino Médio. A BNCC destina-se, pois, a nortear a organização dos “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, em todo o Brasil”². As redes de ensino e escolas tinham até o início de 2020 para se adaptarem às orientações e revisarem seus currículos. A eclosão da pandemia trouxe à tona questões bem mais urgentes, que demandavam resolução imediata.

Agora é tempo de retomar o que a Base prevê, olhar para os currículos das escolas, adequar práticas e conteúdos, sem, contudo, abrir mão da constante formação dos professores. Dessa forma, este livro se propõe a não só reabrir a discussão em torno da adequação dos currículos das escolas, mas trazer um conjunto de reflexões e práticas de linguagem que podem ajudar o/a professor/a que já atuava na escola básica antes da BNCC, quanto aqueles/as que estão iniciando a docência agora. Em ambos os casos, percebemos

¹ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 04.12.2023.

² Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 04.12.2023.

que há a necessidade de falar de professor/a para professor/a, auxiliando-o/a a fazer as mudanças que lhe são demandadas e precisam ser feitas.

A Parte I, intitulada “Construindo Sentidos: Linguagens e BNCC em Diálogo”, reúne duas reflexões, que, de certa forma, encaminham as práticas que serão apresentadas nas outras duas partes. Na primeira delas, Gladys Quevedo-Camargo traz uma interessante e importante reflexão intitulada “Avaliação na BNCC: Análise, Reflexão e Proposta para Alinhamentos na Sala de Aula”. A autora discute uma questão crucial: como a avaliação é apresentada na BNCC. Nesse texto, ela se debruça sobre as ocorrências da palavra ‘avaliação’ e seus entornos ao longo do documento, no intuito de verificar como a avaliação é tratada ali. A autora destaca a importância de se ter conhecimento sobre “as propostas dos documentos que incidem sobre o nosso trabalho na educação brasileira, e também para a relevância de planejarmos, de forma sistematizada, a inserção da avaliação formativa no curso, antes de seu início, para assegurarmos o atingimento das expectativas de aprendizagem”. Afinal, esse é nosso compromisso como educadores/as.

Na sequência, Sabrina Vier e Márcia Lopes Duarte, em “Análise Linguística e Texto Literário: pelas veredas da ética, estética e experiência”, comprometidas com a formação de professores/as, se propõem a pensar uma perspectiva de análise linguística que acolha a dimensão enigmática e problemática do texto literário por meio da experiência, da ética e da estética. Após revisitarem a BNCC para refletir sobre a especificidade da análise linguística de um texto do campo artístico-literário, elas discutem, à luz de princípios metodológicos desenvolvidos por elas para o planejamento de vivências literárias (Duarte; Vier, 2020), como nossa prática precisa possibilitar o desenvolvimento do senso estético para fruir - e não o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos para refletir sobre o sistema linguístico e os usos da língua.

Esses dois textos, pois, encaminham as outras duas partes deste livro.

A Parte II - “Trilhando Caminhos: Práticas da/para a Sala de Aula”, reúne 16 práticas de linguagem desenvolvidas em diferentes instituições de ensino do Brasil, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio, até chegar ao Ensino Superior. Trata-se de uma iniciativa que teve início em uma disciplina para mestrandos/as e doutorandos/as do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS - Ensino de Língua Materna -, da qual duas de nós participamos como alunas e uma como professora.

Naquela disciplina, nos desafiamos a ir além da discussão teórica. Pensamos a proposição de práticas de linguagem que dialogassem com a BNCC e que não ficassem restritas à universidade, mas que pudessem adentrar as salas de aula em distintos níveis de ensino. Dessa iniciativa, nasceram os capítulos de Fernandes e Carvalho, que propõe o uso de tecnologias digitais para fomentar o engajamento de estudantes em práticas de leitura; de Paulino e Souza, que avança o desenvolvimento do empreendedorismo e da oralidade na sala de aula de língua inglesa do ensino médio; e de Dornelles, Noggi e Gasparini que, através do despertar da curiosidade e da discussão em sala de aula, sugere uma prática de leitura e análise linguística/semiótica para o oitavo ano do Ensino Fundamental.

Então, de nossa experiência, veio o desejo de incluir mais vozes em nosso diálogo, e de fazê-lo ecoar em mais salas de aula pelo país. Começaram a juntar-se a nós outros/as professores/as e pesquisadores/as de nossa instituição. Dos/das professores/as em formação, participantes do Programa de Iniciação Científica da Universidade, contribuíram Trarbach, com uma proposta de trabalho com filmes na sala de aula de línguas adicionais, e Gonçalves e Silva, trazendo o importante tema da inteligência artificial para dentro da escola. Da Pós-Graduação, compõem este livro os trabalhos de Zilles, Pereira e Carnin, dando vida aos contos de fadas em uma experiência de escrita e reescrita no sétimo ano do Ensino Fundamental; de Souza e Kersch, que articula os campos jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa em uma proposta de produção de vídeos de divulgação científica para estudantes de graduação; de Kersch que, no

mesmo contexto, apresenta a prática de criação de *booktube vídeos*, unindo os eixos de leitura e escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística e multissemiótica; e de Schabarum, que propõe uma prática para o desenvolvimento de repertório lexical figurado em aulas de língua inglesa no ensino fundamental.

Consolidando uma parceria que já se estende há vários anos, colaboram com este livro também professores/as e pesquisadores/as da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. No capítulo de Pimentel e Santos-Marques, encontramos uma proposta de desenvolvimento do letramento literário no contexto do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica. Firmino, por sua vez, apresenta uma prática para o ensino fundamental que aproxima a escola das famílias dos/das estudantes, por meio da realização de entrevistas e da escrita de biografias. O texto de Bezerra, Moraes e Montenegro propõe o desenvolvimento de uma oficina que objetiva promover a consciência cidadã de estudantes do ensino fundamental fazendo uso de produções argumentativas multimodais, enquanto Araújo, Almeida, Rocha e Rocha enveredam para as artes, com o desenvolvimento dos multiletramentos em uma mostra de fotografia digital. Ainda do Rio Grande do Norte, temos a contribuição de Silva, apresentando um projeto de letramento que busca desenvolver não somente os eixos de leitura, produção de textos e oralidade, mas também a conscientização sobre os impactos da poluição em uma reserva ecológica.

O capítulo de Araújo e Martins representa a contribuição maranhense para o coro de vozes nesta obra. As autoras orientam-se pelos estudos decoloniais para apresentar sua proposta de construção colaborativa de uma enciclopédia on-line com alunos/as do oitavo ano do Ensino Fundamental na região amazônica brasileira.

Da região norte do Brasil, colaboraram conosco Barbosa e Neves, da Universidade Federal do Tocantins. Seu capítulo, que aborda o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto do ensino médio, propõe o uso de tecnologias digitais para a escrita de relatos de experiência em Língua Inglesa.

Por fim, na Parte III - “Inovando na Escola: as Contribuições de Professoras em Formação Continuada” traz resultados da Formação Continuada em Serviço, intitulada “Multiletramentos e Tecnologias Digitais em Sala de Aula, ofertada por integrantes do Grupo FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades, em segunda edição, no ano de 2023. São seis práticas desenvolvidas por professoras, todas desenvolvidas no escopo do Projeto Leituração, que ocorre desde 2009 no Município de São Leopoldo e, como uma política pública, integra um conjunto de ações, como a aquisição de livros de literatura contemporânea e a visita de escritores às escolas, com objetivo de estimular a leitura e o contato com os autores. Assim, a prática desenvolvida por Pinto, envolve a organização de *Scrapbooks* a partir de obra lida pelos alunos. Broilo, Souza e Trarbach, exploram imagens estáticas e em movimento em práticas que envolvem os gêneros *book trailer* e cartaz digital; Jeffman e Gonçalves exploram a criação de jornal escolar; Flor e Silva relatam a experiência de produzir resenhas, usando o ChatGPT como ferramenta para auxiliar na escrita. Por fim, Carvalho e Dornelles mostram como é possível trabalhar com fanfics, usando o Google Sites para a socialização das histórias.

A BNCC orienta que as aulas de línguas sejam pautadas numa abordagem integrada de linguagens, com as práticas de linguagem situadas em diversos campos de atuação social. Para dar conta disso, os/as estudantes precisam vivenciar e partilhar diferentes e significativas práticas de leitura, escrita e oralidade. Os/as alunos/as precisam ser ensinados a buscar informações, agir de maneira responsável no âmbito das culturas digitais, desenvolver conhecimento de maneira independente, analítica, inovadora, ética, solidária e participativa, solucionar questões específicas na esfera social, e aprender a conviver com as diferenças, que são características de uma sociedade democrática.

Todas essas questões - e muitas outras - serão encontradas nas práticas apresentadas neste e-book, que é, pois, é um convite à AÇÃO! Bom proveito!

PARTE I

CONSTRUINDO SENTIDOS: LINGUAGENS E BNCC EM DIÁLOGO



AVALIAÇÃO NA BNCC: ANÁLISE, REFLEXÃO E PROPOSTA PARA ALINHAMENTOS NA SALA DE AULA

Gladys Quevedo-Camargo

Introdução

O capítulo aqui proposto se baseia em três fatos. O primeiro é que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) se constitui em uma política nacional que incide sobre todos os contextos educacionais do país; o segundo fato é que tal documento pressupõe a construção e a aplicação “de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17); e o terceiro, que a avaliação da/para aprendizagem é mola propulsora da aprendizagem e do ensino (Scaramucci, 2006), sendo, portanto, imprescindível para atingirmos os objetivos de aprendizagem educacional.

Com base nesses três fatos, volto meu olhar para como a avaliação é apresentada nessa política nacional. Para tal, neste capítulo, tenho como objetivo apresentar uma breve análise da BNCC com ênfase na ocorrência da palavra ‘avaliação’ e seus entornos, no intuito de verificar como a avaliação é tratada no documento. Na sequência, teço reflexões sobre a perspectiva de avaliação formativa na BNCC e apresento uma sugestão para a integração dessa perspectiva em uma atividade para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Brevíssima análise da BNCC: o termo ‘avaliação’

Baseando-me na perspectiva vygotskiana de que “o pensamento não se exprime na linguagem, ele se realiza na linguagem” (Clot, 2006, p. 22), entendo que quaisquer condutas verbais são formas de ação socio-historicamente situadas, e que os textos (sejam eles verbais, imagéticos ou verbo-imagéticos, orais ou escritos) são os instrumentos mais importantes para o desenvolvimento humano, por meio das formações sociais e das mediações formativas (Bronckart, 1999/2009; 2006). A BNCC pode ser considerada um desses instrumentos e tem papel fundamental para a constituição do pensamento docente no Brasil, por ser um texto socio-historicamente situado que incide diretamente no nosso sistema educacional. Portanto, os termos utilizados ao longo do documento e o significado que trazem ou constroem são de extrema relevância porque acabarão sendo incorporados na linguagem e no fazer docente.

Para analisar a ocorrência do termo ‘avaliação’ nesse documento, verifiquei quantas vezes o termo apareceu, a que ou quem se referia, e quais palavras o acompanhavam. Utilizei a versão em PDF da BNCC, cuja fonte indico nas referências ao final deste capítulo. Na minha busca, identifiquei que o termo ‘avaliação’ aparece 27 vezes, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Ocorrências do termo ‘avaliação’ nas seções da BNCC.

Seção da BNCC	Número de ocorrências
1. Introdução	05
2. Estrutura da BNCC	0
3. A etapa da Educação Infantil	01

4. A etapa do Ensino Fundamental	14
5. A etapa do Ensino Médio	07
Total:	27

Fonte: Autoria própria.

Na seção Introdução, observa-se que três dessas ocorrências, que são apresentadas abaixo, referem-se à avaliação educacional propriamente dita, ou seja, à coleta de informações sobre o aprendizado dos alunos e seu desempenho com base no que foi trabalhado em sala de aula, para fins de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem e de progressão escolar.

1. [...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à **avaliação**, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 8)

2. [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. [...]. Essas decisões, [...], referem-se, entre outras ações, a: [...]

- construir e aplicar procedimentos de **avaliação formativa de processo ou de resultado** que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; [...] (Brasil, 2018, p. 17)

3. Compete ainda à União [...] promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à **avaliação**, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2018, p. 21)

As outras duas ocorrências do termo ‘avaliação’ nessa seção aparecem em Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) (Brasil, 2018, p. 13) e Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13), ou seja, aparecem em nomes próprios.

Vemos que a Introdução do documento deixa claro que a BNCC tem como papel contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas relativas à avaliação nas três esferas – federal, estadual e municipal. Além disso, essa avaliação deve ser “formativa de processo ou de resultado” (Brasil, 2018, p. 17), ou seja, deve incorporar práticas que priorizem a avaliação para aprendizagem (aquela que classicamente chamamos de avaliação formativa), a avaliação como aprendizagem (aquela que envolve o aluno por meio da autoavaliação e da avaliação por pares, e que também é formativa), e a avaliação da aprendizagem (que classicamente chamamos de avaliação somativa) (Earl, 2013).

Na seção 2, Estrutura da BNCC, não há nenhuma ocorrência da palavra ‘avaliação’, mas há uma na seção 3, A etapa da Educação Infantil. Está na subseção Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, e se refere à avaliação de distâncias (p. 43), uma habilidade a ser desenvolvida pelas crianças, isto é, sua capacidade de apreciar a distância entre objetos, lugares etc.

Na seção 4, A etapa do Ensino Fundamental, verifica-se o maior número de ocorrências do termo. São 14 ocorrências no total, como mostra o quadro 2:

Quadro 2. Ocorrências do termo ‘avaliação’ na seção 4 - A etapa do Ensino Fundamental da BNCC.

	Ocorrência	Página
1	Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]	78

2	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.	79
3	[...] análise e avaliação consciente , durante os processos de leitura e de produção de textos [...]	80
4	(EF05LP14) Identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).	123
5	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, [...], utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos [...]	143
6	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...] e avaliação de textos orais , [...]	145
7	Trata-se também de possibilitar vivências significativas, [...], que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais [...]	147
8	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	169
9	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/ avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação , autoria, [...]	177
10	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de	185

	verdade e as condições de verdade de uma proposição [...]	
11	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender [...], expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores [...]	187
12	Avaliação dos textos lidos - Reflexão pós-leitura	256
13	Avaliação dos textos lidos - Reflexão pós-leitura	260
14	(EF09MA23) Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude [...]	319

Fonte: Autoria própria.

Ao analisarmos essas ocorrências, observamos que em todos os trechos a palavra ‘avaliação’ aparece com o sentido de análise, julgamento ou apreciação crítica que o **aluno** terá que fazer em relação a textos (em sua maioria) e situações da vida escolar e cotidiana. Trata-se, portanto, de uma competência a ser desenvolvida ao longo do percurso escolar em diferentes áreas, com o auxílio do professor.

Na última seção, A etapa do Ensino Médio, encontramos 7 ocorrências com características semelhantes às vistas na seção do Ensino Fundamental. Aqui, o sentido do termo ‘avaliação’ também é de análise, julgamento ou apreciação crítica a ser exercitada pelo **aluno**, como mostra o próximo quadro.

Quadro 3. Ocorrências do termo ‘avaliação’ na seção 5 - A etapa do Ensino Médio da BNCC.

	Ocorrência	Página
1	Exigem ainda possibilitar aos estudantes condições tanto para o adensamento de seus conhecimentos, alcançando maior nível de teorização e análise crítica, quanto para o exercício contínuo de práticas discursivas em diversas linguagens. Essas práticas visam à participação qualificada no mundo da produção cultural, do trabalho, do entretenimento, da vida pessoal e, principalmente, da vida pública, por meio de argumentação, formulação e avaliação de propostas e tomada de decisões orientadas pela ética e pelo bem comum.	486
2	[...] o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação , apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), [...]	499
3	[...] à avaliação de projetos de intervenção	506
4	[...] avaliação da viabilidade e pertinência das propostas apresentadas, [...]	513
5	[...] a avaliação de potencialidades, limites e riscos do uso de diferentes materiais e/ou tecnologias para tomar decisões responsáveis e consistentes diante dos diversos desafios contemporâneos [...]	554
6	[...] avaliação das mudanças climáticas a médio e longo prazos [...]	566
7	[...] a construção e avaliação de hipóteses [...]	558

Fonte: Autoria própria.

Esse rápido levantamento aponta para questões muito interessantes. Em primeiro lugar, vemos que a proposta de avaliação apresentada na introdução da BNCC não é diferente

daquela apresentada em documentos anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), que propõe “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, item V-a), ou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-EB) (Brasil, 2013), que trazem, em seu texto, a “avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (Brasil 2013 p. 22) e “a avaliação do desenvolvimento das aprendizagens como processo formativo e permanente de reconhecimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções” (Brasil, 2013, p. 50). Sendo assim, a educação brasileira reconhece, há décadas, o papel da avaliação como mola propulsora do ensino e da aprendizagem (Scaramucci, 2006) e prescreve sua inserção no sistema educacional.

Em segundo lugar, observamos, em todas as ocorrências identificadas nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma grande ênfase no desenvolvimento, por parte do **aluno**, da capacidade de analisar, julgar e apreciar criticamente textos, situações, propostas e medidas. Em outras palavras, não há indicações relativas a como o professor deve avaliar o aluno, mas sim de capacidades e habilidades a serem trabalhadas em classe para que o aluno saiba avaliar e analisar o que se apresenta a ele na vida escolar e fora dela. No entanto, sabemos que ninguém desenvolve nada em ninguém; um professor não consegue desenvolver uma habilidade no aluno, mas pode contribuir decisivamente para seu desenvolvimento humano com sua linguagem em sala de aula, realizando mediações formativas por meio do uso de instrumentos variados, que são os textos (verbais, imagéticos ou verbo-imagéticos, orais ou escritos) socio-historicamente situados, ou seja, firmemente pautados em seu contexto sociocultural. Fica evidente, assim, o papel de andaime (no sentido vygotskiano) que se espera do/a docente na condução do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho com letramento crítico, metodologias ativas, pedagogia de projetos, multiletramentos, multimodalidade, gêneros discursivos, entre outras muitas

possibilidades, é essencial para propiciar aos alunos oportunidades de desenvolvimento humano e protagonismo cidadão.

Em terceiro e último lugar, embora a proposta de avaliação trazida pela BNCC já fosse conhecida, as possibilidades didático-pedagógicas tornaram-se muito mais amplas, pois o mundo mudou muito nas últimas décadas, e o aluno brasileiro na década de 20 do século XXI certamente tem um perfil muito diferente do aluno, por exemplo, da década de 90 do século XX. Assim, é possível concluir que, apesar de os princípios da avaliação¹ permanecerem os mesmos, as formas de avaliar necessariamente se diversificaram, exigindo maior adesão ao contexto sócio-histórico de ensino e estreito alinhamento com o conteúdo, as competências propostas pelo currículo, e a abordagem metodológica adotada.

Um caminho para o trabalho a partir da perspectiva avaliativa da BNCC

Vamos retomar o que pressupõe a BNCC com respeito à avaliação, isto é, a construção e a aplicação “de procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 17).

Antes de mais nada, é preciso compreender que a avaliação formativa (de processo) possui três características importantíssimas:

Quadro 4. Características da avaliação formativa.

Primeira característica da avaliação formativa: concentra-se no aluno
A avaliação formativa se preocupa em identificar como o aluno recebe e entende o que é ensinado, e em como ele vai aplicar tal conhecimento. É somente com a avaliação formativa que os professores conseguem coletar informações sobre o progresso dos alunos e suas necessidades de aprendizagem. Essas informações são essenciais para fazer ajustes no ensino. Além disso, a prática da avaliação formativa ensina aos alunos

¹ Sobre os princípios da avaliação, sugiro ler Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021).

como conduzir sua própria autoavaliação de forma precisa e honesta para aprimorar seu próprio aprendizado.

Dessa forma, a avaliação formativa auxilia o professor a

- levar em consideração as necessidades e os estilos de aprendizagem de cada aluno e adaptar sua forma de ensinar de acordo com essas necessidades e esses estilos
- acompanhar o desempenho individual dos alunos
- elaborar atividades ou tarefas que sejam desafiadoras e motivadoras
- oferecer aos alunos oportunidades para reflexão e autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem
- oferecer a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento.

Segunda característica da avaliação formativa: fornece informações para aprimorar o ensino

A avaliação formativa beneficia o ensino com informações importantes para seu aprimoramento. Por meio de atividades ou tarefas estrategicamente planejadas e inseridas no plano de ensino, os professores avaliam a compreensão e o progresso dos alunos com relação às expectativas de aprendizagem, a fim de avaliar o quão eficiente está sendo sua forma de ensinar. Tanto professores como alunos, individualmente e em conjunto, devem conhecer e refletir sobre os resultados da avaliação para buscarem os melhores caminhos para o progresso da aprendizagem.

Assim, a avaliação formativa

- fornece uma maneira de alinhar expectativas de aprendizagem, conteúdo e avaliação
- permite a seleção intencional de estratégias
- incorpora avaliação no ensino
- orienta decisões didático-pedagógicas

Terceira característica da avaliação formativa: baseia-se em resultados

A avaliação formativa concentra-se em atingir metas (ou expectativas de aprendizagem) em vez de determinar somente se uma meta foi ou não alcançada (que é a função da avaliação somativa ou de resultado). Para que as metas sejam atingidas, é essencial que professores e alunos tenham clareza sobre quais são essas metas em cada etapa de ensino e quais critérios devem ser atendidos, ao longo do processo, para que elas sejam atingidas. Nesse sentido, é fundamental que os alunos recebam feedback de qualidade e com frequência sobre seu progresso, a fim de que conheçam

seus pontos fortes e em quais áreas precisam melhorar. Dessa forma, ao ter-se em mente o tempo todo as expectativas de aprendizagem, o desempenho dos alunos é avaliado quanto a sua qualidade em relação às expectativas, e não em relação ao esforço ou às atitudes pessoais do aluno.

Portanto, a avaliação formativa

- enfatiza os resultados da aprendizagem
- torna metas e critérios transparentes para os alunos
- fornece critérios de avaliação claros
- fecha a lacuna entre o que os alunos sabem e os resultados desejados
- fornece feedback que é compreensível, relevante e exequível
- fornece informações diagnósticas valiosas, gerando dados úteis para professores e alunos.

Fonte: autoria própria, com base em Greenstein (2010).

Dessa forma, ao trabalharmos com avaliação formativa, devemos nos perguntar constantemente qual caminho estamos tomando para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos e como podemos auxiliar os alunos nessa jornada. A avaliação que foca no resultado, ou somativa, tradicionalmente requer que os alunos expressem o que sabem. É o mesmo que perguntar: “Já chegamos?”, sem prestar atenção ao trajeto percorrido.

Para ilustrar a operacionalização da avaliação formativa a partir da BNCC, vou tomar como exemplo o componente curricular língua inglesa no 6º ano do Ensino Fundamental, e seu eixo organizador Leitura, que pressupõe “práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas” (Brasil, 2018, p. 248).

Tais escolhas - 6º ano e leitura – se justificam por esse ser o ano em que a língua inglesa passa a ser obrigatória na rede pública de ensino conforme a própria BNCC (Brasil, 2018), e pela importância do desenvolvimento da habilidade leitora no processo de aprendizagem de uma língua adicional (Grabe; Stoller, 2013). É preciso deixar claro que, ao darmos os primeiros passos no trabalho com a habilidade leitora de alunos do 6º ano, devemos priorizar

textos curtos, que utilizam imagens para auxiliar a compreensão e que, de alguma forma, estejam relacionados à realidade do aluno nesse nível escolar.

O quadro a seguir apresenta o eixo organizador Leitura do 6º ano, suas unidades temáticas, seus objetos do conhecimento e as habilidades correspondentes a cada objeto.

Quadro 5. Constituintes do eixo organizador Leitura em língua inglesa - 6º ano na BNCC.

EIXO ORGANIZADOR LEITURA - 6º ANO - BNCC		
Unidades Temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	(EF06LI07) Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>)	(EF06LI08) Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas.
		(EF06LI09) Localizar informações específicas em texto.
Prática de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitura	(EF06LI10) Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical.
		(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.

Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do professor	(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica.
---	--	--

Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 248-249)

Imaginando que a professora desse 6º ano da escola pública utiliza um livro didático, ela deverá analisar as unidades do seu livro para verificar em quais momentos o livro traz textos para serem trabalhados. Caso não encontre, ela poderá buscar algo interessante para sua turma em outras fontes. A partir daí, ela identificará e planejará momentos estratégicos ao longo da unidade ou durante o bimestre para trabalhar com cada um dos quatro objetos do conhecimento e engajar os alunos em tarefas ou atividades que propiciem a eles oportunidades para praticar as habilidades correspondentes aos objetos do conhecimento.

Inicialmente, o objetivo dessas tarefas ou atividades será a instrução e a prática das habilidades, mas a partir de determinado momento, será possível utilizar as atividades para avaliar formativamente o progresso dos alunos no uso de cada uma das habilidades.

Obviamente, como já mencionei, nesse nível de ensino – 6º ano, não haverá textos longos, mas considerando que a própria BNCC traz a possibilidade de trabalhar textos verbais, verbo-visuais e multimodais, temos um leque de opções que vai além do texto escrito tradicional.

Com todas essas questões em mente, apresento um exemplo de atividade conforme descrevo no quadro a seguir.

Quadro 6. Apresentação da atividade

Componente curricular	Língua inglesa
Título da atividade	<i>Lost dog</i>
Objetivo da atividade	Desenvolver habilidade leitora

Eixo da BNCC	Leitura
Contexto de ensino	Escola pública
Ano	6º ano do Ensino Fundamental
Tempo da atividade	30 a 40 minutos
Material necessário	Texto e rubrica

Fonte: Autoria própria.

Vejamos como essa atividade de leitura poderia ser desenvolvida.

Figura 1. Texto em língua inglesa para o 6º ano.

LOST DOG



Sherry
3 years old, male

Help us find our dog. Lost in Central Park near
Blue Lake Café on Monday 10th June at 4 p.m.

€500 Reward for safe return

012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862
012 6554 7862

Fonte: <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/reading/a1-reading/lost-dog>

Esse texto permitiria desenvolver a seguinte atividade:

Quadro 7. Sugestão de atividade de leitura do texto *Lost dog*.

Condução da atividade	Objeto do conhecimento	Habilidade
<p>Apresentação do texto e perguntas aos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de <i>text</i> é esse? (“<i>poster</i>”; “<i>little poster</i>”)² - Alguém já viu um <i>little poster</i> assim? Onde? - Para que serve esse <i>little poster</i>? - Sobre o que é esse <i>little poster</i>? - O que tem nesse <i>little poster</i>? (<i>words, numbers, photo</i>) - Quais são as <i>words</i> parecidas com <i>Portuguese</i>? 	<p>Hipóteses sobre a finalidade de um texto</p> <p>Compreensão geral (<i>skimming</i>)</p>	<p>EF06LI07</p> <p>EF06LI08</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o <i>name</i> do <i>dog</i>? - Quando o <i>dog</i> desapareceu? - Onde o <i>dog</i> desapareceu? - Se alguém encontrar o <i>dog</i>, o que deve fazer? 	<p>Compreensão específica (<i>scanning</i>)</p>	<p>EF06LI09</p>
<p>Há 3 <i>little words</i> que são importantes. Acesse o dicionário e descubra o <i>meaning</i> delas:</p> <p><i>find</i></p> <p><i>near</i></p> <p><i>reward</i></p> <p>Sugestões:</p> <p>https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-portuguese/</p>	<p>Construção de repertório lexical e autonomia leitura</p>	<p>EF06LI10</p> <p>EF06LI11</p>

²A mistura de português e inglês é proposital. Apoia-se na prática pedagógica de translinguagem, isto é, a alternância deliberada entre línguas, tanto na recepção quanto na produção (Lewis; Jones; Baker, 2012), de forma a possibilitar ao aluno utilizar o seu repertório linguístico e, simultaneamente, incorporar novos elementos a ele.

https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-portuguese		
<p>Interação professora-aluno e/ou aluno-aluno, com estímulo para usar as palavras em inglês que souber.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem tem <i>pet</i>? - Quem já <i>lost</i> seu <i>pet</i> ou conhece alguém que <i>lost</i>? <i>What happened</i>? Como você/a pessoa se sentiu? - Você acha que colocar esses <i>little posters</i> na rua ajudam a encontrar o <i>pet</i>? - É uma <i>good idea</i> oferecer <i>reward</i>? Por que sim/não? <p>(inserir outras perguntas se for o caso)</p>	<p>Partilha de leitura, com mediação do professor</p>	<p>EF06LI12</p>
<p><i>Follow-up task:</i> Pedir aos alunos que façam um <i>little poster</i> simulando o desaparecimento de um <i>pet</i>. Isso pode ser divertido, pois eles podem imaginar que perderam <i>pets</i> incomuns, como um dinossauro ou um tigre.</p>		




Fonte: Autoria própria.

O engajamento dos alunos com essa atividade mostra à professora o quanto eles atingiram (ou estão atingindo) os objetos do conhecimento trabalhados. Embora esteja em formato oral, adequado para a fase da instrução das habilidades, é possível adaptar essa atividade para o trabalho em pares e até para a escrita quando se desejar coletar evidências para os diferentes momentos da avaliação formativa.

Os critérios para essa avaliação estão claros: são as habilidades (ou expectativas de aprendizagem), que podem ser trabalhadas separadamente, ou em sequência, como na proposta acima. Cada

habilidade pode ser analisada com uma rubrica simples como a exemplificada a seguir, que se concentra somente em *skimming* e *scanning*, habilidades importantíssimas na vida real.

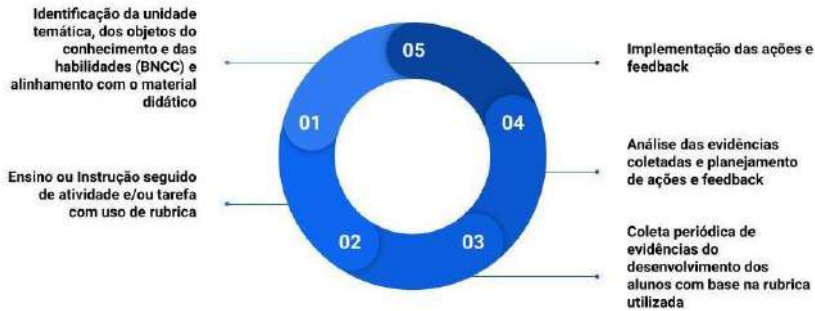
Quadro 8. Sugestão de rubrica para a atividade de leitura do 6º ano.

Leitura em língua inglesa			
Consegui saber sobre o que é o texto? (<i>skimming</i>)	Não consegui. Tive muita dificuldade.	Consegui, mas tive dificuldades.	Consegui sem problemas.
Consegui identificar informações específicas no texto? (<i>scanning</i>)	Não consegui. Tive muita dificuldade.	Consegui identificar algumas. Tive um pouco de dificuldade.	Consegui identificar todas sem problemas

Fonte: Autoria própria.

Esse exemplo bastante simples de rubrica utiliza a primeira pessoa do singular, justamente para que possa ser utilizada como instrumento de autoavaliação pelo aluno, que se encaixa na perspectiva da avaliação como aprendizagem (Earl, 2013). Dessa forma, a autonomia do aluno é estimulada, e o professor consegue coletar informações e evidências sobre o desenvolvimento do aluno. Entra em cena, então, o feedback de qualidade, ou seja, aquele que fornece aos alunos informações para seu aprimoramento, considerando-se se os alunos demonstraram aquela habilidade satisfatoriamente, ou se ainda estão em desenvolvimento. Constrói-se, portanto, o ciclo da avaliação formativa, como mostra a figura a seguir.

Figura 2: Ciclo da avaliação formativa.



Fonte: Autoria própria, com base em Greenstein (2010, p. 7).

Na atividade proposta, a professora executa a fase 1, quando identifica a unidade temática, os objetos do conhecimento e as habilidades da BNCC a serem trabalhadas, e faz o alinhamento com o material didático utilizado. Depois, na fase 2, a professora desenvolve a atividade com os alunos e apresenta a rubrica para autoavaliação dos alunos. Na fase 3, a professora coleta evidências do desenvolvimento dos seus alunos utilizando a rubrica. Essa fase pode ser realizada algumas vezes, com diferentes textos (mas o mesmo gênero discursivo), sempre com os mesmos objetivos e a mesma rubrica, possibilitando, assim, uma pré-análise do desenvolvimento dos alunos para subsidiar decisões a serem tomadas na próxima fase. Na fase 4, a professora fará uma análise geral das evidências e tomará decisões relativas às ações a serem tomadas, como oferecer mais prática a alguns alunos ou apresentar outros gêneros discursivos, e relativas ao feedback aos alunos sobre seu desempenho, que pode ser individual ou em grupo, oral ou por escrito. A fase 5 consistirá na implementação das suas decisões.

A inserção desse ciclo deve ser planejada para todos os eixos organizadores apresentados pela BNCC para o componente curricular (a língua inglesa neste caso), em consonância com o material utilizado em classe. Dessa forma, pode-se utilizá-lo para qualquer outro ano ou contexto escolar.

Considerações finais

Neste capítulo, a partir de uma breve análise da ocorrência da palavra 'avaliação' e seus entornos no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), identifiquei que, na maioria das ocorrências, a palavra avaliação se referia a capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno para que ele saiba avaliar e analisar o que se apresenta a ele na vida escolar e fora dela. Identifiquei também que não há indicações relativas a como o professor deve avaliar o aluno, mas há referência clara à avaliação formativa e somativa na Introdução do documento.

A partir daí, busquei refletir sobre a perspectiva de avaliação formativa da BNCC, comparando-a com documentos oficiais anteriores. Discorri sobre as características da avaliação formativa e apresentei uma sugestão para a integração dessa perspectiva na sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental.

Encerro este capítulo destacando a importância de termos conhecimento sobre as propostas dos documentos que incidem sobre o nosso trabalho na educação brasileira, e também para a relevância de planejarmos, de forma sistematizada, a inserção da avaliação formativa no curso, antes de seu início, para assegurarmos o atingimento das expectativas de aprendizagem. Conhecimento e planejamento são palavras-chave para que, por meio da avaliação formativa, haja integração harmoniosa entre o currículo, o material didático utilizado, os eixos organizadores, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades apresentadas pela BNCC.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei Nº 9.394, 20/12/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 Out. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 6 Out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 Out. 2023.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 1999/2009.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. 2006.

CLOT, Y. **L'esprit, le soi et la société**. Paris: PUF, 2006.

EARL, L. **Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning**. 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2013.

GRABE, W.; STOLLER, F.L. **Teaching and researching reading**. Oxon, Great Britain: Routledge, 2013.

GREENSTEIN, L. **What teachers really need to know about formative assessment**. Alexandria, Virginia: ASCD, 2010.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. **Educational Research and Evaluation**, 18, 641–54, 2012. doi: 10.1080/13803611.2012.718488

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 32, p. e08641-23, 2021.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). **Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.



ANÁLISE LINGUÍSTICA E TEXTO LITERÁRIO: PELAS VEREDAS DA ÉTICA, ESTÉTICA E EXPERIÊNCIA

Sabrina Vier
Márcia Lopes Duarte

Vasto Sertão: por quais veredas?

“Sertão é isto: o senhor empurra para trás, mas de repente ele volta a rodear o senhor dos lados. Sertão é quando menos se espera”. Iniciar este texto com um fragmento literário, em que o jagunço Riobaldo, de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa (1986), busca definir o sertão, é um convite. Um convite para problematizarmos a leitura literária. Sabemos que há muitos diálogos sobre esse tema: o sertão é vasto. Aqui, propomos seguir por veredas que visam “[...] pensar a experiência com o texto literário em sua dimensão enigmática e problemática”. (Duarte; Vier, 2020, p. 3). E é por esse caminho que desejamos pensar a análise linguística do texto literário.

Como docentes que atuam na formação inicial de professores e professoras, acompanhamos a dificuldade dos/as estudantes em enfrentar a materialidade linguística do texto literário em sua dimensão enigmática e problemática:

na maior parte dos casos, os estudantes optam por trabalhar elementos extratextuais ou [...] apenas elementos estruturais, formais, pois o verdadeiro contato com o texto e a apreensão de seus elementos intrínsecos parece ser, desde sempre, algo que suscita inquietação e medo. (Duarte; Vier, 2020, p. 10).

Enfrentar o texto literário em sua materialidade linguística requer uma análise linguística que, em suas veredas, garanta a experiência, a ética e a estética. Isso porque a materialidade do texto

literário é linguística, mas não é a língua do uso ordinário (Barthes, 2013). E que língua é essa? É a língua do texto de fruição:

aquele que põe um estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (Barthes, 1987, p. 22).

Esse enfrentamento requer que transcendamos a língua do dia a dia: aquela que usamos no bate-papo com amigos, na explicação de uma receita culinária, na aprendizagem na escola, na leitura de textos acadêmicos. Requer que coloquemos em suspensão as bases históricas, culturais, psicológicas daquilo que conhecemos e sabemos sobre a língua ordinária. Requer que, como leitores/as, coloquemos em suspensão nossos gostos, nossos valores, nossas lembranças produzidas por meio dessa língua. E, ao suspender, é preciso colocar em crise a nossa relação com a linguagem, desobedecê-la (Skliar, 2014).

Para colocar em crise, desobedecer a linguagem, para nós, é preciso evocar uma realidade segunda. Para Skliar (2014, p. 17), uma experiência dessa ordem “[...] não é estrutural, nem explicativa, nem duradoura, nem apaziguadora [...]”. Nesse sentido, como realizar a análise linguística de um texto literário de forma a transcender a língua do dia a dia e suspender o sentido primeiro?

Mendonça (2006) pontua que o termo análise linguística foi cunhado por Geraldí, em 1984, para se contrapor ao ensino de gramática tradicional em sala de aula e pensar uma outra prática pedagógica, focada na reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua. E o ponto de partida para essa outra prática pedagógica é a perspectiva sociointeracionista de língua. Isso porque, por meio dessa perspectiva, “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de

organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71) são práticas de linguagem. Essa é a perspectiva presente na Base Nacional Comum Curricular - a BNCC.

Para nós, a análise linguística de um texto literário requer, também, outra prática pedagógica. Em diálogo com Candido (2011), o texto literário, porque possibilita vivenciar experiências outras, em diferentes processos de criação de subjetividades, assume um compromisso ético e estético: ético no sentido de “corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação se constituiu um direito” (Candido, 2011, p. 177); estético, por constituir a essência da compreensão da literatura, sobretudo a partir daquilo que marca a experiência humana, ou seja, a alteridade, o diálogo, a escuta, o conhecimento, o enfrentamento. Nesse sentido, reivindicamos, para o ensino de literatura, uma prática pedagógica que, ao realizar a análise linguística de um texto literário, seja instaurada e atravessada pelo olhar ético e estético, ou seja, por princípios que propiciem uma reflexão sobre a arte e tenham como meta subverter o automatismo e encontrar a experiência humana (Duarte; Vier, 2020).

Mas como estabelecer o percurso necessário que garanta uma análise dos elementos linguísticos que constituem a concretude do texto literário e não apenas uma repetição das categorias de análise que são válidas para os textos em geral? Se consolidamos a perspectiva de que há, na literatura, um deslocamento de significado, que suspende o real e instaura o simbólico, a materialidade do texto literário é de outra ordem, embasada em outro paradigma. É este novo percurso de análise linguística que buscamos delimitar a partir de agora.

E o que encontramos na BNCC sobre análise linguística do texto literário? No documento, não há um olhar específico para essa prática de linguagem, mas para o campo de atuação em que esse texto é lido e produzido. Ao abordar o campo artístico-literário, a BNCC aponta como práticas de linguagem a leitura, a fruição e a produção de textos que favoreçam experiências estéticas: “Está em jogo a [...] formação do leitor literário, com especial destaque para

o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (Brasil, 2018, p. 138). Destacamos aqui três termos que não aparecem nos demais campos de atuação: “fruição”, “experiência” e “estética”.

Este texto, então, tem o objetivo de pensar uma perspectiva de análise linguística que acolha a dimensão enigmática e problemática do texto literário por meio da experiência, da ética e da estética. Assim, após estas breves considerações iniciais, passaremos aos caminhos que possibilitam a travessia - a experiência, a ética e a estética. Em seguida, revisitaremos a BNCC para refletir sobre a especificidade da análise linguística de um texto do campo artístico-literário. Por fim, teceremos, à luz de princípios metodológicos desenvolvidos por Duarte e Vier (2020) para planejar vivências literárias, algumas considerações acerca da análise linguística de um texto literário.

Caminhos que possibilitam a travessia: experiência, ética e estética

A experiência humana propiciada pelo texto literário, cuja análise é evidenciada neste capítulo, diz respeito ao modo como cada texto é experienciado por cada leitor e leitora em suas muitas leituras (Larrosa, 2002). O que se pretende observar, aqui, é a pertinência de uma abordagem que analise a materialidade linguística sem prescindir da ética e da estética. Assim sendo, não se pode ler o texto literário apenas naquilo que caracteriza sua construção imediata - a língua em uso -, pois a compreensão do elemento estético vai além do óbvio e o comprometimento ético abarca uma visão diferenciada dos fenômenos.

“Sertão: é dentro da gente”. Riobaldo, narrador-personagem que realiza uma travessia, novamente nos convoca a empreender esta busca da qual estamos tratando. Se, por um lado, existe a constatação de que o sertão, elemento geo-político determinado, é o habitat do jagunço Riobaldo, por outro, é também o elemento metafórico-filosófico que constitui o alter-ego de Riobaldo,

Tatarana, depois Urutu Branco, quando ele se torna chefe do bando de jagunços, após o pretendido pacto com o diabo. Nesta mesma perspectiva, o texto literário abarca o elemento visível, palpável, delimitado e costurado pelos elementos linguísticos, e o elemento invisível, subentendido, implícito, em uma construção inseparável, na qual um elemento não pode prescindir do outro.

O ponto de equilíbrio entre estes dois elementos, o sertão que está fora e que constitui as perspectivas palpáveis da travessia e o sertão que está dentro e que reverbera pelo caminho, determina uma outra leitura do texto literário, cuja principal característica é a fruição artística, que é um direito de todos e de todas e, portanto, é necessário que esta fruição seja o objeto das aulas de literatura, a ação propositiva de uma vivência literária que propicia ao/a aluno/a um contato efetivo com o componente estético da literatura, considerada por Barthes (2013, p. 17) “uma revolução permanente da linguagem”. Assim, desvendar as pistas dadas pelo âmbito da materialidade linguística é tão impactante para a leitura do texto literário quanto compreender os meandros simbólicos da linguagem metafórica.

“Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”. Riobaldo, ao longo de sua trajetória, passa por uma transformação significativa: ele começa puro, ingênuo, não maculado pelos dissabores e inconsistências da vida. Aos poucos, vai adquirindo malícia e entendimento do que acontece a ele e ao mundo ao seu redor. No entanto, esta transmutação, se lhe confere poder e sabedoria, tira-lhe, talvez, o maior dos bens: a amizade/amor do menino Reinaldo/Diadorim. Nossa busca pelo sentido do texto literário pode, também, trazer-nos essa perplexidade, pois, se conseguimos capturar a essência, o âmago, do texto, talvez se perca, para nós, leitores e leitoras, a possibilidade ingênua de considerar o texto algo “mágico”, no sentido de uma construção que se basta em si mesma. Ao aprofundarmos nossa análise linguística do texto, compreendemos as amarras que garantem e, ao mesmo tempo, suspendem efeitos e direcionam nosso olhar, nossa percepção ao longo da leitura dos textos.

Do ponto de vista da perspectiva ética, este é o percurso primordial da leitura: a construção de um olhar crítico, reflexivo e perspicaz, que seja apto a perceber o modo como são direcionadas as bases, tanto linguísticas como simbólicas, do objeto artístico. Podemos exemplificar tal processo pensando em um quadro, no qual são utilizadas cores, técnicas, perspectivas, a fim de materializar um determinado efeito. Em um primeiro momento, o/a observador/a capta a aura (o elemento estético) do quadro e se sente invadido/a por uma sensação, uma pulsação. Em seguida, começa a se questionar sobre o modo como aquela obra evidencia aquela experiência. Do mesmo modo, no texto literário, passado o primeiro impulso, o primeiro efeito do contato com a materialidade linguística própria do dia a dia, é papel dos professores e professoras de literatura desbravar o complexo tecido do texto, a fim de demonstrar como se chega a uma tal experiência, transcendendo essa língua, suspendendo os sentidos primeiros, e evocando uma realidade segunda.

“O sertão é sem lugar”. E chegamos, então, juntamente com Riobaldo, depois de suas intrincadas lutas e de seus não menos intrincados amores, ao fim de nossa jornada. Para descobrir, exatamente como ele, que o fim, em si mesmo, não existe. O que “existe é homem humano. Travessia”. Travessia é uma boa definição para aquilo que consideramos como o componente estético de um objeto artístico. É aquilo que permanece, mesmo depois de termos desvendado o objeto e suas múltiplas características, é o que resta quando já não somos mais ingênuos e aprendemos a ver através da concretude que nos é apresentada. É o elemento que garante que um livro, um quadro, uma música, um filme seja atemporal e ultrapasse as barreiras geográficas e culturais. A estética é a pulsação do objeto, para além de todas as suas (im)possibilidades. É a descoberta final de Riobaldo, após suas muitas andanças pelo sertão e sua necessidade de redenção pelo diálogo/monólogo. É aquilo que garante que somos seres humanos.

A fulguração do texto, que não se dissipa, mas que pode ser intensificada quando compreendemos seus mecanismos

intrínsecos: a isso chamamos estética. E é por esse motivo, além de tudo que já foi aqui alinhavado, que precisamos garantir aos alunos e alunas a possibilidade de desvendar a materialidade, a concretude de um texto literário, para que eles e elas possam, para além do espanto, do encantamento, ter bases sólidas a fim de empreender suas próprias travessias, seja como leitores e leitoras, mas também, e por que não, como narradores e narradoras de suas próprias histórias. Esse é um caminho possível para a travessia pelas veredas da experiência, da ética e da estética.

E como fazer a travessia à luz da BNCC? Para isso, precisamos revisitar o documento.

Análise linguística e campo artístico-literário na Base Nacional Comum Curricular

Antunes (2010, p. 49), ao responder à questão “O que é que se faz quando se analisa um texto?”, afirma que é preciso

procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito argumentativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação. os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação, apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem ocorrer.

Isso porque, conforme a linguista, é por meio da análise de tais regularidades, da construção de modelos de como os textos funcionam e são construídos, que podemos levantar expectativas de leitura. Nesse viés, Antunes (2010) destaca a importância de perguntar(-se) como é dito o que é dito, com quais marcas linguísticas, com quais estratégias discursivas, quando e por que é dito, para quem e para provocar quais efeitos de sentido.

A partir da perspectiva da leitura como criação (Duarte; Vier, 2020), perguntamo-nos se esses questionamentos são suficientes quando a análise linguística se aventura pelas veredas da experiência, da ética e da estética. Dito de outro modo, qual o papel dessas regularidades na criação de sentidos para o texto literário, cuja leitura requer um outro viés de apropriação?

Iniciemos revisitando a BNCC e o que o documento diz sobre análise linguística de um texto do campo artístico-literário.

A análise linguística, conforme a BNCC, é uma prática de linguagem sempre situada, e os campos de atuação são pontos basilares nessa perspectiva. Conforme o documento (Brasil, 2018), cada campo de atuação contempla uma dimensão formativa importante para o uso da linguagem na escola e fora dela. Neste texto, interessa-nos, de forma específica, o campo artístico-literário, cujo foco está na “formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos”. (Brasil, 2018, p. 84).

Vejamos até aqui dois pontos primordiais para análise linguística de um texto literário: (i) para se analisar a língua, o foco está na língua em uso; (ii) para se analisar a língua em uso, o foco está na formação estética. Diria-nos Riobaldo que “A colheita é comum, mas o capinar é sozinho”. A língua em uso é comum, mas a significação, porque da experiência humana, é singular. E como proceder à análise linguística nessa dimensão?

Começemos pela formação estética prevista no documento:

Está em jogo a [...] formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de 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).

Em se tratando de análise linguística, esta não deve focar em uma possível função utilitária da literatura, ou seja, não se analisa a língua para se aprender algo ou mesmo extrair uma mensagem do texto. Isso porque é a formação estética que está em jogo: lê-se o texto para garantir que somos humanos; analisa-se, então, a língua em uso para garantir a nossa humanidade - e não para aprender ou verificar categorias estruturais de uma norma em uso.

Este é um ponto basilar quando a experiência, a ética e a estética são caminhos que possibilitam a travessia: não há categorias linguísticas anteriores ao texto e que devem ou precisam ser mobilizadas durante a sua leitura. E essa perspectiva está presente no documento:

[...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que **podem** ser desenvolvidos em **função dessa apreciação** e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (Brasil, 2018, p. 138, grifos nossos).

Observemos que os conhecimentos “podem” ser desenvolvidos - e não devem. Ou seja, esses conhecimentos não são um *a priori* da análise linguística, pois são desenvolvidos em “função da apreciação” do texto literário. Além disso, o documento, quando aborda a análise linguística, lista esses conhecimentos, chamando atenção para o fato de que estes não devem ser vistos de forma isolada, mas articulada entre os campos de atuação e as diferentes práticas de linguagem. Vejamos alguns desses conhecimentos:

[...] coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos. [...] escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização. [...] conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos [...] (Brasil, 2018, p. 80).

E aqui temos um importante ponto de atenção: o leitor do texto literário, segundo o documento, é um leitor-fruidor. Não é um leitor que, por meio de exercícios de análise linguística, refletirá sobre conhecimentos que produzem efeitos de sentido no texto. Vejamos três habilidades presentes na BNCC que versam sobre os efeitos de sentido da língua em uso em diferentes campos de atuação:

(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

Por que temos aqui um importante ponto de atenção? Essas três habilidades não devem ser tomadas como pontos de análise anteriores ao texto literário. Como assim? Vejamos: porque precisamos trabalhar essas habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental, planejamos exercícios de análise linguística observando os efeitos de sentido desses recursos linguístico-discursivos em um conto ou em um poema, por exemplo. Então não faremos isso? Se o nosso papel é formar leitores-fruidores por meio da experiência estética, o caminho não é esse.

Não há habilidades que devem ser exercitadas por meio do texto literário. Há um texto literário que significa, por meio da língua, em sua dimensão ética e estética. Assim, precisamos

planejar práticas pedagógicas que possibilitem diferentes gestos de leitura em direção à travessia, à fruição - e não mero exercício de habilidades. A habilidade será um caminho se o texto literário assim convocar a ser.

Pensemos em nosso planejamento como possibilidade de vivência(s) literária(s) por meio de gestos de leitura. Um primeiro gesto como um convite para apreciar o objeto, implicar-se na leitura: leitura esta que desorienta, em que se perde o rumo “diante da alteridade imprevisível do mundo, a alteridade sem fim da história, a alteridade enigmática dos corpos, a alteridade labiríntica do tempo”. (Skliar, 2014, p. 85). Um segundo gesto em que a língua em uso convoca o/a leitor/a a regressar ao texto, ao(s) sentido(s) do texto - “*ali mesmo* onde se revela ou permanece mudo e não na exterioridade do texto” (p. 86, grifos do autor). Regressar de forma a transcender a língua em uso e suspender o sentido primeiro. Regressar para encontrar(-se) (em) uma realidade segunda. Está aqui um terceiro gesto.

Assim, as habilidades presentes no documento para análise linguística são um caminho possível para fruir se o texto literário assim o convocar. Dito de outro modo, é o texto literário por meio do leitor-fruidor que convoca a(s) habilidade(s) e não o contrário: que oração é essa? eu a uso no dia a dia..., mas que uso é este? como esse uso transcende o uso ordinário? como esse uso suspende o sentido primeiro? como eu sinto, imagino, crio uma realidade segunda?

As questões aqui propostas partem das regularidades do texto, daquilo que Antunes (2010, p. 51) denomina como

[...] as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função.

Há uma língua em uso no texto literário, há um texto criado por alguém - quando realizamos a análise linguística desse texto, não há como fugir dessa premissa. Mas não se pode parar por aí, é

preciso ir além. Ao planejarmos exercícios de análise linguística para propor vivências literárias, por meio da análise das regularidades presentes no texto, é preciso convidar os/as alunos/as a transcender essas regularidades e suspender o sentido primeiro - essa é a experiência estética.

Riobaldo pondera que “Vivendo se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. Analisar a língua presente em um texto literário é aprender a fazer sempre outras perguntas quando se regressa à língua ali presente, perguntas estas que não são da ordem da regularidade, do estrutural, do nomeável, mas do imprevisível, do enigmático, do problemático (Duarte; Vier, 2020).

De caminhos e veredas, a análise linguística desbrava o sertão

Pensando o planejamento de vivências literárias, Duarte e Vier (2020) propõem quatro princípios para essa prática pedagógica: (i) o/a professor/a precisa, antes de tudo, colocar-se como leitor/a do texto literário que será objeto de sua aula; (ii) por ser leitor/a, reconhecer que cada texto literário oferece a sua chave de leitura; (iii) para acessar a chave de leitura, enfrentar o texto literário; (iv) para enfrentar o texto, é necessário um ato de instauração: implicar-se e dizer-se pela escrita do outro.

Este texto se constituiu como um convite a pensarmos o enfrentamento do texto literário a partir do exercício de análise linguística. Isso porque o texto literário, ainda que seja permeado por um sentido figurado, cuja centralidade é a decifração de camadas imagéticas e simbólicas, em sua concretude, é composto por estruturas linguísticas que demarcam suas possibilidades, ou seja, apontam os caminhos pertinentes a serem percorridos, para além dos quais, a interpretação cairia no vazio do *non sense*. Assim, este viés da linguagem é aquilo que define a sustentação, o equilíbrio primordial do texto literário.

A principal perspectiva a ser observada, quando se trata da análise linguística que tem por objeto um texto literário, é a

consolidação de um elemento que, para além da especificidade do discurso literário, conforme Proença Filho (1992), sirva para determinar os próprios limites do texto, ou seja, é a partir da análise linguística que se estabelecem, para um texto literário, caminhos de interpretação possível. Desse modo, a multiplicidade de sentidos que o texto literário comporta não pode ir além daquilo que a construção linguística estabelece, visto que é ela que consolida a tessitura do texto, suas implicações e potencialidades. É a partir dos componentes linguísticos que se pode, então, compreender até onde o texto literário pode ser explorado, sem que se perca de vista sua construção, sua estrutura, estabelecendo, assim, as interpretações viáveis para cada texto.

Retomemos a competência geral da Educação Básica de número 9:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (Brasil, 2018, p. 87).

Nossa prática pedagógica, quando a análise linguística for de um texto literário, deve possibilitar, então, o desenvolvimento do senso estético para fruir - e não o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos para refletir sobre o sistema linguístico e os usos da língua. A análise linguística precisa ser pensada de tal forma que possibilite ao aluno e à aluna instaurar uma realidade segunda, vivenciando outras experiências em diferentes processos de criação de subjetividades, de experiência humana - e isso por meio da análise linguística do texto.

“O sertão é sem lugar”. Novamente convocamos Riobaldo, com o intuito de (re)organizar, por que não, (des)organizar nossas ideias. O que apreendemos neste curto enunciado vai muito além daquilo que se apresenta como possibilidade em um primeiro gesto

de leitura. Entretanto, é também materialidade no sentido de uma compreensão dos elementos específicos que constituem a relação entre sertão/lugar. Só conseguimos ir além porque é possível, através dos elementos concretos, dizer, desdizer, dizer novamente. O sertão é, primeiramente, lugar, para depois vir a ser “sem lugar”. O concreto é que possibilita o abstrato, a suspensão do sentido.

O sertão, tal como demonstra Riobaldo no visceral resgate que empreende em busca de sua identidade, é infinito e, ao mesmo tempo, cabe num instante. Do mesmo modo, o texto literário pode ser lido de muitas formas, mas nenhuma delas pode prescindir de sua materialidade. É ali, no limite, no âmago do texto, em sua concretude linguística, que estão potencializadas todas as suspensões possíveis para aquele texto. Portanto, a leitura literária precisa ser realizada no escopo da análise linguística uma vez que há regularidades que produzem um texto. Para além das regularidades, a análise precisa abarcar, ainda, um outro gesto: a compreensão de que a linguagem contempla o inefável.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2011.

DUARTE, Márcia Lopes; VIER, Sabrina. Quando ler é criar: princípios para planejar vivências literárias na escola. **Itinerarius Reflectionis**. v. 15. n. 4. Goiânia, 2020, p. 1-11. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/60179>. Acesso em: 7 out. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação de professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PROENÇA Filho, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1992.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 29. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Trad. Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PARTE II

TRILHANDO CAMINHOS: PRÁTICAS DA/PARA A SALA DE AULA



PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luiz Alberto Celestino Pessoa Pimentel
Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

1. Introdução

Existem discursos coloniais, hegemônicos, que silenciam subjetividades, impõem políticas de conhecimento e oprimem modos emancipatórios de se pensar o ensino de literatura na escola. Os saberes globais hegemônicos condicionam olhares, autores e, inclusive, os sentidos produzidos pelos textos literários, minimizando a amplitude desses artefatos culturais como potência formativa e humanizadora. Há, por parte da escola, uma imposição do que pode – ou deve – ser lido em sala de aula. Essa imposição, de modo geral, ainda recai sobre o cânone literário, sobre um determinado conjunto de autores considerados clássicos, e essa restrição envolve também questões de raça, gênero, classe social etc.

Nesse sentido, de uma forma geral, na escola se legitima (de forma proposital ou não) - por parte dos documentos oficiais, dos currículos escolares como um aparato hegemônico, canônico, político, restrito e elitista – o ensino do texto literário de forma utilitária, o qual estabelece, de certa forma, modos de produção dos saberes, definindo o que pode e deve ser dito pela literatura (e o que deve ser silenciado). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, em sua versão para o Ensino Médio, acaba revelando uma perspectiva prescritiva ao trazer uma ideia de seleção, recorte e escolha do que deve ou não ser incorporado ao ensino da literatura:

a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígenas, africana e latino-americana (Brasil, 2018, p. 492)

A BNCC (Brasil, 2018) parece querer dar conta de tudo e propor que tudo deve ser ensinado, porém o que pode ser lido – de acordo com o documento oficial - não coincide com a diversidade da produção literária de grupos minorizados, tais como a produção de mulheres, negros, autores de periferia, dentre outros. O fato é que sentimos uma ausência da representação desses grupos na literatura trabalhada na sala de aula. Ao discutir sobre questões que envolvem esse tipo de “ausência” - neste caso, a de representação de grupos inferiorizados -, Sousa Santos (2007, p. 28-29) afirma que “o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo”.

Nessa perspectiva, a literatura é reduzida, visto que o texto literário é desvirtuado, diminuído, torna-se matéria subalternizada, silenciada na escola, pondo-se, muitas vezes, a serviço da gramática, do estudo das escolas literárias, movimentos literários, lista de autores e obras, estudo das figuras de linguagem, o que se afasta da leitura do texto integral e da formação crítica do leitor. Assim, o trabalho com o texto literário na sala de aula precisa aproximar a literatura do estudante, de forma que esse texto possa fazer sentido para ele, ao ser vivenciado como instrumento de compreensão e transformação da realidade em que está inserido, seja pela leitura do livro ou pela sua adaptação a outra mídia.

Na escola, um trabalho mais produtivo com o texto literário é primordial, uma vez que a literatura humaniza (Candido, 2011), nos prepara para estar com o outro e para nos compreendermos como seres humanos e sociais. A humanização é um compromisso dos seres humanos com sua própria humanidade, e ela pode intervir na realidade, objetivando o mundo e a si mesmos em um

projeto de transformação social que é crítico, libertador, emancipador (Freire, 1982).

2. Apresentação da prática

Neste trabalho, temos por objetivo apresentar o relato de uma experiência com um projeto de letramento (Kleiman, 2000) intitulado “Literatura, arte e vida”, cujo foco recaiu sobre as práticas de leitura do texto literário, desenvolvidas em uma perspectiva crítica e humanizadora, visando à formação leitora de estudantes do primeiro ano, nas turmas ingressantes do Ensino Médio Técnico-Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, no Campus Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Estabelecemos um diálogo entre as memórias e vivências dos estudantes com textos literários escritos por autores contemporâneos, utilizando diferentes linguagens e mídias, em uma perspectiva interartes, com o objetivo de formar e dar voz a leitores críticos e participativos no seu universo social.

A pesquisa foi desenvolvida no escopo da Linguística Aplicada em uma abordagem crítica, transgressiva e indisciplinar (Moita-Lopes, 2006; Kleiman, 2013). Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação crítica, considerando que “ser crítico é pressupor que os humanos são agentes ativos cuja autoanálise reflexiva e cujo conhecimento de mundo leva à ação” (Kincheloe, 1997, p. 186).

Teoricamente, este estudo fundamenta-se nos Estudos de Letramento de vertente sociocultural compreendendo o conceito de letramento conforme propõe Kleiman (1995, p. 19): “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Esse conceito de letramento se coaduna com uma proposta de formação de leitores críticos, segundo propõem os documentos oficiais norteadores do ensino como a BNCC. Nesta

experiência, assumimos o letramento crítico como uma atitude em relação à história (Shor, 1999, p. 2), um fenômeno que

desafia o *status quo* em um esforço de descobrir caminhos alternativos para desenvolvimento do eu e do social. Esse tipo de letramento - palavras repensando mundos, a dissidência do eu na sociedade - conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico, uma vez que repensa nossas vidas e promove a justiça em lugar da desigualdade

Partindo de uma concepção humanizadora da literatura (Cândido, 2011), na qual a humanização decorre do desvelamento da realidade e da descoberta de si como sujeito histórico que a transforma (Freire, 2009), buscamos ressignificar práticas de letramento literário no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, levando em consideração que o letramento literário consiste no “aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (Cosson, 2006, p. 120).

Na articulação da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura com os demais componentes da Área de Linguagens e suas Tecnologias, visamos à ampliação dos letramentos dos educandos. Na experiência aqui relatada, observamos orientações da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa no que diz respeito aos letramentos múltiplos e multiletramentos, no intuito de proporcionar-lhes a participação crítico-reflexiva por intermédio das diversas mídias, expressões e práticas sociais de linguagem.

O trabalho realizado com o projeto de letramento¹ (PL) contempla as seguintes competências da BNCC: a competência geral 1 sobre o conhecimento “ao valorizar e utilizar os

¹ Adotamos o conceito proposto por Kleiman (2000): “um *projeto de letramento* representa 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 lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (Kleiman, 2000, p. 238).

conhecimentos construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade”; a competência 4 - sobre a comunicação - ao utilizar “diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”; e a competência 7, que versa sobre a argumentação, sendo essa baseada em fatos, dados e informações confiáveis, “para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável e a ética” (Brasil, 2018, p. 9).

Os eixos de integração propostos para o projeto de letramento são as práticas de linguagem: leitura e produção de textos escritos e orais (Brasil, 2018, p. 492). Quanto aos campos de atuação, são as áreas de uso da linguagem nas diversas situações do cotidiano que também estão propostos na BNCC. Neste trabalho, o PL contempla, de forma mais específica, os seguintes campos: o artístico/literário, “como espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, possibilitando, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade”; o campo jornalístico midiático que se caracteriza pela “circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário”. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, que são verificadas, analisadas, a partir das temáticas discutidas em sala de aula; e, por fim, a vida pública ao propor meios para desenvolver o senso crítico do aluno, “contemplando os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, bem como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética” (Brasil, 2018, p. 480).

3. Descrição da prática

No segundo semestre do ano letivo de 2022, iniciamos com as quatro turmas do 1º ano do Ensino Médio técnico integrado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos cursos de Informática e Mecatrônica a introdução ao estudo do texto literário. Nas primeiras aulas, após uma prática de leitura compartilhada de textos de Mia Couto e Jefferson Tenório, em que discutimos sobre a importância da leitura e do perfil de um leitor competente e crítico, sugerimos que os educandos pesquisassem, a partir de seus interesses de leitura, textos literários que apresentassem uma temática ou uma problemática que se adequasse à realidade por eles vivida.

A partir dessa pesquisa e seleção de textos a serem lidos na sala de aula, planejamos a realização de uma oficina de letramento, compreendida, conforme propõem Santos-Marques e Kleiman (2019, p.25):

Pedagogicamente, compreendemos *oficina de letramento* como um dispositivo didático em que se tem por objetivo desenvolver atividades práticas que envolvem usos da escrita. Diz respeito ao modo de organização das ações de linguagem mediadas por gêneros discursivos, materializados em textos orais e escritos, que dão suporte a práticas de leitura, escrita e fala.

Optamos pelo trabalho com esse dispositivo didático por entendermos que, no ensino de literatura na escola, a oficina de letramento cumpre um importante papel na formação de leitores críticos, por se configurar como uma alternativa metodológica que favorece o desenvolvimento da autonomia dos educandos, potencializando seu potencial de agência.

Oficina de Letramento I

Nessa oficina, elegemos como objetivo inserir os estudantes no universo da cultura letrada a partir dos textos literários, dando início ao processo de formação de leitores críticos. Para isso, optamos por

uma metodologia dialógica para garantirmos à turma o direito à fala. Isso foi primordial, pois o fato de contarem suas histórias para os outros tornou-se algo oportuno para erguer a voz daqueles que não se sentiam encorajados a falar, que não se sentiam ouvidos, que se sentiam pouco valorizados ou silenciados na escola, em razão da pouca disposição dessa agência de letramento se abrir ao diálogo, pela condição opressora que ela, muitas vezes, assume.

Assim, buscamos situá-los e levá-los a uma reflexão sobre a sociedade e as oportunidades que ela nos oferece (ou nega), a partir do mote “[...] ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”, refrão da letra da canção *Sujeito de Sorte* do cantor cearense, Belchior. Após a leitura da letra, os estudantes assistiram ao videoclipe *AmarElo* de Emicida, que traz um sample do refrão da canção de Belchior, aproximando os alunos para a discussão sobre a frase em questão, por meio da partilha de suas histórias de vida.

Na sala de aula, a leitura de gêneros textuais diversos, tais como letras de canção, contos, poemas de autores diversos como Mia Couto, Jefferson Tenório, Emicida, Belchior, Conceição Evaristo, Bráulio Bessa e Luís Bernardo Honwana dinamizaram as oficinas de letramento, as quais viabilizaram a abertura dos estudantes para falar, compartilhar suas vivências e ampliar seus repertórios de leitura, à medida que eram estimulados a estabelecer pontes, criar links dos textos literários com outras leituras para colaborar com a formação do pensamento crítico.

Ao iniciarmos o estudo do texto literário – já no segundo semestre – foi solicitado dos educandos, a partir da reflexão de uma passagem do crítico literário e filósofo Tzvetan Todorov (2009, p.76), que diz que a literatura pode muito, ao nos estender a mão quando estamos deprimidos, aproximando-nos daqueles que nos cercam, nos fazendo “compreender melhor o mundo e nos ajudando a viver”, que eles pesquisassem textos literários do seu interesse que se aproximassem da realidade por eles vivida e trouxessem para serem lidos na sala de aula.

Assim, grande parte dos alunos realizaram essa pesquisa utilizando seus celulares, seus smartphones e, aqueles que não

possuíam tal recurso, puderam acessar os computadores disponíveis, nos laboratórios de Informática bem como na biblioteca do campus, no horário do contraturno.

Na semana seguinte, as turmas de Mecatrônica e Informática escolheram, respectivamente, as seguintes obras literárias para leitura: *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector e *O Conto da Ilha Desconhecida* de José Saramago. A partir desse momento, eles passaram a realizar suas leituras, sempre na perspectiva de vivenciar esse momento de forma prazerosa, lúdica, conectando e ampliando essa leitura às vivências, realidades, olhares mais subjetivos, bem como realizando uma experiência “mais humanizada” com o texto.

Antonio Candido (2011, p. 182) defende esse conceito que nos ajuda a compreender o papel da literatura na sociedade: a humanização. A literatura, segundo o autor, “desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante”, e a maneira como o texto é lido permite transformações de caráter individual e coletivo. De acordo com Candido (2011), o processo de formação humana relaciona-se com a literatura e possibilita ao sujeito leitor uma contínua qualificação de seu senso ético e estético.

No projeto de letramento “Literatura, arte e vida”, à medida que os estudantes iam avançando na leitura dos livros, na sala de aula, íamos retomando a leitura, por meio de oficinas de letramento (Santos-Marques; Kleiman, 2019), nas quais realizávamos círculos de leitura, conforme mostrado, abaixo, na imagem 1, em que líamos o texto literário em diferentes práticas de leitura (em voz alta, compartilhada, orientada etc.), problematizando, construindo inferências, trazendo questionamentos, destacando trechos significativos para um melhor entendimento, bem como dando abertura às outras histórias deles que iam surgindo, que estabeleciam links entre o texto ficcional e a realidade cotidiana que ia sendo desvelada nas narrativas trazidas por eles.

Imagem 1: foto de Acervo Pessoal



Nesse aspecto, Todorov (2009, p. 23) resume bem a importância da literatura ao declarar: “Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. A literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo”. Na experiência, a ideia foi buscar o aspecto humanizador dos textos literários - que têm a capacidade de fazer com que os estudantes, de maneira especial, compreendam como o mundo funciona nos dias de hoje – e reconhecer, assim como Todorov, o lugar da literatura em suas vidas. Esse foi um dos objetivos a serem alcançados pelo projeto.

À medida que eles iam se familiarizando com o texto literário, algumas aulas eram dedicadas aos círculos de leitura, em um momento de contação de histórias para estimular a fruição da leitura e exercitar esse olhar mais crítico, participativo e reflexivo sobre o texto literário, de forma pessoal e coletiva.

Oficina de Letramento II

Em outras aulas, após avançarem em partes significativas do texto e perceberem questões e temáticas abordadas, as discussões foram ampliadas por meio da realização de mesas redondas e de debates em uma oficina denominada “Refletindo e Debatendo”, o que proporcionou ao grupo uma reflexão mais apurada, que ia do particular ao coletivo, suscitando uma conscientização mais ampliada acerca das problemáticas discutidas, bem como um exercício de compreender não só a si mesmo, mas também o outro. Nessa segunda oficina de letramento, oportunizar o diálogo, a participação e a exposição dos pontos de vista - e dos contrapontos apresentados pelos estudantes - possibilitou alcançarmos mais um objetivo: desenvolver a capacidade argumentativa e interpretativa, a partir da leitura do texto literário.

A obra de Clarice Lispector, por exemplo, despertou a atenção dos estudantes quanto à abordagem social adotada, a presença e a denúncia de um discurso elitista, xenofóbico, que constrói fortemente um estereótipo referente ao migrante nordestino como expoente da fome, da seca e das mais variadas mazelas sociais, bem como a ausência da voz feminina – percebida por eles - que é silenciada, desprezada e sem protagonismo social, simbolizada pela figura da personagem Macabéa que representa – por meio das muitas discussões apresentadas por eles - as “Macabéas” presentes em suas vidas.

Já na obra de José Saramago, os estudantes tiveram dificuldades de compreensão, pelo fato da narrativa ser, essencialmente, uma grande metáfora. Entretanto, à medida que iam lendo, ficavam surpresos com uma história que se coloca na contramão de uma tradição patriarcal e machista, de um pensamento que inferioriza o feminino, ao apresentar a personagem da mulher da limpeza – destacada pela maioria - como essencial para a narrativa, pois ela se une ao homem do barco à procura da ilha desconhecida, sendo sua maior incentivadora e companheira de jornada. E, assim, a mulher da limpeza passou a

representar alguém que tinha uma importância na vida de cada um deles: a mãe, o pai, a avó, o professor, o amigo, a namorada, ou seja, alguém que se põe ao lado e decide caminhar junto na grande viagem que é a vida.

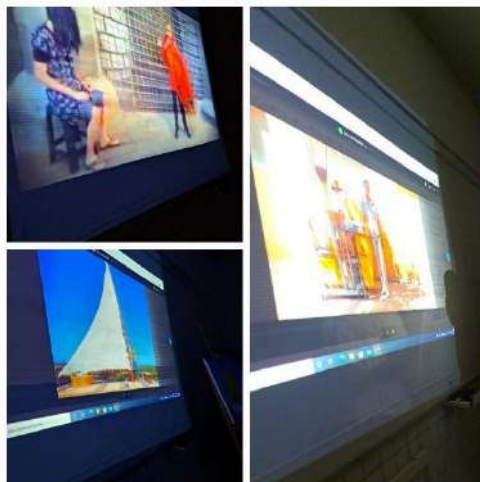
O trabalho com o projeto de letramento (Kleiman, 2000) favorece a leitura do texto literário em uma abordagem crítica, imprimindo um novo sentido ao ensino de literatura no Ensino Médio, o que pode proporcionar - a estes estudantes - formas de entender e de atuar no mundo, “humanizando-os”, quando leem, refletem, questionam e problematizam assuntos próximos ao seu cotidiano.

Após a leitura e discussão dos textos de forma coletiva, ampliada, outra etapa desse processo de formação do leitor crítico se deu de forma interdisciplinar. Após planejamento, juntamente com o componente curricular Artes I, a proposta agora era a transposição de todo o entendimento, toda a vivência e experiência de leitura para outras duas linguagens: a pintura e a fotografia.

Utilizando aplicativos de edição de vídeo, todo esse processo foi documentado, por eles, em um minidoc. Esse gênero multimodal é uma forma compacta utilizada para documentar uma história, utilizando recursos audiovisuais, sendo apresentado em formato único ou seriado. Convém destacar que tal gênero é resultado de um processo de produção que tem seu início na pesquisa, passa pela coleta das informações, pela elaboração de um roteiro e é finalizado após o processo de edição das imagens.

Nesse caso, o minidoc apresentava, em detalhes, como estava acontecendo a transposição do texto lido para a produção das pinturas em tela e fotos, conforme mostra a imagem 2.

Imagem 2: foto de Acervo Pessoal



Enquanto se ampliava a percepção sobre os textos lidos, as aulas de Artes proporcionavam, aos estudantes, uma formação sobre o olhar diferenciado para as duas linguagens, ao desenvolver e estimular uma habilidade especial para registrar, por meio da fotografia, o instante que capta a sua visão de mundo, a sua conexão do que leu com o que vê no seu cotidiano e que é capturado. Assim, com as oficinas de letramento sobre fotografia e pintura, com este estar atento aos momentos fugidios, aos detalhes, às nuances imperceptíveis do cotidiano, vieram a ser produzidas imagens singulares, capturadas nas fotografias dos estudantes, conforme mostra, a imagem 3:

Imagem 3: foto de Acervo Pessoal



Quanto à pintura, é importante destacar que existe uma ligação desta com a literatura há séculos, pois muitos pintores se inspiravam nos temas literários para compor suas obras. Além disso, o leitor, ao ler um texto literário, geralmente, (re)elabora mentalmente cenas, personagens, situações, apresentadas pelo texto, por exemplo, como se uma tela se abrisse diante dos seus olhos, transmitindo todo o universo presente naquela leitura, conforme mostra a imagem 4:

Imagem 4: foto de Acervo Pessoal



Ao fim do bimestre, os estudantes tiveram a oportunidade de apresentar suas fotografias e pinturas em um evento de letramento que, de acordo com Kleiman (1995, p. 40)

são situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas.

Esse evento foi aberto à comunidade escolar (alunos de outras turmas, egressos, pais, servidores docentes e administrativos), por meio de uma exposição interartes, conforme mostra, a seguir, a imagem 5, em uma parceria entre os dois componentes curriculares, demonstrando, por meio das descrições das obras e apresentação ao público, uma discussão mais amadurecida, mais abalizada, com um grau de conscientização político-social mais

elevado e com um nível de leitura mais aprofundada do objeto estético, mais qualificado.

Imagem 5: foto de Acervo Pessoal



Por fim, para concluir o ano letivo, os estudantes socializaram suas experiências com a escrita de si e apresentaram suas experiências leitoras e escritoras com os diários reflexivos, um gênero discursivo trabalhado ao longo do PL, para registrar experiências de leitura, por meio do registro escrito de suas narrativas. Nos diários, os estudantes registraram as vivências com a leitura dos textos literários e a experiência de “aprender” literatura de forma diferenciada, ressignificada, em uma escrita reflexiva sobre o próprio processo de aprendizagem, objetos de ensino e sentidos atribuídos aos textos lidos, conforme podemos observar no trecho a seguir:

“Quando foi dito que aprenderíamos a ler, eu não pensei que fosse algo sério, mas eu falo com todas as palavras: considero esse aprendizado o mais valioso que obtive dentro da instituição até agora. [...] uma nova visão de leitura e relação com os textos literários que nos cercam e que me fez ter coragem de pôr palavras em papéis mais uma vez” (M, aluna do curso de Informática).

4. Desafios e oportunidades

Uma das maiores dificuldades enfrentadas, no início da leitura dos textos literários, diz respeito à complexidade da escrita dos autores. Em uma das turmas do Curso de Mecatrônica, por exemplo, ao se sentir confuso diante de uma discussão complexa sobre as divagações empreendidas pelo narrador Rodrigo S.M - acerca de seu processo de escritura da vida de Macabéa -, em *A Hora da Estrela*, um aluno questionou sobre a dificuldade de entender “o que aquele cara dizia”, pois, as divagações e neuroses de S.M atrapalhavam a sua compreensão do texto e forçavam-no a voltar várias vezes à leitura para mais uma tentativa de entendimento.

Uma colega que ouvia tudo atentamente refutou essa opinião do colega, de maneira muito assertiva, afirmando que a confusão - que ele apontava para o seu entendimento - se fazia necessária para entender a confusão pela qual passava o narrador que era, muitas vezes, os anseios e angústias vividos por tantas pessoas. Então, sentir o que ele sentia, facilitaria a compreensão da leitura do texto de Clarice, pois a angústia, a dúvida, os devaneios de Rodrigo S.M deveriam – pelo ritmo da leitura - causar esse desconforto neles.

Dessa forma, ao “viverem o texto literário na sala de aula”, a leitura do texto tomava outra dimensão para eles. Era preciso, portanto, compreender que “a leitura daquele texto não era para ser entendida, mas sentida”, segundo as palavras dessa aluna.

Assim, a partir do trabalho com o texto literário em projetos de letramento (Kleiman, 2000), cujos princípios orientam a tomada da prática social como ponto de partida e de chegada, o ensino de literatura pode ser ressignificado na escola e proporcionar aos estudantes formas de entender o mundo e de agir nele, “humanizando-os”, quando leem, refletem, questionam e problematizam, relacionando os textos lidos à sua realidade, a fatos e temas próximos do seu cotidiano.

A oportunidade de ler textos literários, de forma crítica e contextualizada, de utilizar gêneros textuais relacionados às temáticas

sensíveis, reais, enraizadas no cotidiano dos estudantes, faz toda diferença no ensino de literatura e torna mais efetivo o processo de formação do leitor crítico. É o que nos aponta o depoimento escrito no diário reflexivo de leitura de um dos estudantes:

Em determinado momento na aula, me sentei e contei um pouco da minha história, e trouxe o texto literário para relacionar com aquilo que estava contando. Foi a primeira vez em que pude desabafar em muito tempo. A abordagem da literatura de maneira mais humanizada me proporcionou ver o mundo de outra forma. Hoje não posso dizer que sou o melhor leitor, mas posso dizer que aprendi a ler literatura (L, aluno do curso de Informática).

Outro depoimento, presente no diário apresentado abaixo, é possível observar a mudança de perspectiva, a amplitude no olhar, o empoderamento, o engajamento, a voz que já surge e que se impõe, que resiste:

Lembro dos dias, os quais, boa parte da turma saía, emocionada com o texto, mas, acima de tudo, refletindo sobre tudo que havia sido ministrado na aula, pensando sobre situações nas quais, muitas vezes, não dávamos a mínima e que nos aconteciam diariamente. Ao lermos aquelas histórias, conseguíamos enxergar o quanto aquilo era importante e como devíamos reagir frente à nossa realidade (G, aluno do curso de Informática).

Tais depoimentos indicam a relevância do trabalho com os projetos de letramento e com as oficinas de letramento na sala de aula, ao propor um trabalho que ressignifica o ensino de literatura no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e estabelece um compromisso com educandos oriundos da classe trabalhadora. Sobre a importância do trabalho com PL, Santos-Marques e Kleiman (2017, p. 12) destacam:

Uma alternativa didática para viabilizar o trabalho com as práticas letradas na escola é o projeto de letramento, visto que ele parte do

contexto social do aluno e, necessariamente, considera suas necessidades maiores de letramentos múltiplos, em termos do desenvolvimento de sua formação, especialmente naquilo que concerne à formação profissional para além da técnica.

No processo de formação para a cidadania, o aluno entende que a escola é fundamental para que ele possa aprender a viver em sociedade, agir de modo crítico, pensar, interagir e propor soluções para os problemas sociais. Enfim, o PL, pela conscientização, prepara os estudantes para o mundo do trabalho e para a vivência da cidadania, sem se limitar à formação técnica, o que justifica a relevância deste trabalho.

Tal iniciativa aponta a necessidade de se criar, em nosso país, uma visão de Educação Profissional e Tecnológica comprometida com a formação de indivíduos, em uma perspectiva crítica, humanizadora e emancipatória, para além da mera instrumentalização técnica (Kleiman; Santos-Marques, 2018), assumindo a responsabilidade na formação de cidadãos críticos, reflexivos, éticos e comprometidos com transformações sociais, considerando a ideia de coletividade com vistas à luta por uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana.

Na escola, a experiência com os projetos e oficinas de letramento, com foco na ampliação dos letramentos e multiletramentos dos estudantes, visando a um trabalho sistematizado com as práticas de letramento literário em uma perspectiva crítica, humanizadora e emancipatória, pode contribuir com a consecução de um dos mais importantes objetivos da educação planejados nos documentos oficiais: formar cidadãos críticos e participativos, capazes de engendrar mudanças na sociedade em que estão inseridos.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Chegando ao final, os resultados da experiência aqui relatada apontam que o trabalho com projeto de letramento e oficinas de

letramento favorece a interdisciplinaridade ao dialogar com outras áreas do conhecimento, por exemplo, Artes, a partir da disponibilidade, parceria e adesão voluntária de alguns colegas professores ao projeto, conforme mostramos anteriormente. Essa forma de trabalho com as práticas de letramento literário permite uma aprendizagem mais significativa para os estudantes, em um trabalho de integração, colaboração, troca e construção dialógica de conhecimentos, ampliando as possibilidades de trabalhar com os conteúdos, ao interligar teoria e prática. Assim, estabelece relações entre o conteúdo de ensino e a realidade social dos aprendizes, tornando o texto literário mais significativo para eles.

Uma experiência exitosa de formação leitora no ensino de literatura - como a que analisamos aqui neste capítulo - poderia ser desenvolvida também a partir do trabalho com dispositivos didáticos como os projetos e as oficinas de letramento, em outros segmentos da educação básica, como no Ensino Fundamental. Assim, uma possibilidade de trabalho com a leitura do texto literário nesse segmento de ensino, por exemplo, poderia ser abordar a literatura em uma perspectiva crítica e decolonial.

Como proposta, poderia ser realizada a leitura da obra clássica da literatura universal, produzida pelo escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, representante do cânone, *O Pequeno Príncipe*, a qual poderia ser trabalhada em uma turma de quinto ou sexto ano, contribuindo para a formação de valores éticos dos educandos, para discutir o valor da amizade, do afeto, do amor da empatia etc.

Entretanto, também poderia ser trabalhada, realizando uma espécie de contraponto à obra original, a obra *O Pequeno Príncipe Preto*, obra da literatura brasileira, escrita por Rodrigo França, originalmente produzida como uma peça teatral infantil. A releitura brasileira do clássico de Exupéry permitiria, nesse caso, ressaltar aspectos outros, tais como afeto, autoestima, respeito à diversidade, à ancestralidade, bem como a importância do amor-próprio, já que isso se dá por meio do protagonismo de uma criança

preta, realizando um movimento de resistência ao se colocar na contramão de uma sociedade estruturalmente racista.

Tais questões – apresentadas pela vivência da leitura das duas obras – possibilitariam uma discussão extremamente rica nas aulas de literatura, ao promover oficinas de leitura para incentivar o debate, o exercício da percepção, argumentação e construção do pensamento crítico dos estudantes. Desse modo, articulam-se diferentes linguagens e obras sem que a literatura canônica seja priorizada em detrimento de outras obras (tão representativas) da literatura brasileira.

Uma proposta de trabalho pedagógico com a literatura dessa natureza rompe com a linearidade do currículo, articula diferentes áreas do conhecimento e assume um viés emancipatório e inovador, contribuindo com a formação de cidadãos críticos e participativos, conforme propõe a BNCC (Brasil, 2018).

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em [BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf](#) (mec.gov.br). Acesso em: 01 de set. 2023.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- KINCHELOE, Joe Lyons. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela Bustos. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela Bustos; SIGNORINI, Inês. (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KLEIMAN, Angela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1998

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra Araújo; KLEIMAN, Angela Bustos. **Educação profissional para além da formação técnica e tecnológica**. Revista EJA em debate, v. 6, n. 9, 2017.

SANTOS-MARQUES, Ivoneide Bezerra Araújo; KLEIMAN, Angela Bustos. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. Revista Com Sertões – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro 2019, p. 16-34

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHOR, Ira. What is critical Literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*. v. 1, Issue 4, Article 2, 1999.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.



O GÊNERO MITO: UMA POSSIBILIDADE DE ENGAJAR ALUNOS NA LEITURA POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Cátia Cristina Degan Fernandes
Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho

Introdução

O cenário educacional atual, permeado pelas inovações tecnológicas e crescimento dos ambientes virtuais de interação, tem exigido do professor ações mais interativas, participativas e, sobretudo, reflexivas. Nesse contexto, as orientações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) oferecem orientações para enfrentar os desafios das novas práticas de linguagem e o trabalho com os gêneros digitais e multimodais diversos em sala de aula, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

O trabalho permeado por letramentos, além de proporcionar o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever, beneficia alunos e professores com habilidades de interpretar, compreender e dar sentido ao mundo, e as tecnologias digitais podem ser usadas para isso. Trata-se, da parte do professor, de uma apropriação da noção de letramentos (no plural mesmo, já que envolve letramento digital, escolar, social e para cidadania), a partir da qual entende-se que os estudantes passam a navegar numa diversidade de formas de aprendizagem em ambientes virtuais, acessando, de forma crescente, novos meios de comunicação (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2022, p. 46).

Nesse tipo de prática, assumimos que a combinação das modalidades oral e escrita nas interações em redes sociais, associada a outras combinações para construir os significados dos textos (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2022, p. 47), representa um incentivo à multimodalidade, posta pelo crescimento dos

ambientes virtuais de interação. Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é fazer uma apresentação sistemática dos procedimentos que podem compor uma aula multimodal, em que o estudante do Ensino Fundamental se apropria do gênero mito; de recursos tecnológicos e de letramentos inerentes em sala de aula.

Multimodalidade e multiletramentos na leitura e escrita dos gêneros de textos

Para a compreensão bastante clara dos procedimentos de uma aula multimodal, os conceitos de letramento, multiletramentos e multimodalidade são imprescindíveis ao professor de Língua Portuguesa e à prática proposta neste capítulo. Assim, consideramos letramento¹ o conjunto habilidades que viabilizam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações particulares, 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” (CEALE, s/d).

Por sua vez, o conceito de multiletramentos, criado pelo Grupo de Nova Londres (GNL), em um manifesto em 1996, está fundamentado nas interações e nas complexas formas, cada vez maiores, de produzir sentidos pela linguagem (Cazden et al, 2021). Refere-se a uma perspectiva de letramento que “considera a multiplicidade de linguagens (visual, verbal, sonora, espacial...) e a de culturas” (TECLE, s/d) .

Entre 2009 e 2012, os estudos avançaram do âmbito das representações ao âmbito dos sentidos com Cope e Kalantziz, e os autores consideraram os aspectos escrito, oral, visual, sonoro, tátil, gestual e espacial, “sendo a sinestesia diretamente inserida no âmbito das multimodalidades” (TECLE, s/d). Assim, utilizamos os multiletramentos como uma abordagem capaz de contribuir para

¹ Glossário do Ceale da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>

tornar os processos de produção de conhecimento mais inclusivos, diversos e alinhados às demandas do cenário educacional atual (Kalantziz, Cope, Pinheiro, 2022).

De acordo com o Centro de Pesquisas sobre Tecnologias, Letramentos e Ensino (TECLE), grupo de pesquisas sobre a educação linguística na atualidade, em especial sobre os novos e multiletramentos e suas formas de integração aos currículos e às práticas pedagógicas de ensino de línguas (nativa e adicionais), da Unicamp:

No mundo contemporâneo, os cidadãos circulam por diferentes espaços entre esferas públicas e privadas, profissionais e pessoais. Essa circulação demanda variadas maneiras de interagir, o que impõe uma flexibilidade cultural e de linguagem. Os multiletramentos seriam letramentos para essa sociedade contemporânea, preparando os alunos para transitarem por entre os diversos espaços e situações do mundo globalizado. O multiculturalismo reconhece que a interação social varia culturalmente. As realidades locais e suas interferências por conta da globalização e fluxos de informação se traduzem em uma multiplicidade de espaços sociais, nos quais diferentes identidades e realidades circulam. (TECLE, s/d)

Na abordagem desses autores, a multimodalidade é um aspecto da pedagogia dos multiletramentos, que se refere ao uso de recursos variados de comunicação e não privilegia a escrita como letramento oficial. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a multimodalidade ainda aciona várias formas de representação e recursos para criar textos e interpretar sentidos, como textos verbais, imagens, eventos comunicativos sonoros, links, dentre outros (Brasil, 2018).

Essas grandes transformações ocorridas com as mudanças tecnológicas no final do século XX e início do século XXI marcam uma realidade em que, embora ainda com muito destaque e prioridade em algumas áreas profissionais, a escrita tem perdido o seu lugar de privilégio. Além disso, cada vez mais frequentes, nos

ambientes virtuais, os novos gêneros digitais surgem ancorados no uso de ferramentas tecnológicas e no acesso por computadores, tablets e aparelhos celulares. É a multimodalidade fazendo parte do universo das pessoas cotidianamente.

Dessa forma, trabalhar os multiletramentos no Ensino Fundamental requer a apropriação (como docentes) do conceito de multissinóptico (Pinheiro, 2014), bem como incluí-lo em nossas práticas de sala de aula para a compreensão do uso cada vez mais intenso da *World Wide Web*. Multissinóptico, nesta proposta, é entendido como o ato de “muitos observando muitos por meio de uma multi-interação constante entre pessoas no mundo inteiro pela internet” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2022, p. 62), que utilizam a escrita, o visual, o audiovisual, o espacial, o tátil e o oral para construir significados dos mais variados textos que devem (e precisam) ser ensinados na escola – os textos multimodais.

Finalmente, no tocante à contemporaneidade, toda forma de construção de significados é multimodal, impulsionada com os novos meios digitais. Em uma perspectiva menos didática, construir significados por meio da leitura prevê uma imersão em textos significativos que suscita uma aprendizagem natural. Logo, os letramentos ensejam uma aprendizagem que leva os estudantes a produzirem e consumirem textos entendendo seus propósitos além de suas estruturas textuais.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e as Tecnologias Digitais (TD)

As propostas com e sobre o uso das Tecnologias Digitais (TD) no currículo do Ensino Fundamental devem promover a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), buscando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável dos gêneros de textos, uma vez que são esses gêneros que os estudantes utilizam para agir na sociedade em que vivem (Bronckart, 2006).

A BNCC (Brasil, 2018) surge como eixo norteador para orientar mudanças no processo de ensino-aprendizagem e na prática das competências relacionadas à incorporação das tecnologias digitais na educação. Segundo o documento, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Em outras palavras, ao desenvolver uma competência, estamos mobilizando várias habilidades que, juntas, proporcionam o domínio de determinado contexto. Logo, não se trata apenas de utilizar as tecnologias como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas, sim, de utilizá-las com os alunos para que eles construam textos, em meio a mudanças que demandam novas habilidades práticas, amplas e sofisticadas, e que estão, cada vez mais, presentes no cotidiano desses indivíduos e das próprias escolas.

As orientações da BNCC para área de Linguagens (e o ensino dos gêneros de textos) recomendam considerar novas práticas sociais, como a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, aliadas aos letramentos entendidos como locais e/ou valorizados. Assim, o documento esclarece que os multiletramentos envolvem “(...) o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis (...)” (Brasil, 2018, p. 70), com o intuito de que o aluno amplie seu repertório e interaja sistematicamente com o que é diferente do que ele já apreendeu.

Desse modo, trabalhar os gêneros digitais e multimodais em sala de aula, neste texto representados pelo gênero mito, é também vencer os desafios das novas práticas de linguagem, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental. Afinal, em uma aula em que a multimodalidade se faz presente, a leitura envolverá texto escrito, imagens estáticas, em movimento e com som, presentes em muitos gêneros digitais. Esses procedimentos são, no mínimo, uma

forma de preparar o aluno, de forma mais ampla, para as novas produções de sentido que ocorrem nos novos meios digitais.

Os gêneros de textos e o gênero mito

Os textos são tidos como produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização diversas que chamamos de textos (Bronckart, 2006, p. 6). Assim, para trabalhar em sala de aula, o professor deve levar em consideração toda a situação de comunicação que envolve o texto: contexto em que ocorre a interação, agentes participantes, formação discursiva ou campo; o texto, como um correspondente empírico, [que] pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais (Bronckart, [1999] 2009).

Compreendendo que as produções de linguagem se relacionam com a atividade humana em geral, torna-se necessário delimitar as ações de linguagem na atividade coletiva, considerando que uma ação de linguagem exige a mobilização dos gêneros de textos (Bronckart, 2006). Ou seja, como produtos da atividade humana, os textos estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais nas quais eles são produzidos.

Desse modo, propomos o trabalho com o gênero textual mito. O mito é uma narrativa fictícia e fantástica, de caráter popular ou religioso, que tem o objetivo de explicar fatos da realidade, fenômenos da natureza, origens do homem e do mundo, para os quais não há uma explicação lógica (Jesus; Brandão, 2000). Os mitos exploram o modo como o homem enxerga o mundo e a realidade, de acordo com determinada cultura. O mito consiste num “gênero de textos narrativo popular muito antigo, transmitido oralmente ou por meio da escrita de geração em geração, cuja época e espaço de origem não podem ser determinados” (Marinello, Koche, Koche, 2013).

O gênero possui traços que o identificam como gênero textual² (Marinello et al, 2013), como a) presença de seres sobrenaturais, embora possa ter se originado de um fato histórico; b) espaço sagrado para um universo profano; c) em essência, apresentação de respostas às perguntas do homem; d) forma simples e direta de explicar muitos fenômenos naturais inexplicáveis do universo; e) dimensão histórica, sendo uma espécie de base fundamental para a humanidade, pois o homem reconhece no mito as suas origens e tradições; f) organização e a compreensão do mundo e das coisas, comanda o universo e os seres que nele moram.

Prática de linguagem e processo de ensino-aprendizagem

Os processos de conhecimento apreendem uma variedade de tipos de atividades que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem. Os procedimentos que compõem uma aula multimodal com o gênero mito, apresentados neste artigo, foram pensados para uma aula na área de Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Literatura), são baseados em experienciar, conceituar, analisar e aplicar (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2022).

Esses processos de conhecimento “fornecem aos professores e alunos mais controle sobre suas escolhas e seus resultados de aprendizagem” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2022, p. 74). Assim, os processos de conhecimento no trabalho com o gênero mito sugere que o ensino pode se tornar efetivo quando professores e estudantes escolhem, de forma explícita e deliberada, um conjunto de formas de construir conhecimentos por meio de ações intencionais com diferentes tipos de saberes.

Sob esse viés, esta proposta de prática de ensino parte do conhecimento de mundo do aluno e não de uma lista de conteúdos a serem vencidos (como se os conteúdos fossem uma camisa de

² Outras informações sobre o mito como um gênero textual estão disponíveis em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1135/1018>

força ou inimigos do professor). É tarefa da escola se reconhecer dentro de uma comunidade, apropriando-se da existência de outros letramentos, que não apenas os escolares, como o social, o cultural, o profissional, o letramento para a cidadania e o viver em comunidade (Matêncio, 2008).

Assim, é tarefa da escola também se responsabilizar por preparar o aluno para agir na sociedade em que vive, para, com autonomia, participar das práticas sociais de sua cultura, cujo ponto de partida são a leitura e a escrita. Ou seja, entendemos que a escola deve promover atividades várias que abarquem o universo de linguagens que nos cercam, tanto dentro quanto fora dela. (Coscarelli e Kersch, 2016).

Finalmente, esta prática de linguagem é só uma das muitas que podem levar o aluno a realizar pesquisa, ler, selecionar e apreciar mitos indígenas e gregos, além de apropriar-se dos elementos da cultura grega, que teve grande influência na formação da cultura ocidental, e das culturas indígenas, parte importante da cultura brasileira. Nesse processo, a tecnologia surge como uma coadjuvante para, além de toda a realização da aula, a gravação de um podcast cultural, que servirá para divulgação de informações sobre os hábitos, costumes e cultura dos indígenas, em plataformas gratuitas de hospedagem e divulgação de podcast, bem como o Youtube e as redes sociais da escola.

Apresentação da aula

Esta proposta trata-se de uma sequência de duas aulas de 50 minutos, atendendo aos seguintes fatores, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018):

Título da prática:	Leitura de mitos: reconhecendo valores socioculturais presentes no gênero de texto
Objetivo:	Ler mitos de diferentes povos, levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o

	assunto, para perceber que a questão da origem do universo é um tema comum ao gênero e planejar, produzir e publicar um podcast sobre mitos.
Campo de atuação da BNCC:	Campos artístico-literário, e das práticas de estudo e pesquisa
Eixos da BNCC:	Leitura e escuta, produção de textos, oralidade
Objeto do conhecimento da BNCC	Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção/ Estratégias de leitura. Apreciação e réplica.
Gênero de texto:	Mito
Ano/Turma:	6º e/ou 7º ano do Ensino Fundamental
Duração:	Dois aulas de 50 minutos

Descrição da prática

A descrição da prática proposta nesta apresentação de aula multimodal será composta por orientação ao professor de como desenvolver os procedimentos para elaboração do seu plano de aula. Utilizando um recurso tecnológico/digital³, o professor apresenta a proposta da aula aos alunos: leitura de mitos, cujo tema – “E a humanidade: é formada de quê”, apontando que – “Um povo sem mitos não passa de uma caricatura malfeita de outros povos...”, como uma justificativa da temática. Nessa aula, devem ser realizadas leituras de mitos de diversos povos que retratam a

³ Como recursos tecnológicos/digitais, entendemos todo recurso que o professor tenha disponível que possibilitam a utilização das tecnologias com o objetivo de facilitar a comunicação e o acesso à informação, através de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones. Fonte: <https://abrir.link/JERIt>

origem da humanidade, para que o aluno perceba como o tema é recorrente no gênero.

Este é um conjunto de atividades pensadas para que o aluno consiga inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo nos textos lidos. Trata-se de uma forma de reconhecer e estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas. As atividades propostas em sua turma devem partir de um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito de diferentes mitos, seguido de leituras propostas compartilhadas. A aula apresentada aos alunos pode estar totalmente registrada no Genial.ly.

O Genial.ly⁴ é uma plataforma para a criação de conteúdo interativo e animado. Tanto professores quanto alunos podem criar imagens, infográficos, apresentações, microsites, mapas e gamificação, entre outros, que podem ser dotados de interatividade e animação, por meio da versão gratuita da plataforma. As aulas apresentadas pelo Genial.ly favorecem a mobilização de uma aprendizagem atrativa e imersiva do aluno do Ensino Fundamental, por permitir que eles interajam no meio em que vive desenvolvendo sua capacidade de aprender no contexto dos múltiplos recursos da atualidade (Kenski, 2012), com os recursos oferecidos pelo docente e pela plataforma.

Nesta **etapa inicial (20min)**, deve-se ativar o conhecimento prévio dos alunos para ampliá-lo e refiná-lo. Assim, o professor pode (e deve) iniciar a atividade orientando os alunos por meio de um link da plataforma Padlet⁵ (ou qualquer board online). O Padlet é uma ferramenta digital que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos (imagens, vídeos, documentos de texto). O Padlet funciona de forma on-line e permite o cadastro do professor de forma gratuita.

⁴ Disponível em: <https://apoioescolas.dge.mec.pt>

⁵ Disponível em: <https://abrir.link/iIjyV>

Essa primeira orientação da aula consiste em registrar o que os alunos pensam e conhecem sobre: a) mitologia, mito e heróis mitológicos (o que podem falar sobre o assunto)? b) história, filme ou produção, baseados em mitologia grega(a que os alunos já assistiram?) c) (c) a representação da obra assistida em imagem (Que imagem, em busca na internet, representaria o mito em questão?). Para os registros pretendidos, os alunos podem utilizar pesquisa em sites, blogs, rede social ou outro recurso on-line.

Como **segundo passo (30min)** da aula, o professor pode deixar que cada aluno apresente sua noção de mitologia e apresente a relação com a imagem encontrada. Em seguida, ainda nessa fase, os alunos devem registrar no mural coletivo criadas características do gênero mito, construindo um inventário do que eles apreenderam sobre o tema e o gênero. Na **terceira etapa (10min)**, os alunos devem receber o link de um mito grego e um mito indígena (recursos complementares ou outro que o professor conhecer) para leitura individual⁶.

Após a leitura, os alunos devem identificar nos textos que, apesar das diferenças, existe algo em comum entre os mitos gregos e indígenas, anotando essas semelhanças e diferenças no mural, de forma colaborativa. Após os registros, os estudantes são divididos em grupo de até quatro pessoas para discutir o que é um mito, respondendo à pergunta “E a humanidade: é formada de quê?”. O professor deve estimular que todos os alunos participem ativamente e produtivamente da atividade.

Como **quarto passo (20min)**, os alunos devem escolher um mito que atenda às características inventariadas na etapa anterior, para, em seguida, no **quinto passo (20min)**, serem informados sobre a realização de um podcast, ferramenta contemporânea para compartilhar conteúdo de forma oral. Para a atividade é indicado

⁶ Alguns exemplos podem ser encontrados na próxima seção (Recursos complementares).

o Site Crehana⁷ – um site de indicação de podcast grátis – para que os alunos compreendam o que é essa forma de compartilhamento de conhecimento e escolham a plataforma que usarão para a criação do seu podcast. O passo-a-passo da criação deve ser realizado em outro momento, iniciando uma nova possibilidade de engajamento dos alunos na leitura por meio das tecnologias digitais.

A aula é concluída com a indicação e expectativa de criação do podcast nas aulas seguintes. A culminância dessas duas aulas multimodais é os alunos, em grupo, apresentarem um mito escolhido após a leitura, discutindo os valores culturais e sociais associados a eles, construindo um Padlet coletivo (ou outro board on-line). A experiência deve ser socializada e a interação dos alunos nesta proposta inicial deve ser indicativa para a continuidade de outras atividades multimodais.

Recursos Complementares

Para expandir o conhecimento sobre mito, associando o herói mitológico aos nossos heróis modernos, o professor pode indicar para os alunos vídeos, sugestões a seguir, como um ponto de partida para discussão do gênero de texto:

1. Homenagem aos heróis brasileiros da Fórmula 1

Disponível em: <http://mais.uol.com.br/view/3x1h616q8tiu/homenagem-aos-herois-brasileiros-na-f1-0402376AD089132>

2. Heróis brasileiros

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=YIUUOjaxMvk>

3. Heróis do Brasil

Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=18be5EZLc_w&feature=related

4. Dicas e Recursos Didáticos para Pais e Educadores

⁷ Disponível em: <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/upload-podcasts-gratis/>

Disponível em: <https://www.sitededicas.com.br/folclore-regional-brasileiro.htm>

5. Apesar das diferenças, existe algo em comum entre os mitos gregos e indígenas?

Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos>

6. POUZADOUX, Claude. Contos e Lendas da Mitologia Grega. Trad. de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 15-20. Disponível em: www.companhiada.sletras.com.br/trechos/11157.pdf (trecho).

7. Podcasts grátis

Disponível em: <https://www.crehana.com/pt/blog/brasil/upload-podcasts-gratis/>

Desafios e oportunidades

Esta prática, embora não desenvolvida na sua íntegra, pode trazer desafios relacionados ao acesso desigual à tecnologia nas escolas do país, à familiaridade limitada dos alunos com as ferramentas tecnológicas, até pelo pouco uso em sala de aula, e às inúmeras atividades propostas no currículo das escolas. Além disso, é importante que o professor fique atento ao nível de conhecimento prévio da turma sobre o assunto para que a dificuldade de percepção quanto a valores e crenças presentes nos textos não sejam empecilho a realização da atividade.

Contudo, a prática pode proporcionar oportunidades de melhoria, como o desenvolvimento prévio de habilidades tecnológicas, ampliação do tempo de atenção do aluno na atividade, maior participação e interação dos alunos como o objeto estudado, maior protagonismo do estudante; implementação de avaliações mais práticas, alinhadas aos desafios das inovações tecnológicas e exigências da BNCC.

Finalmente, a prática proposta pode resultar em maior compreensão pelos estudantes das diferentes culturas e valores presentes nos mitos, maior clareza do papel da tecnologia, desempenhando um papel central na pesquisa e nos estudos, além de

mais colaboração e troca de ideias entre os alunos. Dessa forma, as aulas de linguagem contribuirão para um ambiente de aprendizado enriquecedor, e mesmo os desafios enfrentados serão oportunidades para o aprimoramento em futuras práticas de ensino.

Possibilidades de adaptação da prática

A prática apresentada neste artigo pode ser adaptada⁸ e desenvolvida em diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas ou outras disciplinas humanísticas do Ensino Fundamental, pois oferece uma abordagem interdisciplinar capaz de promover análise de valores culturais, sociais e artísticos, utilizando a leitura de textos e o conhecimento prévio do aluno para isso. Além disso, a interação dos estudantes com a tecnologia, vislumbrando a criação de murais e podcasts, permite que eles explorem ferramentas digitais para pesquisa, ampliação de conhecimento, estudo e comunicação.

Por se tratar de uma atividade de leitura e pesquisa, a adaptação da prática pode ocorrer em contextos de ensino de história, espaço geográfico, hábitos e costumes dos povos, introdução ao ensino de arte, contextos literários, em todos os anos do Ensino Fundamental, de acordo com o conhecimento que o professor tem de sua turma. A adaptação pode envolver também espaços de laboratório de informática, em que o aluno trabalha inicialmente de forma individualizada, ou apresentação em projetor multimídia, pelo professor, para toda a turma de forma coletiva.

Entendemos que o contato com diferentes linguagens, a leitura e a escrita, a construção do conhecimento, o desenvolvimento do potencial criador do aluno podem ampliar a capacidade intelectual e as habilidades dos envolvidos no processo, além de proporcionar lazer e cultura, melhorar a comunicação e instigar o protagonismo

⁸ Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA19_ID5360_26092020221728.pdf

juvenil, tarefas de todos os professores em todos os níveis de ensino na escola. Logo, a adaptação dessa prática pode ocorrer pela criação de atividades e projetos interdisciplinares didático-culturais nos quais os professores possam estabelecer uma relação entre o conteúdo formal e a expressão oral, incentivando e permitindo ao aluno a utilização de recursos midiáticos e tecnológicos digitais.

Finalmente, vale considerar que esta prática incentiva, sobretudo, a interação social, o debate e o trabalho em equipe, o que é valioso em ambientes de aprendizagem colaborativa. Desse modo, a prática pode ser adaptada a turmas diferentes, conteúdos diversos, cursos variados e níveis distintos, pois o foco da proposta está em estimular a compreensão intercultural e o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, escrita, comunicação e uso de recursos multimodais na escola.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2023
- BRONCKART, J. P. [1999]. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- JESUS, L. M.; BRANDÃO, H. N. Mito e tradução indígena. In.: BRANDÃO, H. N. (coord.) **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos; v. 5), p. 47 a 84.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1ª reimpressão., Campinas, Editora Unicamp, 2022. 406 p.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012

COSCARELLI, Carla Vianna; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos Mul-tiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. In: KERSCH, D., COSCARELLI, C. V.: CANI, J. B. (Orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

Letramento | **Glossário Ceale**. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento> Acesso em 20 Nov 2023.

MARINELLO, A. F.; KOCHE, J. C.; KOCHE, V. S. O ensino de Leitura e escrita: o gênero textual mito. **Revista Interseções**, v. 6, n. 9, p. 174–191, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1135/1018> Acesso em 30 Nov. 2023.

MATÊNCIO, M. L. M. **Gêneros do discurso e apropriação de saberes**: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez. 2008

PINHEIRO, P. **A era do ‘multissinóptico’**: que (novos) letramentos estão em jogo? *Educação em Revista (UFMG. Impresso)*, v.30, 2014. p.137-160. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n2/07.pdf> Acesso em: 29 Nov. 2023.

SKOLIMOSKI, K. N.; ZANETIC J. **Mitos de criação**: modelos cosmogônicos de diferentes povos e suas semelhanças. II SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA, 2012, São Paulo. SNEA 2012. Disponível em: https://www.sab-astro.org.br/wp-content/uploads/2017/03/SNEA2012_TCO20.pdf .



CONTO DE ENCANTAMENTO: ESCRITA E REESCRITA EM SALA DE AULA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniele Zilles
Tamires Puhl Pereira
Anderson Carnin

1. Introdução

Este capítulo apresenta uma proposta de ensino desenvolvida em torno do gênero “conto de encantamento”¹, em aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal situada em um município da região metropolitana de Porto Alegre/RS. A fim de contextualizarmos nosso/a leitor/a, apresentamos inicialmente informações gerais sobre o trabalho desenvolvido e, na sequência, apresentamos a descrição dessa prática.

Para o desenvolvimento da presente proposta didática, aliamos-nos a princípios teóricos que assumem que o trabalho com produção textual escrita na Educação Básica deve ser processual e ocorrer de modo sistemático em torno de um gênero de texto (Pereira, 2001; Cardoso *et al.*, 2018; Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004; Suassuna, 2019). Partimos do pressuposto de que o/a professor/a, como mediador/a do processo de ensino da produção textual, deve oportunizar aos/às alunos/as a escrita em diferentes etapas, por meio de atividades intermediárias e sequenciadas que contribuem para o processo de escrita e para a aprendizagem

¹ Empregamos o termo *conto de encantamento* como hiperônimo de diferentes contos populares cuja característica central é ter um elemento sobrenatural ou fantástico, e que no enredo algum dos personagens são seres ou objetos mágicos, animais antropomorfizados etc. O conto de fadas, portanto, é um tipo de conto de encantamento.

discente (Cardoso *et al.*, 2018). Esses princípios estão alinhados aos preceitos defendidos pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento orientador educacional que assume que o componente curricular de Língua Portuguesa deve proporcionar experiências discentes que contribuam para a ampliação dos letramentos, de modo a possibilitar “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Segundo o documento, o trabalho com produção textual na escola deve ocorrer “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77).

A motivação para o desenvolvimento da proposta de ensino se deu a partir da exploração e análise de contos ancestrais recolhidos e publicados pelos Irmãos Grimm², tendo em vista os fenótipos, tradições e valores culturais da época em que essas histórias, conhecidas popularmente como “contos de fadas”, foram escritas. A proposta, focada sobretudo na produção textual do gênero de texto “conto de encantamento”, teve como objetivos centrais a valorização da diversidade cultural do Brasil, a leitura e ampliação de repertório discente sobre “contos de encantamento” e o desenvolvimento/aprimoramento das competências de escrita dos 29 alunos da turma de 7º ano em que se realizou esse projeto de ensino. Para tanto, os/as estudantes da referida turma foram instigados a produzir releituras das versões originais dos “contos de encantamento” clássicos. É importante destacar que a maior parte da turma em questão é caracterizada por estudantes que consolidaram tardiamente o processo de alfabetização e, por isso, apresentam dificuldades significativas de escrita no trabalho com produção de texto.

Com relação ao gênero de texto escolhido, o “conto de encantamento” - pertencente ao campo de atuação artístico-

² Escritores alemães que ganharam notoriedade por seus contos infantis, registros escritos da tradição oral popular da região em que viviam.

literário da BNCC (Brasil, 2018) – é, em linhas gerais, uma narrativa organizada em torno de um enredo ficcional, marcado pela presença de um tempo indeterminado e de personagens e elementos mágicos. Sua estrutura composicional conta com um conflito geralmente relacionado a aspectos que envolvem o “bem e o mal” (Coelho, 2003).

As atividades propostas na prática de ensino tiveram como foco a produção textual escrita, a partir do mapeamento prévio das necessidades de aprendizagem apresentadas pelos/as estudantes. No entanto, o percurso de ensino desenvolvido envolveu tarefas em torno das demais práticas de linguagem (leitura, análise linguística/semiótica e oralidade) em articulação com letramentos múltiplos. Além disso, nas atividades da presente proposta, buscamos contemplar a dimensão social do gênero, para que os/as estudantes compreendessem a linguagem, especialmente a verbal, nesse caso, como construção humana, histórica e cultural a fim de valorizá-las e dar significado à realidade e à expressão da subjetividade, segundo competência específica da Área de Linguagens na BNCC (Brasil, 2018).

O processo avaliativo da prática partiu do princípio de que avaliação da produção textual escrita deve ser processual, contínua, formativa e mediadora (Almeida, 2020a). Ademais, a avaliação das produções textuais contou com uma grade de avaliação. Essa grade considerou critérios relacionados aos objetivos de trabalho da professora³ e buscou considerar o que havia sido trabalhado/desenvolvido ao longo do processo de ensino.

A seguir, apresentamos a descrição da prática.

³ A saber, primeira autora deste texto.

2. Apresentação da prática

Título da prática:	Os Novos Contos de Fadas.
Objetivo da prática:	Produzir narrativas ficcionais, como “conto de encantamento”, utilizando como base os contos dos Irmãos Grimm e adequando-os ao contexto cultural e social do Brasil contemporâneo, observando os elementos da estrutura narrativa próprios do gênero de texto pretendido.
Campo de atuação da BNCC:	Campo artístico-literário
Eixo(s) da BNCC:	Leitura e Produção de textos
Competência(s) da BNCC:	<p>Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</p> <p>Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p>

	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
--	---

3. Descrição da prática

Esta seção apresenta uma descrição da prática de ensino desenvolvida. Para tanto, apresentamos, primeiramente, um quadro que sintetiza as atividades que desenvolvemos no decorrer da proposta didática.

Síntese da Proposta Didática Desenvolvida	
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho com o texto “A princesa e o Sapo”: -Atividade de pré-leitura: “jogo da força para descobrir o título do texto”. -Atividade com o texto “fatiado”: organização dos parágrafos do texto, considerando os organizadores textuais que marcam a sequencialidade textual. -Interpretação oral.
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise dos elementos que compõem a estrutura narrativa do “conto de encantamento” (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) no texto “A Princesa e o Sapo”.
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> ● “Minigincana” em grande grupo com atividades desenvolvidas a partir de um conjunto de textos de referência. -Organização dos parágrafos do texto. -Identificação e descrição das personagens do texto. -Identificação e descrição dos elementos do texto (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). -Criação de “palitoches”⁴ para representar as personagens dos contos.

⁴ Nome dado a fantoches construídos com palitos de churrasco.

Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> ●Dramatização das histórias com o uso dos “palitoches” construídos em etapa da gincana. ●Jogo “Cara a cara”⁵, como atividade focada na descrição de personagens.
Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> ●Atividade “Quem sou?” com uso do recurso <i>Jamboard</i>: descrição das características dos/as alunos/as.
Aula 6	<ul style="list-style-type: none"> ●Planejamento textual: descrição de cenário e de personagens.
Aula 7	<ul style="list-style-type: none"> ●Planejamento textual: atividade de organização dos elementos da narrativa, visando à produção posterior da releitura do “conto de encantamento”.
Aula 8	<ul style="list-style-type: none"> ●Apresentação da grade de avaliação para a produção textual escrita do “conto de encantamento”. ●Escrita da primeira versão do texto.
Aula 9	<ul style="list-style-type: none"> ●Atividade para correção ortográfica da primeira produção do texto. ●Jogo em grande grupo para revisão do texto com uso do recurso <i>WordWall</i>.
Aula 10	<ul style="list-style-type: none"> ●Escrita da segunda versão do texto.
Aula 11	<ul style="list-style-type: none"> ●Reescrita do texto e digitação das histórias para publicação no <i>site</i> “Projeto Literário Contos”.

A proposta didática envolveu atividades diversificadas e articuladas às práticas de linguagem previstas pela BNCC (Brasil, 2018), como podemos observar no quadro anterior. No entanto, tendo em vista os limites deste texto, julgamos importante dar ênfase às tarefas focadas na produção escrita do texto. São tarefas que, a partir da análise dos textos dos/as alunos/as e da experiência

⁵ Jogo disponível no *e-book* Ensinar Português de Forma Divertida.

de ensino vivenciada, parecem ter contribuído significativamente para o desenvolvimento/aprimoramento das competências de escrita discentes.

Para o desenvolvimento da presente proposta didática, contamos com o suporte de algumas mídias digitais. Para facilitar o acesso a elas durante a descrição das atividades, concentramos os recursos utilizados na pasta intitulada Projeto Novos Contos de Fadas.

1º Passo. Trabalho com o texto “A princesa e o Sapo” (aulas 1 e 2 - tempo previsto: 3 horas-aula): para o desenvolvimento da proposta de ensino, foi apresentado aos/às alunos/as o texto “A Princesa e o Sapo”, como primeiro texto de referência a ser explorado. Inicialmente, como atividade de pré-leitura, a turma foi desafiada a descobrir o título do texto por meio de um “Jogo da Força”. Na sequência, os estudantes tiveram acesso a uma cópia do texto que, por sua vez, estava com os parágrafos embaralhados para que esses fossem reorganizados conforme a sequência textual. Com o texto reorganizado, os/as discentes seguiram para o segundo passo da atividade: localizar no texto as partes que descreviam características físicas e psicológicas das personagens. A partir dessas atividades, além de abordar aspectos ligados à estrutura composicional da narrativa, fizemos uma reflexão sobre a falta de uma descrição mais aprofundada das personagens da história e sobre como a ausência dessas informações interfere na construção do sentido do texto. Da mesma forma, a turma foi convidada a refletir/discutir sobre a presença do fenótipo europeu na história, marcado pelo uso de expressões como “cabelos loiros muito compridos”. Ou seja: uma descrição típica da região e da época em que uma narrativa clássica como essa foi recolhida. Por fim, exploramos os elementos de tempo e espaço presentes na história e, na sequência, os/as estudantes foram instigados a destacar com uma legenda de cores os elementos que compõem a estrutura composicional da narrativa. Nessa exploração inicial, enfocamos o objetivo de cada elemento no texto, mas optamos por não utilizar a nomenclatura convencional marcada por situação

inicial, conflito, clímax e desfecho. Para o desenvolvimento da tarefa, contamos com o recurso Esqueleto do Conto.

2º Passo. “Minigincana” em grande grupo (aula 3 - tempo previsto: 3 horas-aula): para consolidar e sistematizar os objetos de conhecimento trabalhados, propusemos uma atividade em grande grupo, a qual intitulamos de “minigincana”. Tendo em vista que o objetivo da proposta didática visava à produção textual escrita de uma versão atualizada dos contos de fadas clássicos, considerando a época atual e o contexto brasileiro, entendemos que era necessário que os/as alunos/as tivessem acesso aos contos extraídos de obras originais, e não às versões cinematográficas já adaptadas - versões comumente conhecidas pelo público infanto-juvenil. Desse modo, adotamos como estratégia uma competição, na qual cada equipe precisaria desenvolver algumas ações. A saber, utilizamos contos ancestrais de autoria dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, disponíveis no arquivo Textos de referência. É importante salientar que esse arquivo contém contos adaptados por nós. Para essa adaptação, buscamos suprimir trechos longos para favorecer a leitura e o desenvolvimento das tarefas no período da aula, considerando o perfil da turma e as necessidades dos/as alunos/as.

Para cada grupo, eram propostas tarefas, sendo essas pontuadas quando cada membro da equipe apresentava a atividade registrada de maneira completa em seu caderno. As tarefas se referem a: reorganização dos títulos dos textos embaralhados; reorganização do enredo; descrição das personagens; identificação do “onde e quando”, para explorar tempo e espaço; pintura das partes do texto, conforme legenda de cores; apresentação do esqueleto da narrativa; criação de palitoches feitos com recortes de revista e palitos de churrasco e dramatização do texto com os palitoches construídos, conforme ilustração a seguir.

Figura 1: Exemplo de palitoche usado na dramatização de “A Gata Borralheira”



Fonte: acervo de materiais didáticos da professora

Com o desenvolvimento dessa última tarefa, o objetivo era que as narrativas fossem compartilhadas para conhecimento da turma, de modo a facilitar o momento em que os/as estudantes escolheriam uma história para a produção textual.

Na sequência, após o desenvolvimento de atividades que visavam à exploração inicial do gênero de texto, entendemos que seria necessário dar início a tarefas com foco no planejamento textual, considerando a estrutura composicional da narrativa, conforme elementos explorados anteriormente. Dessa forma, voltamos nossos esforços para um trabalho focado na descrição/caracterização do cenário e dos personagens de um “conto de encantamento”, como veremos no passo a seguir.

3º Passo. Planejamento textual - descrição de personagens e do cenário do texto (aulas 4, 5 e 6 - tempo previsto: 5 horas-aula): para dar início à descrição das personagens que fariam parte do texto a ser produzido posteriormente pelos/as estudantes, apresentamos aos alunos o jogo “Cara a Cara”, inspirado na versão disponível no e-book Ensinar Português de Forma Divertida. A adaptação do jogo utilizada nessa proposta de ensino encontra-se disponível aqui.

Nessa etapa, também instigamos a reflexão a respeito dos diversos fenótipos brasileiros, a fim de que os/as alunos/as pudessem observar as características físicas de si e dos colegas da turma. Buscamos discutir com os/as estudantes o amor, o respeito e a admiração pela própria cor e pelas características físicas diversas e singulares de cada um/uma, visando à aceitação e à autoconfiança dos/as estudantes. Para isso, desenvolvemos a atividade Quem Sou? no recurso Jamboard coletivo. Nessa atividade, cada estudante deveria apresentar a descrição de si sem que houvesse a identificação do nome. Ao final, no grande grupo, a turma foi convidada a identificar cada colega a partir da descrição apresentada no frame da ferramenta. A proposta teve por objetivo provocar nos/as discentes a consciência de que uma descrição detalhada pode ajudar o/a leitor/a a criar uma imagem mental mais nítida das personagens da história.

Para dar início à etapa de escrita do cenário e das personagens que fariam parte da produção dos/as discentes, utilizamos como recurso a apresentação intitulada “Cenário e Personagens”. Por meio do uso de recursos não verbais na apresentação, buscamos construir com a turma a seguinte relação: uma descrição ínfima de personagens ou de um cenário equivale a uma imagem não colorida e com linhas simples. Já a imagem com cores, texturas e profundidade equivale a uma pintura ou retrato vívido. Dessa forma, buscamos refletir com os/as estudantes sobre o efeito positivo que a descrição detalhada de um cenário e/ou de personagens tem na construção de sentido do/a leitor/a, especialmente considerando o gênero de texto em questão. Diante disso, os/as alunos/as desenvolveram uma atividade intermediária de escrita, como uma etapa prévia à produção do texto e que contribui para o processo de escrita da narrativa. Acreditamos que essa etapa foi extremamente significativa, pois na versão reescrita textual, os/as estudantes pareceram considerar essa etapa na construção integral do texto, correspondendo, dessa forma, à situação de produção prevista.

Com a etapa de descrição de personagens e do cenário do texto concluída, sugerimos à turma a construção do que intitulamos “Esqueleto do Texto”. Essa tarefa seguiu o mesmo modelo utilizado para análise dos elementos do conto “A princesa e o Sapo”. No entanto, nessa atividade, os/as alunos/as arquitetaram a estrutura da própria narrativa. Com isso, nossa pretensão foi de que os/as discentes organizassem as partes constitutivas da estrutura composicional do texto, a fim de que esse projeto inicial pudesse, posteriormente, orientar a produção dos/as alunos/as quando eles/as começassem a escrita integral de seus contos.

4º Passo. Produção textual escrita - produção inicial, produção final e reescrita para publicação (aulas 8, 9, 10 e 11 - tempo previsto: 8 horas-aula): para a produção textual, os/as estudantes tiveram acesso a todas as etapas de escrita anteriores. A turma também contou com uma grade de avaliação - instrumento que organiza e embasa o processo de avaliação da escrita (Almeida, 2020b).

Com as primeiras versões dos textos em mãos, realizamos o mapeamento das lacunas de aprendizagem apresentadas pelos/as alunos/as e organizamos atividades focadas no fortalecimento das aprendizagens necessárias e pertinentes ao nosso projeto de ensino. Uma dessas tarefas contou com a revisão ortográfica do texto. Para isso, cada aluno/a recebeu uma tabela com um conjunto de palavras extraídas da primeira versão textual para que os/as discentes fizessem a correção da grafia. Cabe destacar que a tarefa foi organizada de modo individualizado. Ou seja: cada aluno/a recebeu uma tabela contendo palavras específicas extraídas do seu texto. Para a nossa surpresa, uma parte considerável da turma realizou a correção das palavras sem dificuldades e sem auxílio de consulta ao dicionário. Isso demonstra a importância de o/a professor/a investir em atividades para que os/as alunos/as possam revisar o próprio texto e refletir sobre o processo da sua aprendizagem, visto que os erros podem ser elementos norteadores da aprendizagem (Leite; Pereira, 2009). Ademais, os/as estudantes precisam ser estimulados a refletir sobre o texto, revisá-lo e, conseqüentemente, aprimorá-lo por meio de etapas de

planejamento, escrita, revisão e reescrita (Leite; Pereira, 2009; Suassuna, 2019).

Posteriormente, ainda como atividade de revisão textual, propusemos um jogo coletivo proposto por meio do recurso *Wordwall*. Nesse jogo, enfocamos aspectos de escrita ligados à concordância nominal e à concordância verbal, a partir de excertos extraídos das versões iniciais dos textos dos/as alunos/as. Por fim, as produções iniciais foram devolvidas juntamente com a grade de avaliação preenchida. A turma foi orientada a atentar para os critérios que precisavam ser revistos na reescrita do texto.

A publicação das produções se deu em uma plataforma online. Com essa proposta, buscamos não só facilitar o acesso dos textos aos familiares e aos colegas da escola, como também permitir que as produções pudessem ser lidas e usufruídas pela comunidade escolar. Ou seja: a proposta de ensino visou à inserção dos/as estudantes em uma prática social em que o reconhecimento e produção do gênero de texto “conto de encantamento” pudesse contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de letramentos e aprendizagens esperadas para o nível de ensino em questão, sem que o trabalho com produção textual nas aulas de Língua Portuguesa tivesse apenas um fim avaliativo e estritamente escolar. As produções publicadas podem ser acessadas aqui.

4. Desafios e oportunidades

Um dos desafios com o qual tivemos de lidar ao longo do desenvolvimento da proposta didática se deu durante a tarefa que contou com o uso da ferramenta Jamboard. Até então, a turma nunca havia utilizado essa ferramenta. Por isso, durante a realização da atividade, os/as alunos/as não se contiveram e acabaram utilizando comandos de desenho que não estavam previstos, impedindo, assim, que os/as colegas realizassem o trabalho. Diante do ocorrido, percebemos que, em uma próxima oportunidade de uso desse recurso, será mais produtivo propor um

momento livre para que os/as estudantes explorem a ferramenta antes de realizarem o trabalho proposto.

Outro desafio enfrentado diz respeito à compreensão da noção de “cor” por parte dos/as estudantes. Ao usarmos a palavra “pardo/a”, diversos alunos/as protestaram, associando essa expressão a algo pejorativo. Esse fato nos levou a refletir sobre o papel da escola enquanto um espaço formador que tem o desafio e a responsabilidade de abordar diferentes questões sociais em sala de aula.

5. Possibilidades de adaptação da prática

As atividades desenvolvidas na presente proposta de ensino podem ser adaptadas no trabalho com outros gêneros de texto, em diferentes níveis escolares, a depender dos objetivos de ensino de cada professor/a. Para contextos em que não há computadores e/ou acesso à internet, sugerimos que os materiais disponibilizados sejam impressos.

Também sugerimos que a produção inicial – importante etapa no processo de ensino da escrita – seja realizada como primeira atividade da proposta didática e não no final da sequência de atividades. Acreditamos que, como uma etapa diagnóstica, a primeira versão do texto, realizada no início de um percurso de ensino, pode contribuir para que o/a professor/a faça o mapeamento das necessidades de aprendizagem discentes e, a partir dessas dificuldades, tenha um direcionamento para o seu trabalho.

Referências

ALMEIDA, A. P. de. Avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. de M., CARNIN, A. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho do ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020a. Disponível em: <https://www.lettraria.net/formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 15. ago. 2023.

ALMEIDA, A. P. de. Grade de avaliação. In: GUIMARÃES, A. M. de M., CARNIN, A. **Formação continuada de professores de língua portuguesa: a importância do coletivo para a resignificação do Trabalho do ensinar**. Araraquara: Letraria, 2020b. Disponível em: <https://www.letraria.net/formacao-continuada-de-professores-de-lingua-portuguesa/> Acesso em: 15. ago. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15. agos. 2023.

CARDOSO, I.; *et al.* Os jovens e a escrita: práticas escolares e extraescolares em Portugal. **Educação em Revista**. n 34, p. 1-35, 2018.

COELHO, N. N. **O conto de fadas: símbolo, mitos e arquétipos**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2000

GRIMM, I. **Os contos de Grimm**. Tradução: Tatiana Belinky. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. **Interação, Gêneros e Letramentos** (Org.). São Carlos: Editora Claraluz, 2009, p. 35-62.

PEREIRA, M. L. A. Os excluídos da escrita escolar: outras razões para o João(zinho) (não) saber escrever. **Educação, sociedade e culturas**. n. 15, p. 99-115, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCIGILIANO, N. S.; BERNO, L, R (Org.). **Ensinar Português de Forma Divertida**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

SUASSUNA, L. Critérios de avaliação: elementos imprescindíveis no ensino-aprendizagem da escrita. **Na ponta do Lápis**. n 33. p. 10-23, 2019.



BIOGRAFANDO MEMÓRIAS

José Vilmar Firmino

1. Introdução

A proposta de atividade de ensino-aprendizagem que apresentamos neste texto descreve o percurso de desenvolvimento de práticas linguísticas na sala de aula de uma escola da educação básica, a partir da produção escrita de dois gêneros textuais (Bronckart, 2017), a entrevista e a biografia. A construção desses artefatos se deu por meio de uma sequência didática (Dolz, 2004), com intervenção pedagógica quanto à coesão e quanto à progressão textual (Koch, 2018), em que o produto final foi construído em etapas planejadas pelo professor, passando por uma seleção das produções mais adequadas aos gêneros propostos ao término do processo. Para tanto, o mediador estabeleceu e divulgou os critérios de seleção adotados, de modo que os textos pudessem alcançar a comunidade escolar (e fora dela), por meio de publicização em uma plataforma digital de domínio público.

A escolha do tema, dos gêneros e das estratégias didático-pedagógicas se justifica pela urgência de apresentar aos estudantes as inúmeras possibilidades de uso da linguagem nas práticas sociais, mostrando-lhes as variações entre fala e escrita (Marcuschi, 2010), as características composicionais e linguísticas dos gêneros escolhidos e, assim, capacitando-os para a produção escrita de outros artefatos textuais da vida social.

Desse modo, a proposta teve como público-alvo estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, e abordou, conforme a BNCC (Brasil, 2018), o campo jornalístico-midiático, focalizando a temática “Eu, o outro e o nós”, com vistas ao desenvolvimento da competência geral de aprendizagem número “4”, no que se refere à comunicação, a fim de que o estudante seja capaz de expressar-se

e partilhar informações, ideias e sentimentos, e com eles produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Quanto às competências específicas da Língua Portuguesa, referendamo-nos na competência número “2”, cujo objetivo é apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e, dessa forma, propiciar aos estudantes a experiência de produção de gêneros textuais cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos.

Por isso, destacamos que a proposta em tela promoveu, além dos múltiplos letramentos, a aproximação entre família e escola através da pesquisa de informações da vida dos parentes, mediada pelos gêneros já citados, e na socialização das produções em meio digital, registrando e eternizando alguns fatos que compõem a história dos biografados.

2. Apresentação da prática

Título da prática: Biografando memórias: prática de escrita de gêneros textuais na sala de aula do Ensino Fundamental.
Objetivo da prática: Oportunizar a produção escrita dos discentes a partir de dois gêneros textuais (entrevista e biografia), para o desenvolvimento da prática escritora e da socialização dos resultados obtidos.
Campo de atuação da BNCC: Campo jornalístico-midiático
Eixo(s) da BNCC: Leitura e escuta, produção de textos, oralidade
Competência(s) da BNCC: 4

3. Descrevendo a prática

No tocante ao desenvolvimento prático da proposta em tela, registramos que ela se desenvolveu no segundo semestre letivo de 2019, em um intervalo de 10 (dez) aulas de 50 (cinquenta) minutos,

de acordo com o quadro de dias, aulas e horários organizado pela escola, considerando o quantitativo de aulas do componente Língua Portuguesa na turma participante, cujas atividades são descritas na ordem abaixo.

Na primeira aula, apresentamos o esboço da proposta aos estudantes e explicitamos os motivos mobilizados para esse projeto de ensino e aprendizagem, recordando-os que fora a falta de conhecimento da origem da família à qual pertenciam, relatada em conversa informal durante uma aula dada dias anteriores, que despertara nosso interesse em elaborar uma atividade de intervenção pedagógica que unisse práticas de linguagem e a problemática levantada no contexto da sala de aula.

Para justificar nossa proposição, argumentamos aos envolvidos que é possível alterar os planos de aula já elaborados para atender a grade curricular quando do surgimento de um tema com relevância de aprendizagem para eles, sem que esse novo rumo a ser tomado fuja da área de ensino do componente curricular que o professor leciona. Nesse sentido, explanamos ainda que a atividade que estávamos propondo geraria a oportunidade de trabalharmos com dois gêneros textuais de grande circulação social – a entrevista e a biografia – em uma mesma ação, e que, dessa forma, estaríamos inseridos nas propostas de ensino e aprendizagem preconizadas nos currículos da Base Nacional Comum Curricular e também do currículo da escola na qual estávamos inseridos.

Com a proposta apresentada e as justificativas defendidas, a segunda aula da proposta foi utilizada para apresentar exemplos de textos de circulação social nos gêneros entrevista e biografia, para que os estudantes pudessem ter um primeiro contato com os artefatos textuais escolhidos para as práticas de leitura e escrita, e assim construíssem uma noção básica da estrutura composicional de cada artefato textual em questão e da linguagem empregada em ambas as produções. Esse momento foi importante para os estudantes, pois deu a eles a ideia visual do que estávamos propondo para as atividades que se sucederiam.

Como se tratava de uma turma de 8º ano, composta por alunos pré-adolescentes, utilizamos como exemplo de entrevista a publicação do *site* todateen.com.br, datada em 17 de outubro de 2016, na qual o cantor sertanejo Luan Santana, ídolo de muitos jovens, revelou detalhes da sua vida e da sua carreira artística a Thaís Coimbra, componente da equipe de redação do mencionado *site*.

A partir do exemplo apresentado, solicitamos que os estudantes observassem com atenção o par pergunta-resposta, item básico do gênero entrevista, e a construção linear dos fatos históricos da vida do entrevistado, para que fossem pensando a elaboração das perguntas aos seus entrevistados. Com certeza, essa estratégia ajudou bastante no desenvolvimento das etapas que se seguiram, visto que os estudantes participaram ativamente das discussões em torno das questões abordadas no texto da entrevista em tela. Tal fato já nos deu uma demonstração de que a proposta estava gerando o efeito esperado.

Na terceira aula, apresentamos um exemplo de biografia extraído do *site* <https://www.ebiografia.com>, cujo texto intitulado “Biografia de Jesus Cristo”, publicado por Dilva Frazão em 24/04/2019, apresenta de forma muito breve um relato sobre a vida e a história de Jesus. Nosso intuito, com esse exemplo, foi o de mostrar que, caso não existisse o registro escrito da passagem do Cristo aqui na terra, não saberíamos hoje da sua existência. Aproveitando o ensejo do que estava posto no texto, comentamos que da mesma forma que registraram a vida de Jesus por meio da escrita, se também não registrarmos os vestígios da nossa existência terrena, ninguém saberá quem fomos e nem de onde viemos. Esse comentário provocou ótimas reflexões entre os participantes, assim como empolgação para as suas produções.

Dando continuidade às atividades, na quarta aula passamos a elaborar coletivamente as perguntas a serem feitas aos familiares dos estudantes na consecução da entrevista. Como nossa ideia era de construir uma biografia para apresentar à comunidade escolar e a outros interessados, adotamos a estratégia de fazermos as mesmas perguntas aos entrevistados, visto que o objetivo das

respostas era comum a todos, ou seja, a origem da formação da família à qual pertenciam. Desse modo, ouvimos as sugestões das perguntas dos discentes, ajustamos algumas inadequações e definimos as questões que dariam conta dos objetivos traçados.

Na aula seguinte, a quinta, discutimos as formas de registros da entrevista. Nesse intuito, apresentamos as estratégias de geração de dados, tais como a utilização do aparelho celular como ferramenta alternativa de gravação de áudio e vídeo; a resposta por escrito para os entrevistados que soubessem escrever; e a transcrição das respostas orais dos entrevistados, caso os alunos não dispusessem das alternativas anteriores. Assim, com o avanço do acesso ao aparelho celular, essa foi a alternativa mais utilizada pelos partícipes. Então, combinamos que trouxessem os dados gerados na aula seguinte, para que pudéssemos dar continuidade às atividades propostas.

Por conseguinte, na sexta aula passamos a trabalhar com o tratamento dos dados gerados nas entrevistas. Cada estudante apresentou o que havia coletado e a forma utilizada nessa geração de dados. Foi um momento muito rico para a proposta, como se pôde ver nos depoimentos emocionados dos discentes sobre como se deu o contato entre eles e os familiares, as histórias que ouviram e as aprendizagens adquiridas. Cabe também mencionar as estratégias utilizadas por cada um para que a entrevista acontecesse, desde o convite aos escolhidos por eles para participar da atividade, até a maneira como cada entrevistador encontrou para fazer os registros dos diálogos que tiveram.

Seguindo o percurso, a sétima aula foi destinada à elaboração inicial da biografia a partir da utilização dos dados gerados na entrevista. Cabe frisar que chamamos essa etapa de elaboração inicial por entendermos que seria necessário fazer intervenções pedagógicas até chegarmos a uma produção mais adequada ao gênero em construção. Isso porque já havíamos notado em atividades anteriores à proposta, problemas comuns para estudantes em processo de aprendizagem, sobretudo na construção de parágrafos. Tais problemas se manifestam principalmente na

articulação dos enunciados dentro desses pequenos textos, e também na articulação entre eles, prejudicando a coesão textual.

Desse modo, nossa oitava aula foi destinada a analisar um dos textos produzidos pelos estudantes, em que um deles, de forma espontânea, permitiu a exposição da sua produção para toda a turma em uma tela de projeção. Com essa estratégia, mostramos aos alunos os problemas relatados no parágrafo anterior e as possibilidades de melhorar as produções iniciadas por eles a partir da inserção de articuladores textuais, que foram dados em um quadro produzido e disponibilizado pelo mediador da presente proposta. Essa ação proporcionou grandes mudanças nos textos iniciais, que puderam ser comprovadas na produção final da biografia.

Por conseguinte, a nona aula foi dedicada à reescrita da produção inicial da biografia, com foco na construção dos parágrafos e nas suas articulações coesivas. Nessa aula, já era possível fazer análises positivas do desenvolvimento da proposta, pois eram nítidas as aprendizagens adquiridas pelos envolvidos, o que já nos mostrou ter valido a pena o desafio de sair da comodidade do currículo pré-estabelecido e investir em uma atividade com outros tantos sentidos.

Com isso, a décima aula foi destinada à entrega das produções finais e aos depoimentos dos estudantes sobre as aprendizagens adquiridas e todos os conhecimentos gerados durante o percurso de atividades da proposta. De forma muito espontânea e verdadeira, ouvimos relatos emocionantes do quão importante foi trabalhar a linguagem por meio de práticas que realmente fizeram sentido. Além disso, os estudantes acrescentaram o desejo de que essa maneira de ensino pudesse ser vivenciada mais vezes e por outros alunos.

Portanto, uma forma encontrada de deixar registrada essa prática de atividade para que outras pessoas pudessem ter contato com os textos dos estudantes e, conseqüentemente, com as histórias de vida de seus parentes, foi buscar uma plataforma digital gratuita para a publicação dos trabalhos finalizados. Dessa forma, pesquisamos e encontramos como alternativa de publicação o *site*

gratuito Livros Digitais, disponível no *link*: <https://www.livrosdigitais.org.br/>, no qual registramos os textos em forma de livro, com o título de “Biografando Memórias”, que pode ser acessado através do *link*: <https://www.livrosdigitais.org.br/livro/1144521U5WINBIV>.

Por fim, vale ressaltar que, nessa publicação digital, não constam todos os textos produzidos pelos alunos da turma, pois havia um limite definido pelo sítio hospedeiro sobre o tamanho e quantidade de arquivos a serem enviados. Por isso tivemos de fazer uma seleção das produções para a publicização digital, considerando como critérios de escolha a adequação linguística e composicional da produção ao gênero biografia, e também a participação e envolvimento de cada discente em todas as etapas das práticas desenvolvidas. E por não haver divergência quanto aos critérios, o produto final dessa proposta de práticas de escrita de gêneros textuais na sala de aula foi publicado e divulgado para toda a comunidade escolar.

4. Desafios e oportunidades

As atividades de ensino que fogem do que está pré-estabelecido na proposta curricular da escola tendem a gerar desafios assumidos por qualquer professor que ousa sair da tão propalada zona de conforto, visto que demandam mais tempo para planejar novas ações e estratégias em fontes diversas, diferentes das já disponibilizadas nos materiais didáticos, em especial o livro didático adotado pelas instituições escolares. No entanto, é salutar compreender que o conhecimento só é possível quando não sabemos de algo e nos arriscamos para conhecê-lo, e, assim, tornarmos inteligíveis.

Como afirmam Kersch, Santos e Dornelles (2023),

Se quisermos, pois, passar de uma sociedade da informação para uma sociedade do conhecimento, “precisamos agir, a fim de que a escola vá muito além e, de fato, como principal agência de

letramento, seja um espaço que propicie a formação integral do aluno, ouvindo o que ele tem a dizer e desenvolvendo a sua agência, o seu protagonismo” (Kersch; Santos; Dornelles, 2023, p. 24)

E esse agir passa pelo entendimento do professor de que é dele que podem surgir novas ideias e alternativas de promoção das mudanças tão necessárias e emergentes nas escolas brasileiras. Ou seja, não adianta o esforço em elaborar e promover um currículo nacional, com abertura para as questões contextuais, se no espaço onde tudo deveria acontecer estiver um profissional indisposto a mediar um ensino verdadeiramente transformador.

Nessa discussão, é importante dizer que há desafios de ordem prática na mediação do ensino-aprendizagem que precisam ser explicitados neste texto, para que possamos refletir e buscar alternativas de melhorias em ações futuras. Um primeiro desafio está relacionado ao processo de transcrição do texto falado para o texto escrito, ao qual os estudantes foram submetidos, no momento da entrevista realizada com os parentes pesquisados.

Segundo Marcuschi (2010, p. 49), “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. E é justamente nessa convencionalidade linguística que emerge o desafio da transcrição, visto que o aprendiz ainda não domina as convenções da língua que ele utiliza. Nesse sentido, é necessário considerar a natureza do discurso e do conteúdo textual expresso no que ele já conhece e, se possível, interferir de forma planejada numa série de operações e decisões no processo de retextualização que o conduza às mudanças significativas, criando, assim, uma oportunidade para esse aprendiz conhecer melhor o maior número possível de normas de escrita da língua em uso. Consequentemente, a rotina de práticas de escrita mostrará as adequações necessárias ao uso da língua nos diferentes artefatos textuais das atividades sociais.

Outro desafio enfrentado no desenvolvimento da prática de linguagem da presente atividade diz respeito à coesão textual, mais precisamente à coesão sequencial. Tal problema se apresentou no

processo de escrita do gênero biografia, em função da ausência de elementos linguísticos que estabelecessem tanto as relações semânticas entre os parágrafos, quanto a relação de sequencialidade dos fatos a serem relatados nos textos produzidos inicialmente pelos estudantes.

Segundo Koch (2018),

A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir (Koch, 2018, . 53).

Contudo, acreditamos que essa falta de domínio escritor da coesão textual é algo compreensível e aceitável, de acordo com o nosso ponto de vista, se refletirmos sobre questões como realidade contextual, social e cultural do público-alvo da proposta de atividade em discussão, se considerarmos o baixo acesso dos participantes aos meios de instrução, em especial os livros, que podem garantir maior conhecimento sobre a construção dos textos de forma coesa.

Assim, coube-nos intervir didaticamente nesse ponto de dificuldade específico, apresentando alternativas de melhoria dos excertos já produzidos a partir da exposição de exemplos de elementos linguísticos de referência e sequencialidade textual em alguns construtos, e mostrando de forma prática como esses elementos poderiam mudar os textos dos participantes por meio de alterações pontuais em produções dos próprios envolvidos. Esse tipo de intervenção oportunizou a discussão sobre a possibilidade de resolução de outros problemas de uso da linguagem encontrados na sala de aula.

Essa perquisição por uma alternativa de mudança de um estado atual para outro que se deseja chegar se ancorou nas discussões sobre as metodologias de busca e de intervenção (Bronckart, 2017, pp. 35-36), em que esse autor afirma não existir diferença fundamental entre

a metodologia das ciências naturais e as ciências humanas, desde que levemos em consideração as dimensões processuais. Por isso, nosso investimento maior no desenvolvimento dessa proposta se deu em acreditar que o processo traria os resultados almejados, como realmente nos trouxe.

Ademais, destacamos que os desafios enfrentados nessa e em outras atividades no processo de ensino e aprendizagem são obstáculos que podem ser superados em conjunto, desde que haja transparência entre as partes, planejamento de estratégias alternativas, assunção das funções de cada agente e execução colaborativa. E mesmo que o resultado não seja o esperado, é preciso rever as práticas e repensá-las para novas tentativas, pois é assim que alcançamos os conhecimentos.

5. Possibilidades de adaptação da prática

O objetivo inicial da prática de escrita apresentada neste texto era o de solucionar um problema surgido na sala de aula (a falta de conhecimento sobre a origem da família dos estudantes), utilizando atividades de geração e seleção de dados para a escrita dos gêneros textuais entrevista e biografia, cujas ações pudessem levar os discentes ao desenvolvimento da prática de escrita como registro histórico da vida de seus familiares. Nesse sentido, os resultados obtidos nos apontam para o sucesso do que fora preliminarmente proposto, ao avaliarmos como pontos positivos a participação nas atividades, o envolvimento de todos os atores (estudantes e familiares) e as produções escritas durante todo o percurso da proposta.

Contudo, ao analisarmos o trabalho realizado para além do contexto no qual se deu a ação educativa, é possível vislumbrá-la em outros espaços escolares e com outras roupagens, adaptadas à realidade de cada espaço social, uma vez que cada contexto social é singular e culturalmente situado, e que, por isso, não se pode aplicar um modelo pronto e acabado. Dessa forma, a alternativa mais plausível de reprodução da proposta apresentada neste texto

é a sua adaptação à realidade do lugar e dos indivíduos onde se pretenda aplicá-la e, se possível, melhorá-la.

Desse modo, uma possibilidade viável de adaptação da prática ora apresentada seria a de produção de contos envolvendo também a família dos estudantes, focalizando a contação de fatos históricos ocorridos no lugar onde eles vivem. Essa seria uma forma de dar vez e voz à família, que está, em muitos casos, distante da vida estudantil dos seus filhos. Do mesmo modo, seria uma oportunidade para os alunos mostrarem suas habilidades e competências de uso da linguagem escrita como práticas sociais.

Por fim, afirmamos que as boas ideias só são possíveis quando postas em prática, mesmo que seja pesados torná-las exequíveis. De modo contrário, serão apenas boas ideias, que vêm e que vão como as ondas do mar.

6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, Jean Paul. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo** / Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea Bronckart; organização Eliana Gouveia Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**./tradução e organização Roxane Rojo e gláís Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KERSCH, Dorotea Frank; SANTOS, Maiara Dalpiaz dos; DORNELLES, Anna Júlia Cardoso. **Multiletramentos e práticas avaliativas no ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.



DESENVOLVENDO O EMPREENDEDORISMO ATRAVÉS DO GÊNERO PITCH

Ana Carolina Moreira Paulino
Paula Aparecida Neves de Souza

1. Introdução

Durante o aprendizado de línguas adicionais, é de suma importância trabalharmos os diversos gêneros orais que circulam em diferentes esferas de nossas atividades. O desenvolvimento da oralidade, conforme sugere a BNCC, implica tanto o aprimoramento linguístico quanto o aguçamento de competências atitudinais, tais como aventurar-se em uma nova atividade, compreender diferentes opiniões e perspectivas e desenvolver a autoconfiança (Brasil, 2018).

Neste capítulo, alinhamo-nos à perspectiva bakhtiniana, considerando o gênero discursivo como “um conjunto de textos com estabilidade relativa no âmbito de ‘um campo de utilização da língua’” (Hilgert, 2020). Desse ponto de vista, os gêneros são compreendidos como organizadores das práticas sociais, que são realizadas através da linguagem, nas interações.

Para a definição de gêneros orais, apesar de entendermos que não há unanimidade entre autores, ancoramo-nos no trabalho de Travaglia et al. (2013). Para os autores, “gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (...) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.” Conforme indicado pelos autores, um gênero é considerado oral quando sua produção é especificamente concebida para ser apresentada oralmente. Portanto, se um texto originalmente produzido com a intenção de existir na forma escrita for lido em voz alta, não se

enquadrará na categoria de gênero oral, de acordo com essa perspectiva.

De acordo com Kersch e Oliveira (2020), o trabalho com gêneros orais na escola apresenta-se como um desafio para os/as professores/as de línguas pois, além da utilização da voz, outros recursos são mobilizados. Para as autoras, o desenvolvimento da oralidade envolve também a utilização da linguagem corporal na comunicação dos enunciados, além do trabalho de pesquisa e da utilização de tecnologias digitais para a apresentação.

Na prática que apresentaremos neste capítulo, voltada para estudantes de Ensino Médio, escolhemos trabalhar com o gênero *pitch*, que consiste em uma breve apresentação, geralmente de até 5 minutos de duração, que objetiva expor uma ideia ou oportunidade de negócios. O gênero é popular no mundo dos negócios de inovação e tecnologia e é considerado um pontapé inicial para um processo de negociação. De acordo com Nelson (2016, p.2),

um *pitch* de empreendedorismo consiste em um plano de negócios, uma proposição de valor sobre a utilidade do produto ou serviço, uma descrição dos mercados potenciais, competidores e obstáculos, as qualificações da empresa, suas características e marcos, e/ou uma demonstração dos recursos atuais de financiamento.

Apesar de ser considerado um gênero oral, o *pitch* cada vez mais tem incorporado vários elementos multimodais que causaram a sua transformação (Kopus; Klimova, 2020). Apresentações com imagens estáticas, vídeos e até coreografias de dança podem ser incorporados ao *pitch* para chamar a atenção dos/as interlocutores/as e engajá-los/as.

Esses/as interlocutores/as são geralmente os/as chamados/as *venture capitalists*, ou investidores de risco, que fornecem financiamento a empresas em estágios iniciais em troca de participação em suas ações. Usualmente, esses/as investidores/as reúnem-se em grandes eventos de apresentações de novas empresas, comumente chamados de *summits*, nos quais os *pitches*

são desenvolvidos na língua inglesa, a fim de chamar a atenção de *venture capitalists* provenientes de diferentes partes do mundo. Dessa forma, o conhecimento da língua inglesa e do gênero *pitch* determinam as pessoas que terão acesso a esses investimentos e às oportunidades no mundo da inovação e da tecnologia.

Acesse o QR code ao lado para obter mais informações sobre o gênero *pitch*.



Ou acesse pelo link:

<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ufs/pe/artigos/voce-sabe-o-que-e-pitch,ba69d9119bbac610VgnVCM1000004c00210aRCRD>

Trabalhar o gênero com estudantes do ensino médio de escolas públicas nos pareceu um meio de apresentar o mundo do empreendedorismo para esses/as jovens, o que pode estimular o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas não somente elas. O ensino do empreendedorismo na escola também pode auxiliar no aprendizado de competências socioemocionais como a confiança, a autonomia e a criatividade. Esta última, inclusive, aliada à capacidade de resolver problemas complexos, pode levar a soluções para melhorar a vida de uma comunidade.

Com o objetivo de desenvolver principalmente a oralidade em língua inglesa, tendo os demais eixos das práticas de linguagem como suporte, mas também as competências socioemocionais acima descritas, planejamos e desenvolvemos uma prática para o ensino do gênero *pitch* para estudantes do Ensino Médio. O trabalho foi conduzido com três turmas em uma escola pública na região metropolitana de Porto Alegre-RS. Embora uma das autoras ministre aulas para estudantes do primeiro e segundo anos do Ensino Médio, a decisão de incluir o primeiro ano no currículo foi motivada pela fase de transição que os/as alunos/as atravessam ao passarem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso nos levou a refletir sobre a relevância de proporcionar aos/às alunos/as

um entendimento das múltiplas trilhas que podem seguir. É essencial que compreendam que não estão restritos/as à opção de prestar concursos públicos ou trabalhar sob o regime CLT, mas também podem se ver como cidadãos/ãs empreendedores/as, capazes de perseguir seus próprios sonhos.

Detalhamos, a seguir, informações básicas sobre a prática. Na sequência, apresentamos a descrição do passo a passo seguido pela professora e, finalmente, tecemos reflexões sobre os desafios encontrados no seu desenvolvimento e as oportunidades de trabalho com outras línguas e em contextos educacionais diversos.

2. Apresentação da prática

Título da atividade:	Desenvolvendo o empreendedorismo através do gênero <i>pitch</i>
Objetivo:	Trazer, de forma leve e mais dinâmica, a prática de oralidade de alunos/as do Ensino Médio, além de promover o interesse e conhecimentos acerca de projetos de negócios, argumentação e escuta.
Campo de atuação da BNCC:	Campo de atuação na vida pública
Eixos da BNCC:	Oralidade e produção de textos
Competência da BNCC:	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

3. Descrição da prática

Ao longo de três semanas, foi proposto aos/às alunos/as de três turmas diferentes de Nível Médio que criassem um plano de negócios e explorassem os quatro eixos das práticas de linguagem (oralidade, análise linguística e semiótica, leitura/escuta e produção de textos) e, como produto final, produzissem um vídeo apresentando a sua empresa e seu serviço oferecido.

O propósito da atividade era proporcionar aos/às alunos/as uma maior imersão no universo empresarial e no funcionamento da vida de empreendedores/as novatos/as. Para alcançar esse objetivo, os/as estudantes tiveram a oportunidade de assistir a vídeos do programa de investimentos *Shark Tank*, que se concentra em investidores/as em busca de oportunidades de investimento em *startups*. Cada participante do programa dispõe de um limite máximo de cinco minutos para apresentar suas ideias e produtos. Após as apresentações, os/as participantes são questionados/as sobre aspectos como tempo de produção, custos de material, mão de obra e preços de atacado e varejo (se aplicável). Além disso, cada participante precisa especificar a quantia de investimento de que necessita. Além das negociações relacionadas ao financiamento, também se discute a porcentagem das ações da empresa que cada investidor/a receberá.

Os/As alunos/as, então, receberam a proposta de criarem os seus próprios planos de negócios. O trabalho poderia ter sido feito em duplas ou individualmente. Para que os resultados se aproximassem o máximo possível da realidade, pedimos que a professora de matemática disponibilizasse um momento para fornecer auxílio na parte financeira, que deveria ser complementada com pesquisas extras feitas fora do ambiente escolar.

Então, foi dado início ao projeto. Os/as discentes deveriam seguir alguns passos até chegarem ao produto final, sendo eles:

1º passo:

Os/as alunos/as foram até o auditório para assistirem a um episódio da série de televisão *Shark Tank*, que consiste em um programa em que os/as participantes apresentam um produto ou serviço para um grupo de potenciais investidores/as. A série foi escolhida por algumas razões que consideramos ser importantes para que os/as alunos/as desenvolvessem as habilidades e competências estabelecidas para esta atividade. São elas:

Realismo Empresarial: O *Shark Tank* oferece uma visão realista e prática do mundo dos negócios e do empreendedorismo. Ele apresenta empreendedores/as reais em busca de financiamento para suas empresas, abordando desafios e oportunidades do mundo corporativo de maneira autêntica.

Tomada de Decisões: O programa exige que os/as participantes tomem decisões críticas em tempo real. Os/As estudantes podem aprender a avaliar propostas, calcular riscos e recompensas, e tomar decisões informadas, habilidades valiosas no mundo dos negócios.

Pitching e Comunicação: Os/As empreendedores/as no *Shark Tank* precisam apresentar suas ideias de maneira clara e persuasiva em um curto período de tempo. Isso ajuda os/as alunos/as a desenvolverem suas habilidades de comunicação, expressão e persuasão.

Negociação e Matemática Financeira: As negociações entre os/as investidores/as e empreendedores/as no programa envolvem cálculos financeiros complexos, incluindo avaliação de empresas, percentagens de propriedade e retorno sobre investimento. Isso proporciona aos/as alunos/as a oportunidade de praticar matemática financeira e habilidades de negociação.

Aprendizado Multidisciplinar: Como é interdisciplinar, incorporando conceitos de matemática, economia, comunicação, marketing e empreendedorismo, permite que os/as alunos/as apliquem conhecimentos de várias áreas em um contexto prático.

Inovação e Criatividade: Os *itches* apresentam uma ampla variedade de produtos e ideias criativas. Isso inspira os/as alunos/as a pensarem de forma inovadora e a gerarem suas próprias ideias empreendedoras.

Lições de Sucesso e Fracasso: O programa demonstra que o sucesso empresarial muitas vezes vem acompanhado de falhas e obstáculos. Isso ajuda os/as alunos/as a entenderem que o fracasso faz parte do processo de aprendizado e que persistência e resiliência são fundamentais.

Inspiração e Motivação: Pode inspirar os/as alunos/as, mostrando histórias de empreendedores/as que transformaram suas ideias em negócios bem-sucedidos. Isso pode motivá-los/as a buscar suas próprias ambições empreendedoras.

Durante a execução do vídeo, foi entregue aos/às alunos/as uma folha com algumas perguntas que eles/as deveriam responder enquanto assistiam ao vídeo. Eles/as poderiam responder às perguntas de forma individual, em duplas ou grupos, para que pudessem trocar *insights* e complementar as respostas uns/mas dos/as outros/as. Antes de colocar o vídeo para que eles/as pudessem responder às perguntas, a professora as leu e certificou-se de que eles/as compreendessem o que cada pergunta pedia e quais eram as opções dadas em cada resposta. Após responderem às perguntas, eles/as deveriam discutir sobre as respostas escolhidas com o grande grupo.

O questionário contava com uma introdução trazendo informações de como a atividade funcionaria, além de trazer questões como:

“Quais dessas informações ela (a menina que está apresentando o *pitch*) menciona em sua apresentação?”

“Quais recursos ela utiliza para apresentar o produto?”

“Como o seu negócio pode ajudar sua comunidade?”

“Você acha que ela tem habilidade para fazer boas negociações? Por quê?”

“O que você complementaria na apresentação dela?”

“Você compraria o produto dela? Por quê?”

Além dessas, havia também uma pergunta em específico que questionava se os/as alunos/as veem mais homens ou mulheres de negócios. Achamos importante trazer essa questão de gênero para a reflexão, pois, infelizmente, a maioria dos empreendedores e investidores são homens. Também foi questionado aos/as alunos/as (durante as discussões em grupo) o porquê de haver mais homens do que mulheres empreendedoras.

Após passar o vídeo pela primeira vez (sem o auxílio de nenhuma legenda), foram feitas algumas perguntas, tais como: “Como foi a experiência para vocês?”, “Conseguiram responder às perguntas?”, “O que conseguiram entender do vídeo?” Os/As alunos/as relataram terem tido bastante dificuldade para entenderem o vídeo, e que, por esta razão, não haviam conseguido fazer muitas anotações. Outro relato que chamou a atenção foi o fato de alguns/mas alunos/as terem mencionado que se sentiram muito frustrados/as por não terem conseguido entender quase nada do vídeo. Levantou-se a questão entre eles de que “eles/as não falam nem o português direito, que dirá o inglês” ou que eles/as deveriam se matricular em um curso de idiomas para poderem acompanhar as aulas de inglês na escola, pois, até então, não haviam aprendido quase nada durante o Ensino Fundamental.

Então, o vídeo foi colocado pela segunda vez. Dessa vez, com o auxílio de legendas em língua inglesa. As mesmas perguntas foram feitas novamente e, desta vez, as respostas de alguns/mas alunos/as mudaram. Alguns/mas deles/as relataram terem compreendido melhor o que o vídeo estava querendo passar, pois, como os/as participantes falavam muito rápido, as legendas oportunizaram que conseguissem entender melhor. Já outros/as alunos/as deram as mesmas respostas, que ainda sentiram dificuldade em entender o que estava sendo dito, mesmo com as legendas disponíveis.

Ao colocar o vídeo pela terceira vez, o objetivo era que os/as alunos/as pudessem entender, de fato, o que o vídeo queria passar. Então, discutimos os significados das palavras do vídeo.



2º passo:

Após assistirem ao vídeo, foi realizada uma discussão com base nas respostas das perguntas respondidas. Foi dada a opção de os/as alunos/as, mais uma vez, responderem às perguntas de forma individual, em duplas ou em grupos, caso quisessem. Isso porque é importante dar-lhes a oportunidade de trocar conhecimentos e estimulá-los/as a trabalhar em equipe. É importante ressaltar que foi proporcionado um momento para que trouxessem as suas respostas e *insights* para o grande grupo, para que eles/as pudessem se complementar ou trazer argumentos, caso discordassem da resposta trazida pelos/as colegas. Como foi mencionado no passo anterior, alguns/mas alegaram terem tido dificuldade de entender partes do vídeo, o que dificultou a realização da atividade. Outros/as argumentaram não terem tido maiores dificuldades na compreensão do texto.

Apesar de não ter sido realizada nesta prática uma atividade envolvendo a ativação de conhecimentos prévios dos/as alunos/as, achamos interessante trazer aqui algumas opções de atividades para que outros/as professores/as possam fazer.

1ª atividade: essa atividade consiste em pedir que os/as alunos/as escrevam em *post-its* palavras e/ou frases que tenham relação com investimentos, empresas e negócios de forma geral. Então, os/as alunos/as vão até o quadro e colam os *post-its*, abrindo espaço para uma discussão da razão pela qual escolheram determinadas palavras. Também é possível substituir os *post-its* pelo *website Mentimeter*, no qual os/as alunos/as podem ler um *QR code* ou podem receber um *link* para acessar o *site*. A ferramenta disponibiliza diferentes tipos de *layout*, tais como gráficos ou

nuvem de palavras. Esse recurso permite que a turma acompanhe em tempo real as respostas enviadas por cada aluno/a. Um ponto positivo é que as respostas são feitas de forma anônima, o que pode oferecer mais segurança aos/as alunos/as mais tímidos/as.

2ª atividade: essa atividade tem como foco principal a introdução de vocabulário para que os/as alunos/as possam assistir ao vídeo. Há duas opções para a realização da atividade: uso de aplicativos/sites ou recursos anal[ógicos, caso a escola e os/as alunos/as não tenham acesso à internet.

Assim como na primeira atividade, também foi feito o uso de *post-its* (também é possível colar cartazes na parede e utilizar folha de ofício e fita adesiva). Em uma coluna, foram colocadas as palavras referentes ao vídeo e, em um outro espaço, as definições (aqui, o/a professor/a pode escolher se colocará as definições em português ou inglês, de acordo com o nível dos/as estudantes). Então, os/as alunos/as vão até o quadro e colocam a definição ao lado da palavra.

Outra opção é utilizar aplicativos como *Kahoot*, *Wordwall*, *Bamboozle* ou *Jamboard*. No aplicativo, é colocada a palavra e são fornecidas duas ou mais opções de definições e os/as alunos/as devem escolher a correta.

3º passo:

Nesse momento, apresentamos a proposta de eles/as criarem seus próprios *business plans*, após a disponibilização de um roteiro a seguir. Um dos elementos pedidos no roteiro foi que eles/as pensassem em um produto, *site*, aplicativo ou serviço. Também foi pedido que, se possível, os/as alunos/as fizessem um protótipo do *site*/aplicativo/produto. Além disso, os/as alunos/as deveriam explicar as razões pelas quais eles/as escolheram aquele produto/serviço/aplicativo/*site*, além de explicar os benefícios que aquele produto iria trazer para os seus/suas consumidores/as. A proposta inicial era que criassem um *pitch* e apresentassem de forma coletiva para todos/as os/as colegas, para que pudessem

fazer a correção por pares, dar sugestões e fazer críticas construtivas sobre os trabalhos. Porém, os/as discentes demonstraram grande resistência em fazer o trabalho desta forma, pois grande parte argumentou ter muita vergonha de falar em público em uma língua que, segundo eles/as, não lhes pertencia. Então, conversamos e chegamos à conclusão de que seria interessante fazer o trabalho em duplas e, ao final, fazer o *pitch* em forma de vídeo para que somente a professora tivesse acesso. Achamos importante fazer o trabalho em duplas pois, além de explorar mais o lado criativo, as duplas poderiam fazer correções e sugestões, quando necessário.



4. Desafios e oportunidades

Por se tratar de uma atividade que exige vivenciar e experienciar, houve muitos desafios: o primeiro deles foi tentar desmitificar o porquê da importância de trabalhar a fala em uma língua adicional, uma vez que, segundo os/as estudantes, “não iriam viajar para fora do país”. Outros/as questionaram o porquê de ter que fazer aquela atividade se eles/as não sabiam falar em inglês e ainda mal sabiam falar o português direito.

Conforme descrevemos na introdução deste capítulo, os gêneros orais também podem ter suporte de outros eixos das práticas de linguagem no seu desenvolvimento (Travaglia et al., 2013; Kerch e Oliveira, 2020). Nessa prática específica, os/as estudantes valeram-se da leitura, da escrita e da mobilização de conhecimentos linguísticos para o desenvolvimento dos *pitches*, e o pouco tempo de aula disponível para o trabalho também apresentou-se como um obstáculo. Por conta dos poucos encontros,

os/as alunos/as tinham que fazer a maior parte da escrita em casa e levar seus rascunhos para que pudessem ser analisados e reformulados, com a colaboração da professora. Aí estava outro desafio: pelo fato de as aulas serem mais voltadas à produção do trabalho, alguns/mas alunos/as não encararam aquelas aulas como aulas de fato, e perguntavam quando teríamos “aula de verdade” (entende-se por aula “de verdade”, aulas tradicionais, nas quais eles/as teriam que copiar as lições do quadro).

Outro fator que exigiu superação foi o desenvolvimento do trabalho envolvendo a produção textual e a oralidade em língua inglesa. Devido às poucas oportunidades que tinham tido até então de realizar esse tipo de atividade, os/as estudantes sentiram dificuldade com a pronúncia das palavras e, principalmente, nas estruturas gramaticais mais complexas da língua. Porém, apesar do curto espaço de tempo para a realização das atividades, foi possível ver o avanço significativo na construção dos trabalhos.

Após receber os vídeos e analisá-los, foi possível notar que os/as alunos/as apresentam dificuldade em expressar-se oralmente, não somente do ponto de vista linguístico, mas, principalmente, pelo medo da exposição e julgamento. Uma das perguntas mais recorrentes era se a pronúncia das palavras e o sotaque seriam levados em consideração na avaliação, então, foi explicado a eles/as que o importante era que conseguissem cumprir com os critérios propostos e que a pronúncia e o sotaque, naquele momento, não teriam uma grande influência na avaliação, uma vez que aquele era o primeiro trabalho apresentado por eles/as.

Também foi possível notar que, por conta de terem passado por uma pandemia que os/as manteve afastados/as das aulas presenciais e, conseqüentemente, de atividades de prática de gêneros orais, ainda havia uma grande insegurança vinda dos/as discentes, o que fez com que eles/as se apoiassem na leitura de um material escrito na maior parte do tempo.

Contudo, o resultado final ficou autêntico e pode-se notar os/as alunos/as tornando-se cada vez mais protagonistas e participativos/as do processo avaliativo. Além disso, foi muito

positivo vê-los/as explorando e desenvolvendo mais a criatividade, senso crítico e empoderamento, e aprendendo questões sociais importantes através da língua.

Dessa forma, entendemos que a prática atingiu o seu objetivo de desenvolver a competência da BNCC apresentada no início deste capítulo, de modo que promoveu, através da compreensão, produção e apresentação de *pitches*, a ampliação das possibilidades de participação desses/as estudantes na sociedade, através da compreensão e mobilização de conhecimentos para produzir discursos no campo de atuação da vida pública.

5. Possibilidades de adaptação da prática

A prática aqui apresentada pode ser trabalhada tanto em aulas de língua inglesa quanto de outras línguas adicionais ou de língua materna. Sugere-se também trabalhar com uma etapa de ensaio da apresentação em sala de aula, para que os/as estudantes ganhem mais confiança e para que possam dar sugestões para o aprimoramento dos trabalhos dos/as colegas.

Nota: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- HILGERT, J.G. Elementos para a discussão do conceito de gênero oral. **LETRAS**, Santa Maria, Especial, n. 1, pp. 15-34, 2020.
- KERSCH, D.F.; OLIVEIRA, R.G. O trabalho com o oral público no Ensino Médio: a apresentação oral em foco. **LETRAS**, Santa Maria, Especial, n. 1, pp. 421-442, 2020.

KOPUS, T.L.; KLIMOVA, I.I. Reimagine pitch as a speech genre in business communication. **Perm University Herald. Russian and Foreign Philology**, vol. 12, n. 3, pp. 31–40, 2020.

NELSON, R.S. **Begging for Money**: Technology Commercialization and Business Pitches. Tese (Doutorado em Letras). University of Texas at Austin. Austin, p.163. 2016.

TRAVAGLIA, L.C. et al. Gêneros orais - conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.



O GÊNERO VÍDEO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: A ARTICULAÇÃO DE CAMPOS DE ATUAÇÃO E EIXOS DE APRENDIZAGEM

Manuela da Silva Alencar de Souza
Dorotea Frank Kersch

1. Introdução

A ciência precisa da comunicação para se propagar e, nesse sentido, formas diferentes de explicá-la e comunicá-la são requeridas, dependendo da temática, do objetivo e do público-alvo que se deseja alcançar, ou seja, depende-se de regras e trocas linguísticas instituídas pelos diferentes grupos sociais para que os resultados científicos a serem compartilhados sejam compreendidos (Damin et. al., 2013). Entendemos a popularização da ciência como “um processo de recontextualização de conhecimentos produzidos em determinado contexto científico para contextos voltados a audiências não-especialistas naquela área” (Silva, 2022, p. 28). Dessa forma, se o público-alvo for formado por crianças, uma linguagem diferenciada em relação àquela utilizada para os pares da academia ou para uma revista científica voltada ao público leigo adulto vai se fazer necessária. “Para sensibilizar crianças,[...] precisamos, muitas vezes, pensar formas mais criativas de organizar nosso texto (quem sabe optar por uma narrativa ou utilizar personagens animais) a fim de sermos aceitos e compreendidos” (Damin et. al., 2013, Cap. 1).

Nesse sentido, nosso interesse, neste breve capítulo, é apresentar a descrição de uma unidade didática planejada para uma disciplina de graduação dirigida a alunos de licenciaturas, bem como apresentar as produções desses estudantes. Trata-se do gênero vídeo de divulgação científica que, inserido no domínio midiático, mobiliza múltiplas semioses que, além de ser aceito pelo público-alvo, também

precisa atender às regras de uma plataforma digital de compartilhamento de vídeos de amplo alcance, como o YouTube.

O YouTube é “uma elaborada plataforma para exibição de vídeos, onde fatores como popularidade e visibilidade são cruciais” (Silva, 2022, p. 27). Em termos gerais, a plataforma evoluiu de um espaço para produção de vídeos amadores, descontraídos e desburocratizados para uma plataforma elaborada, recompensando financeiramente os vídeos mais populares e com mais engajamento (Silva, 2022). Neste capítulo, nosso foco recai sobre vídeos on-line de ciência produzidos por estudantes de licenciatura para serem veiculados nessa plataforma.

Os vídeos on-line são usados como uma ferramenta para comunicar e envolver o público leigo. A sua natureza multimodal, segundo Luzón (2019), torna-os uma forma eficaz e acessível para comunicar ideias científicas complexas, explicar conceitos científicos e comunicar ciência ao público interessado. O propósito social dos vídeos de divulgação científica, para Luzón (2019, p. 171), “é alcançado não apenas através da linguagem, mas através da interação de vários modos semióticos”. Silva (2022), ao descrever as características linguísticas e multimodais presentes em vídeos on-line de popularização da ciência, destaca que esses vídeos são produzidos em dois vieses – um enfocando seu caráter de entretenimento, e outro, seu caráter educativo.

Nesse sentido, percebe-se que a elaboração de um vídeo de divulgação científica (vídeo DC), veiculado em uma plataforma de compartilhamento de vídeos de amplo alcance, como o YouTube, não se faz ao acaso, mas é rigorosamente planejada, abarcando, por sua vez, a união entre os âmbitos acadêmico e midiático. O âmbito acadêmico traz o rigor necessário por meio do discurso de autoridade, visando à credibilidade que se deseja imprimir, bem como a apresentação de argumentos persuasivos que levem o espectador a compreender a informação como dada. Já o âmbito midiático provoca a reflexão do designer do vídeo em relação à sua audiência, exigindo dela uma interação maior com recursos semióticos diversos, ou seja, além de considerar seu público, o

designer do vídeo precisará pensar em trilha sonora, imagens, fluxogramas, fonte e tamanho de letra, sincronização entre imagem e som, legendas, dentre outros aspectos importantes. É evidente que nem todos os vídeos DC precisarão de muitas semioses, e isso se deve ao propósito comunicativo e aos consumidores que se desejam alcançar.

Se vamos olhar para a BNCC (Brasil, 2018), veremos que esse documento apresenta uma tendência para que o trabalho com ensino e aprendizagem de línguas esteja vinculado aos estudos dos multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), abarcando tanto o contexto do gêneros digitais contemporâneos, quanto a multimodalidade presente neles. A BNCC considera que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68). Nesse sentido, é possível perceber que não somente os vídeos on-line de ciência precisam ser multimodais e percorrer as diferentes plataformas de divulgação da ciência, como também outros gêneros do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa, como pôsteres, convites para eventos científicos, chamadas para publicação de artigo científico, palestras e uma série de gêneros escritos e orais (acadêmicos ou não) os quais estão inseridos hoje na cultura digital, mas que se manifestam no âmbito acadêmico como forma de construir sentido completo em relação ao objeto científico que se deseja comunicar e às formas de recepção de suas audiências.

Portanto, neste capítulo, entendemos que o gênero vídeo DC é derivado de outros gêneros acadêmicos, como o resumo e artigo científicos, e situa-se no campo das práticas de estudo e pesquisa (Brasil, 2018), como também possui traços da notícia, oriunda do campo jornalístico-midiático (Brasil, 2018). Assim, para a elaboração da prática que iremos descrever, contextualizaremos, primeiramente, na seção seguinte, a aula anterior àquela em que se propôs a leitura e a produção de vídeos DC; logo após, a aula da proposta mencionada.

2. Apresentação da prática

Título da prática: O gênero vídeo de divulgação científica: a articulação de campos de atuação e eixos de aprendizagem.
Objetivo da prática: Ler, compreender e produzir textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Campo de atuação da BNCC: Campo jornalístico-midiático e campo das práticas de estudo e pesquisa. Eixo(s) da BNCC: Leitura e escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística e multissemiótica.
Competência(s) da BNCC - Formação (Competências Gerais Docentes) 2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. Habilidades da BNCC: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, (...) e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

Vale lembrar aqui que a prática foi desenvolvida por alunos de licenciaturas (por isso as competências da BNCC-Formação), mas destinava-se a alunos específicos de uma escola da rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre, a qual oferece em seu currículo a iniciação científica, como veremos na sequência.

3. Descrição da prática

A prática de sala de aula com o gênero vídeo DC, objeto deste capítulo, foi desenvolvida a partir de uma proposta de articulação entre a universidade e a Educação Básica da escola pública. No primeiro semestre de 2023, em uma universidade privada, no sul do Brasil, foi oferecida a disciplina *Oficina de Experimentação Textual*, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes de diferentes licenciaturas a oportunidade de ler, compreender e produzir textos relacionados à escrita acadêmica, articulando-a com a divulgação e a popularização da ciência, usando Tecnologias Digitais (TD), que proporcionam maior alcance de público. Dessa forma, a *Oficina de Experimentação Textual* tinha participantes que estavam vinculados aos cursos de Biologia, História, Letras e Pedagogia, além de uma estudante argentina de Arquitetura, que realizava intercâmbio na referida universidade. A atividade acadêmica era ministrada pelas autoras deste capítulo, estagiária docente e professora titular, respectivamente. Procurando não só integrar o uso de TD para a divulgação da ciência e a formação de futuros professores, mas também, numa prática situada, ler e escrever como prática social, agindo no mundo social, foi proposto aos participantes que produzissem, em dupla, um vídeo de divulgação científica que auxiliasse na compreensão de assuntos que faziam parte do interesse de pesquisa de alunos de uma escola de ensino fundamental da rede parceira. A escola cujos alunos eram os destinatários dos vídeos é vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), em um município da região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Essa escola tem a iniciação científica prevista em seu currículo: no início do ano letivo, os alunos de toda a escola são levados ao pátio, eles se organizam em grupos (com alunos de diferentes anos escolares), escolhem o tema que vão investigar ao longo do ano, o que culmina com a apresentação primeiramente na feira da escola, depois na do município. Se o projeto for premiado, ele vai para outras feiras (regional, estadual e, até mesmo, internacional).

Primeiramente, em aula anterior à aula da proposta de produção de vídeo DC, os futuros professores estudaram a estrutura do artigo científico, conhecendo suas principais características e realizaram exercícios para identificar as partes de um artigo científico e como ele se estrutura formal e linguisticamente. Na sequência, o estudo do gênero notícia de divulgação científica (notícia DC)¹ foi desenvolvido para que os alunos pudessem perceber as diferenças e semelhanças entre o texto acadêmico (artigo científico) e o texto não acadêmico (notícia DC), compreendendo que este precisa apresentar alguns aspectos daquele, como argumento de autoridade, e ser diferenciado no aspecto linguístico-discursivo, passando de uma linguagem mais formal para uma linguagem mais próxima do coloquial, uma vez que é destinado ao público leigo, bem como introduzindo mais recursos multissemióticos. Dessa forma, foram mobilizados, além do conhecimento relacionado à organização da notícia (título, subtítulo, *lead* e detalhamento), os demais conhecimentos linguísticos, como verbos que introduzem ou finalizam o discurso direto (diz, afirma, explica, conta, comenta, prossegue, relata, concorda, observa, avalia, registra, informa, conclui); conectores entre parágrafos e/ou orações (de acordo com, segundo, cujos); estratégias que evitam repetições do referente (como o uso de pronomes para substituir substantivos, por exemplo); e o uso do aposto.

A aula seguinte, na qual propusemos a produção de vídeos DC ocorreu de acordo com os seguintes passos:

Tópico da aula – Vídeo de Divulgação Científica – o Roteiro

Passo 1: Discussão sobre parte do texto de Silva (2022, Cap. 2): 2.3 Plataforma YouTube; 2.4 Popularização da ciência no meio online; 2.5 A popularização da ciência on-line na perspectiva dos estudos de mídias - tempo destinado: 20 min.

Passo 2: Divisão da turma em 3 grupos. Cada grupo analisou um vídeo DC da plataforma YouTube (observando estrutura/formato, linguagem, trilha sonora, sons, imagens, cores,

¹ Tanto o artigo científico quanto a notícia DC tratavam do mesmo objeto de pesquisa.

narração, apresentador (postura do apresentador). Cada grupo deveria fazer anotações para compartilhar no grande grupo - tempo destinado: 20 min.

Grupo 1: Episódio 1 – Baratas ciborgues podem nos ajudar (Canal Nerdologia). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9w5LOl-3WAg>. Acesso em: 29 set. 2023.

Grupo 2: Episódio 2 – Entenda de vez o poder do grafeno (Canal Manual do Mundo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xxV43YQAW0w>. Acesso em: 29 set. 2023.

Grupo 3: Episódio 3 – Civilizações perdidas na Amazônia (Canal Nerdologia). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ectDkO1KeA&t=2s>. Acesso em: 29 set. 2023.

Passo 3: Os 3 grupos compartilharam as análises dos vídeos conforme comando do passo 2 - tempo destinado: 30 min.

Passo 4: Apresentação dos slides Vídeo DC (consolidação do conceito de vídeo DC trazido por Silva (2022, Cap.2); foi destacada a importância de explorar exemplos de vídeos DC em canais de sucesso; foram dadas orientações sobre como planejar o vídeo DC a partir do roteiro fornecido pelas professoras). Cada item do roteiro foi explorado detalhadamente. Os alunos podiam tirar dúvidas durante a explicação do roteiro - tempo destinado: 20 min.

Passo 5: Apresentação da tarefa e divisão dos alunos em duplas para escrever o roteiro. - tempo destinado: 20 min.

Passo 6: Tempo para os alunos escreverem e enviarem o roteiro para receber feedback: até 6 dias.

Passo 7: Devolutiva dos roteiros, com feedback sobre eles aos alunos.

Passo 8: Compartilhamento dos vídeos DC na plataforma YouTube.

Tarefa: Produção de Texto – Roteiro de Vídeo de Divulgação Científica

Em dupla, com base nos tipos de vídeo de divulgação científica a que você assistiu e no tema científico escolhido (daqueles sugeridos pelos

alunos da escola), escreva um roteiro original de vídeo DC dirigido a alunos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano. O vídeo deverá ter o tempo estimado entre 3 e 5 minutos. Consulte o guia do roteiro para produzi-lo.

Quadro 1: Guia para escrever o Roteiro de Vídeo DC

Guia para escrever o Roteiro de Vídeo DC

1. **Tema:** Decida o tema que será abordado e como ele aparecerá no vídeo.
2. **Fonte:** Quais são as suas fontes de pesquisa? Use fontes confiáveis.
3. **Público-alvo:** Quem é o seu público-alvo?
4. **Captção de vídeo:** Você vai falar diretamente para a câmera? Qual será o tipo de câmera?
5. **Entrevista:** Vai entrevistar alguém?
6. **Local:** Vai filmar algum lugar?
7. **Recursos visuais:** Vai incluir gráficos, fotos ou animações?
8. **Som:** Som e imagem são inseparáveis. Escolha o som mais adequado ao tipo de vídeo, ao tema e ao público escolhidos (som ambiente, som da natureza, música, barulhos específicos).
9. **Tempo:** Quanto tempo de vídeo você espera produzir?
10. **Linguagem:** Use linguagem adequada ao seu público-alvo, atentando para a norma-padrão da língua portuguesa.
11. **Sequência:** Em que ordem as informações vão aparecer no vídeo?
12. **Texto:** Planeje todas as falas e/ou narração (planeje as perguntas da entrevista, se for o caso).

Dica: Prefira usar recursos de imagem e som gratuitos disponíveis na internet para evitar a infração contra direitos autorais.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em DIVULGAÇÃO Científica: como fazer (você mesmo) um bom vídeo. *In:* AGÊNCIA de Comunicação da UFSC. [S. l.], 15 set. 2020. Disponível em: <https://agecom.ufsc.br/2020/09/15/divulgacao-cientifica-como-fazer-voce-mesmo-um-bom-video/> . Acesso em: 08 abr. 2023.

Envie o quadro abaixo preenchido até o dia 16/04/2023 (no Moodle).

Quadro 2: Checklist para a produção de Roteiro de Vídeo DC

1. Tema	
2. Fonte	
3. Público-alvo	
4. Captação de vídeo	
5. Entrevista	
6. Local	
7. Recursos visuais	
8. Som	
9. Tempo	
10. Linguagem	
11. Sequência	
12. Texto (Falas/Narração)	O texto pode ser enviado fora do quadro

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em DIVULGAÇÃO Científica: como fazer (você mesmo) um bom vídeo. *In*: AGÊNCIA de Comunicação da UFSC. [S. l.], 15 set. 2020. Disponível em: <https://agecom.ufsc.br/2020/09/15/divulgacao-cientifica-como-fazer-voce-mesmo-um-bom-video/>. Acesso em: 08 abr. 2023.

Como vimos nos passos acima, primeiramente, para familiarizar os graduandos com a temática “popularização da ciência”, bem como com o funcionamento e as características da plataforma YouTube, houve a discussão de parte do texto de Silva (2022, Cap. 2). Em seguida, a turma foi dividida em três grupos para que pudessem analisar três vídeos DC na plataforma YouTube, selecionados previamente, dos quais deveriam observar aspectos como estrutura/formato, linguagem, trilha sonora, sons, imagens, cores, narração, apresentador (postura do apresentador) e fazer anotações para compartilhar no grande grupo. A partir dessa análise em grupos, imaginava-se que os alunos se apropriariam da estrutura do vídeo DC. Os vídeos foram selecionados atentamente, visando apresentar aos alunos as possibilidades de usar recursos multissemióticos diversos que podem estar presentes nesse gênero, prestando atenção a como a

linguagem de cada vídeo está adequada à sua audiência. Para isso, foram escolhidos canais bastante conhecidos, que já possuem um grande número de publicações e que possuem, através dos seus argumentos de autoridade, o comprometimento em divulgar ciência com credibilidade. Com isso em mente, os grupos teriam que compartilhar suas análises dos vídeos DC com os demais colegas, proporcionando que todos pudessem ter acesso aos aspectos observados e analisados pelos outros grupos.

Após as observações e análises realizadas pelos grupos, para consolidar as discussões acerca do conceito de vídeo DC, as professoras apresentaram brevemente os conceitos necessários para a compreensão do gênero e, na sequência, ofereceram um guia para escrever o roteiro de vídeo DC. Na imagem 1, temos o conjunto de slides usados para esse momento da aula:

Imagem 1: Slides para orientar a produção de Roteiro de Vídeo DC



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com o guia (Quadro 1) e a checklist (Quadro 2) do roteiro de vídeo DC em mãos, os estudantes foram desafiados a produzirem, em duplas, seus próprios roteiros, originais, com base nos temas fornecidos pelos alunos de 6º ao 9º ano: Empreendedorismo Sustentável; Inclusão na Escola; Efeitos do Café; Ornitorrinco; e Depressão. Os futuros professores teriam que produzir os vídeos atendendo aos critérios do guia do roteiro, usando linguagem

apropriada, recursos multissemióticos pertinentes e criatividade. Foi-lhes dado o prazo de seis dias para que pudessem receber o feedback de seus roteiros até o 7º dia, ou seja, a aula seguinte. Na aula em que os alunos receberam os feedbacks, foram observados alguns aspectos que poderiam ser melhorados (Quadro 3), tendo em vista o público-alvo. Dessa forma, foram apresentados os seguintes aspectos a serem melhorados:

Quadro 3: Como modificar o texto científico para crianças no Roteiro de Vídeo DC

Como modificar o texto científico para crianças no Roteiro de Vídeo DC

Fala de abertura

“Olá, pessoal! Eu sou o _____, estudante de _____ da Unisinos, e eu sou a _____, estudante de _____, da Unisinos. Neste vídeo, iremos falar um pouco sobre...”.

Fala de encerramento

“Você já conhecia _____? ”;

“Espero que esse vídeo tenha te ajudado a _____”.

Sugestão para transformar a informação científica em informação científica adaptada para crianças/adolescentes

Informação científica

A depressão é um distúrbio afetivo que acompanha a humanidade ao longo de sua história. No sentido patológico, há presença de tristeza, pessimismo, baixa autoestima, que aparecem com frequência e podem combinar-se entre si. É imprescindível o acompanhamento médico tanto para o diagnóstico quanto para o tratamento adequado.

[...]

A depressão é uma doença. Há uma série de evidências que mostram alterações químicas no cérebro do indivíduo deprimido, principalmente com relação aos neurotransmissores (serotonina, noradrenalina e, em menor proporção, dopamina), substâncias que transmitem impulsos nervosos entre as células. Outros processos que ocorrem dentro das células nervosas também estão envolvidos. Ao contrário do que normalmente se pensa, os fatores psicológicos e sociais muitas vezes são consequência e não causa da depressão [...].

Fonte: DEPRESSÃO. Biblioteca Virtual em Saúde. **Ministério da Saúde**. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/depressao-4/> . Acesso em: 17 abr. 2023.

Informação científica adaptada para crianças/adolescentes

Você já ouviu falar em depressão? Sabe aquela tristeza que você sente quando morre algum familiar seu? Ou quando você perde o seu cachorro ou gatinho de estimação? A tristeza profunda, ou depressão pode surgir nesses momentos em que ficamos mais fragilizados. Por isso é importante buscarmos ajuda, conversando sobre o que sentimos com pessoas mais experientes, como nossos pais, familiares próximos e professores. Conversando com eles descobriremos se precisamos ou não da ajuda de um psiquiatra. O psiquiatra é um médico que se dedica a tratar as pessoas com depressão.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após o feedback dado aos professores em formação, eles puderam produzir seus vídeos, que, concluídos, foram postados no canal do Grupo Formação de Professores, Letramentos e Identidades (Grupo FORMLI - coordenado pela professora titular da disciplina e segunda autora deste capítulo) e reunidos na playlist *Oficina de Experimentação Textual* - <https://youtube.com/playlist?list=PLKE9MzV0ktlorz9h0CsA0cqkPxWLQeUqk&si=-EgHOz1krbd4xR2v>. Posteriormente, o link da playlist foi enviado para a professora da escola parceira, a fim de que seus alunos pudessem usar os vídeos em suas pesquisas.

4. Desafios e oportunidades

Oportunizar uma experiência de leitura e escrita como prática social, em que os alunos produzam para, efetivamente, serem lidos ou assistidos, nem sempre é uma tarefa muito simples. No caso específico da atividade acadêmica *Oficina de Experimentação Textual*, que previa articulação dos alunos de licenciatura com a escola básica, usamos a parceria que a universidade tinha com a Secretaria Municipal de Educação - SMED, uma vez que a

professora da escola participava de uma formação oferecida pelo Grupo de Pesquisa. Mesmo assim, há alguns aspectos que nem sempre são fáceis de manejar, como os tempos da universidade e os tempos da escola: a produção do vídeo tinha de acontecer dentro do semestre letivo de 2022/2, todavia, os alunos da universidade dependiam do amadurecimento dos temas de pesquisa pelos alunos da escola. Entretanto, o propósito de produzir esses vídeos para auxiliar os alunos da escola em seus projetos de iniciação científica foi, efetivamente, perseguido pelos licenciandos, que viram sentido em sua produção ao perceberem que ela não se restringia à sala de aula. Os futuros professores não produziram um vídeo para receberem uma nota, mas para auxiliarem alunos da escola básica em seus projetos de pesquisa, o que revestiu a produção de especial importância.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Vídeos estão em todos os lugares e, como destaca Clare (2017), eles estão mudando como somos entretidos, como nos comunicamos, e também como aprendemos. O vídeo tem o poder de engajar, informar e entreter nossos alunos, uma vez que comunica mensagens de maneira simples e muito eficiente, muitas vezes em apenas dois ou três minutos, o que pode ser observado com o sucesso de plataformas como Youtube, TikTok ou os Reels do Instagram.

Assim, como estabelecido na BNCC (Brasil, 2018, p. 63), uma das competências específicas da área de linguagens é

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (Brasil, 2018, p. 63).

Por essa razão, cremos que tanto nas séries finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estimular os alunos a

apresentarem resultados de pesquisas em forma de vídeos pode ser uma atividade bastante enriquecedora, que vai promover engajamento dos alunos e desenvolvimento de diferentes competências e habilidades.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02.out.2023.

CLARE, A. The power of video. in: Kieran, D; Xerri, D. **The image in English language teaching**. Floriana/Malta: ELT Council, 2017.

DAMIN, C. P. et al. **Leitura e produção de textos de comunicação da ciência**. Coleção EAD. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2013.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LUZÓN, M. J. Bridging the gap between experts and publics: the role of multimodality in disseminating research in online videos. **Ibérica**, v. 37, n. 1, p. 167-192, 2019.

SILVA, T. C. da. **Uma análise crítica de gênero de vídeos online de popularização científica**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.



OFICINA DE MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO

Débora Katiene Praxedes Costa Morais
Aline Peixoto Bezerra
Valéria Batista Costa Montenegro

1. Introdução

Com as novas possibilidades de interação social vinculadas aos espaços digitais, a existência de ambientes multimidiáticos tem se tornado cada vez mais presente nas práticas sociais cotidianas dos indivíduos. Ao relacionar esse contexto ao mundo educacional, muitos docentes vêm suscitando o interesse de explorar as possibilidades de recursos e ambientes digitais nas salas de aula do Brasil afora. Nessa conjuntura, novas práticas de linguagens são realizadas no intuito de desenvolver habilidades de compreender, produzir e compartilhar diferentes práticas de letramentos de modo crítico, significativo, reflexivo e ético, tal como preconizam as competências 5 e 7 da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), respectivamente, as competências da cultura digital e da argumentação.

Nesse cenário, para construção deste capítulo, selecionamos um recorte dos dados de uma pesquisa em desenvolvimento. Nossa investigação recorre à escrita de comentários argumentativos produzidos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública norte-rio-grandense. Para tanto, objetivamos analisar as práticas de letramentos na produção de comentários argumentativos via oficina de multiletramentos. É importante ressaltar que a produção desse gênero foi motivada pela discussão sobre os perigos virtuais que nos rodeiam, por meio de um trabalho multissemiótico, multicultural e multimidiático.

Entendemos que, para ampliar a participação consciente e crítica dos estudantes nas práticas de multiletramentos, é preciso discutir e implementar propostas que estão situadas na realidade dos alunos. Os ambientes multimidiáticos e essas discussões sobre os perigos virtuais fazem parte dessa realidade, ou seja, esses espaços e discursos são permeados por polêmicas que estão presentes no contexto situacional dos discentes.

Sendo assim, não podemos negar que os alunos estão imersos no contexto das novas tecnologias digitais e vivenciam, cotidianamente, essas interações em ambientes virtuais. Nesse enquadramento, ressaltamos que o trabalho, em sala de aula, com ferramentas digitais como o Padlet, mais especificamente com o gênero discursivo comentário argumentativo, é relevante para a promoção do exercício da cidadania.

Como está muito presente no campo de atuação jornalístico-midiático, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), percebemos que o trabalho com o gênero comentário argumentativo pode ampliar habilidades e competências dos jovens, por meio de práticas de multiletramentos relacionadas aos debates de ideias no contexto da argumentação como prática social. Além do mais, o comentário argumentativo é um gênero que expõe pontos de vista sobre uma diversidade de temas. Cotidianamente, encontra-se em jornais, revistas e programas de televisão e, na contemporaneidade, é muito comum a presença desse gênero nas plataformas digitais.

Diante disso, toda discussão deste capítulo está respaldada a partir da perspectiva da Linguística Aplicada (Moita-Lopes, 2013), dos Estudos de Letramento de perspectiva sociocultural (Kleiman, 1995; 2000; Oliveira, Santos e Tinoco, 2014), dos multiletramentos (Kleiman; Sito, 2016; Rojo; Moura, 2012; 2019; Cope e Kalantzis, 2000; Kersch et al. 2021), dos estudos da argumentação (Grácio, 2010), do ensino de argumentação como prática social (Azevedo; Tinoco, 2019), bem como nos pressupostos da Pedagogia Crítica (Freire, 2008) e nos estudos de gêneros como ação social (Bazerman, 2005).

Assim, a seguir, apresentamos a prática realizada e, por conseguinte, descrevemos-na. Depois, discorreremos sobre os

desafios enfrentados no desenvolvimento da atividade realizada no espaço escolar. E, por fim, evidenciamos como essa prática pode ser adaptada para outras vivências.

2. Apresentação da prática

Título da prática:	Oficina de multiletramentos: a argumentação como prática social.
Objetivos da prática:	Promover a formação da consciência cidadã por meio de produções argumentativas em ambientes multimidiáticos. Refletir sobre a importância da argumentação na promoção da consciência crítica para a cidadania. Produzir comentário argumentativo com plausibilidade, dentro e fora da esfera escolar.
Campo de atuação da BNCC:	Campo jornalístico-midiático
Eixo(s) da BNCC:	Leitura, escrita e oralidade (continuum)
Competência(s) da BNCC:	Competência 5- Cultura Digital Competência 7- Argumentação

3. Descrição da prática

Desde a publicação da BNCC (Brasil, 2018), nós, professores, estamos organizando nossas ações em sala de aula seguindo as orientações evidenciadas nesse documento norteador das práticas docentes. Não diferentemente, as atividades realizadas na oficina de multiletramentos que aqui estão sendo descritas têm como base essas diretrizes.

Nesse contexto, a prática foi desenvolvida na área de linguagens, no componente curricular de Língua Portuguesa, numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública norte-rio-grandense. A organização das ações foi, predominantemente, desenvolvida no campo de atuação jornalístico-midiático. Nesse campo, foram trabalhados os eixos da leitura, oralidade e escrita numa oficina de multiletramentos, a partir de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000), intitulado por ArgumentAÇÃO para emancipAÇÃO. Esse projeto está sendo desenvolvido dentro de um contexto situado e significativo para os participantes envolvidos nas práticas, potencializando, assim, competências da argumentação e da cultura digital (Brasil, 2018).

Embasadas no conceito de oficina de letramentos (Kleiman e Santos-Marques, 2019) e na pedagogia dos multiletramentos (Cope e Kalantzis, 2000), intitulamos nossa prática como “Oficina de multiletramentos”. A escolha desse termo se deu pelo fato de que essas atividades foram permeadas por ações sociais mediadas por diferentes práticas de linguagens contemporâneas. Essas práticas foram realizadas em meio às multisseminários presentes nos textos que circulam em sociedade e à multiculturalidade existente no mundo de hoje.

Designamos por “argumentação como prática social” a oficina que teve como objetivo central promover a formação da consciência cidadã (Freire, 2008), por meio de produções argumentativas em ambientes multimidiáticos, mais especificamente, a produção de comentários argumentativos multissemióticos no Padlet. Além disso, a oficina teve o intuito de apresentar aos alunos a importância da argumentação para o desenvolvimento do raciocínio lógico, crítico, criativo e ético, dentro e fora do contexto escolar (Azevedo; Tinoco, 2019).

Nessa conjuntura, a oficina foi realizada em três encontros presenciais, totalizando uma carga horária de 6h/a. Outrossim, usamos também os mais diversos espaços multimidiáticos (Rojo e Moura, 2019), como o Google sala de aula, Google documentos, Canva, Bing (criador de imagens com Inteligência Artificial-IA),

Padlet e Whatsapp (ver figura 1), para orientação e produção das práticas de multiletramentos que culminaram na produção dos comentários argumentativos multissemióticos.

Figura 1: espaços e recursos multimidiáticos



Fonte: acervo das autoras

No Google sala de aula, encontramos um espaço para disponibilizar os links de acesso às produções, como também vimos que foi um ambiente em que reforçamos as orientações dadas em sala de aula. No Google documentos, os alunos produziram as primeiras versões dos comentários argumentativos, por meio de um trabalho colaborativo em equipe. No Canva¹ for education, criamos uma turma e os alunos passaram a produzir e editar imagens, como também, usaram o criador de imagens,

¹ Produção e edição de imagens no Canva Education. Disponível em: <https://www.canva.com/design/DAFtBdS-pVk/Gqgpt6BELiLzxsYtNwLyyQ/edit>

Microsoft Bing² para geração de imagens por meio de IA. No Padlet³, os alunos disponibilizaram a versão final dos comentários argumentativos multissemióticos. E, por fim, compartilharam, pelo Whatsapp, o link da produção final com familiares, amigos, colegas de outras turmas e comunidade escolar.

Em vista desses recursos e espaços multimidiáticos, as ações da oficina foram divididas em três momentos:

1º momento: discutimos sobre a importância da argumentação no mundo contemporâneo. Nessa ocasião, inicialmente, partimos do contexto situado dos nossos alunos. Eles estavam assistindo ao episódio “Odiados pela nação”, da série Black Mirror. A partir desse contexto e da relevância temática que a situação motivadora nos apresentou, decidimos discutir sobre “os perigos virtuais que nos rodeiam”. Para isso, a turma foi dividida em cinco equipes, nomeadas pelos próprios alunos de: (i) Argumentação Discente; (ii) Prodígios Argumentadores; (iii) Alunos Argumentadores; (iv) The Power Girls; (v) Argumentadores em Tutti-Frutti. Cada grupo decidiu, democraticamente, refletir sobre um perigo virtual: (i) O Projeto de Lei (PL) das fake news; (ii) compartilhamento de dados pessoais; (iii) cultura de cancelamento; (iv) cyberbullying e (v) compartilhamento de fake news, respectivamente.

2º momento: trabalhamos com os elementos essenciais da argumentação que são tema, recorte temático, situação motivadora, problematização, tese e argumentos (Tinoco, Fernandes e Silva, 2021), pois percebemos que era preciso discutir os processos de leitura, escrita e oralidade no âmbito argumentativo, uma vez que os alunos compartilharam leituras, discutiram em equipe sobre o recorte temático escolhido e mapearam as polêmicas (Grácio, 2010). Consequentemente, iniciaram o processo de escrita do comentário argumentativo multissemiótico. Numa produção colaborativa,

² Criador de Imagem Microsoft Bing. Disponível em: <https://www.bing.com/images/create>

³ Padlet- Produção dos comentários argumentativos multissemióticos. Disponível em: <https://padlet.com/deborakpcm/1-oficina-de-multiletramentos-perigos-virtuais-que-nos-rodei-w88ftaolfihkj9y5>

produziram a primeira e a segunda versão do gênero discursivo usando a ferramenta digital do Google documentos⁴ , com versões comentadas pela professora.

3º momento: produzimos a versão final do comentário argumentativo que foi publicada no mural colaborativo do Padlet, conforme aparece na figura 2.

Figura 2: mural colaborativo no Padlet



Fonte: acervo das autoras

Nesse espaço multimidiático, os alunos publicaram as produções argumentativas multissemióticas. A partir das polêmicas de cada equipe, os discentes produziram imagens usando o Canva, plataforma de design gráfico, como também o criador de imagens de IA, Microsoft Bing. As imagens produzidas e usadas no mural dialogam com a produção escrita dos comentários argumentativos; nessa situação, observamos que essas imagens justapostas ao texto ampliam ainda mais os significados e a compreensão do que é lido (Lemke, 2010).

⁴ Produção colaborativa dos comentários argumentativos multissemióticos (primeiras versões) no google documentos. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1nzQqB52rdiDJ7nubegY4UIYv8lMba2BxVI3x3ySLVCE/edit>

Ademais, os discentes publicaram os comentários e suas respectivas imagens no Padlet² e, na sequência, compartilharam o link nos grupos de Whatsapp convidando familiares, colegas de outras turmas, amigos, comunidade escolar para refletir e discutir sobre as polêmicas e comentários produzidos e evidenciados na ferramenta colaborativa. Por fim, após o compartilhamento do *link*, a comunidade externa passou a interagir na plataforma deixando suas opiniões publicadas no mural colaborativo do Padlet criado pelos estudantes.

Em sendo assim, destacamos a interação argumentativa (Grácio, 2010) entre os participantes do projeto com a comunidade escolar como um todo. Logo, esse espaço multimidiático passou a ser um meio de formar sujeitos com pontos de vista plausíveis e éticos dentro e fora do espaço escolar.

4. Desafios e oportunidades

Um dos grandes desafios para desenvolvimento das ações que promovem a interação virtual foi a ausência de recursos de tecnologia digital e de conectividade. A escola não dispõe de laboratório de informática que possa subsidiar a prática pedagógica em ambientes multimidiáticos, e o acesso à internet é limitado dificultando a conexão e, conseqüentemente, a capacidade de utilização por docentes e discentes em atividades previamente planejadas. Sendo assim, a professora levou alguns notebooks e distribuiu para as equipes e ainda incentivou o uso consciente dos celulares dos discentes em sala de aula, oportunizando a navegação para fins pedagógicos. Para tanto, a docente disponibilizou seus dados móveis para que todos tivessem possibilidade de participar e produzir com acesso aos diferentes recursos multissemióticos disponíveis na esfera digital.

Também vivenciamos alguns obstáculos no processo de conscientização para uma produção colaborativa, respeitosa e democrática. No princípio, percebemos uma certa dificuldade em ouvir o outro, refletir sobre diferentes pontos de vista e integrar todos

os participantes da equipe. Desse modo, foi necessária uma orientação cuidadosa, sempre incentivando a reflexividade, que oportunizou aos envolvidos agir de modo coletivo com responsabilidade, criticidade e sobretudo com ética, como orienta a BNCC.

Dessa forma, diante dos desafios e oportunidades gerados nessas práticas de letramentos desenvolvidas no ensino fundamental, percebemos que os estudantes mobilizaram diversas ações no âmbito da cultura digital. Nas práticas, também usaram diferentes linguagens e mídias, no intuito de desenvolver, cada vez mais, processos de compreensão e de produção de sentidos para reflexão sobre os problemas do mundo contemporâneo. Assim, os alunos desenvolveram as práticas sociais exercendo protagonismo na utilização dos recursos tecnológicos que potencializaram o desenvolvimento da competência da cultura digital (Brasil, 2018).

Outra impressão sobre os resultados da oficina foi a promoção da competência da argumentação (Brasil, 2018) e habilidades direcionadas à promoção do ato de argumentar com plausibilidade, criticidade e ética. As produções argumentativas multissemióticas produzidas de forma colaborativa oportunizaram aos alunos o aprimoramento do pensamento reflexivo e crítico. Destarte, em meio às interações argumentativas, os alunos foram agentes de transformação da sociedade, pois, além de desenvolver a argumentação como prática social, os discentes passaram a produzir textos argumentativos que vão além das práticas tradicionais de escrita argumentativa. Os alunos, cidadãos críticos, desenvolveram a argumentação como prática social para a vida.

5. Possibilidades de adaptação da prática

O desenvolvimento da prática argumentativa por meio de produções multissemióticas e multimidiáticas permeia outros componentes curriculares, como Filosofia, Sociologia e História, por exemplo. Sendo assim, por se tratar de uma atividade transdisciplinar, os docentes podem relacionar questões, temáticas

e práticas conectadas ao ato de argumentar para a vida em sociedade.

- *Sugestão de adaptação em outros componentes curriculares:* para que o desenvolvimento dessa atividade seja realizada em outros contextos de ensino, é importante destacar que faz-se necessário o compartilhamento de interesses, ideias e temáticas entre o componente curricular e as problemáticas locais e globais em que os estudantes estejam envolvidos. Nesse sentido, nossa sugestão é que o professor/a aproveite as temáticas que circundam as questões gerais ou frequentemente elencadas pelos estudantes como “problemáticas” a serem discutidas, resolvidas ou minimizadas e com o uso de textos do contexto de ensino do componente curricular desenvolvam atividades de leitura, oralidade e escrita a partir de seus posicionamentos acerca da temática posta. Para estimular a prática da argumentação entre os estudantes, os comentários e posicionamentos, assim como realizado na atividade descrita neste capítulo, podem ser publicizados, compartilhados e debatidos por meio do uso da plataforma Padlet. Em sendo assim, para o ensino da Filosofia, por exemplo, seria interessante proporcionar a leitura e os posicionamentos sobre a temática liberdade, moral, amor, entre outras e proporcionar aos estudantes tomadas de posicionamentos diante da temática selecionada.

No tocante ao uso da ferramenta Padlet, o (a) professora/a pode usar outros espaços ou mídias que permitam o debate de ideias e posicionamentos, tais como o Instagram, Discord, Whatsapp, Twitter ou até espaços não digitais como mural da escola.

- *Sugestão de adaptação com outras ferramentas:* para situações em que o acesso à internet seja limitado ou mesmo inexistente no espaço escolar, sugerimos o uso dos murais da escola. Para organizar esse espaço, propomos que o professor use imagens ou figuras que remetam à temática abordada, escreva a pergunta que gerou os comentários argumentativos dos alunos e, em seguida, conduza os estudantes a escreverem seus posicionamentos e colocar no mural. E ainda, por meio da pergunta: “você concorda

ou discorda?”, posta num espaço à parte do mural, que estimule a participação da comunidade escolar na atividade.

A partir das possibilidades elencadas, destacamos que, conforme orienta a BNCC, as práticas de multiletramentos nos oferecem diferentes possibilidades, uma vez que não se limitam às esferas digitais, sendo possível trabalhar com diferentes linguagens e semioses, de forma a ampliar e aprimorar as atividades descritas neste capítulo para outras estratégias e planejamentos de acordo com cada contexto.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. **Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. A multiliteracies pedagogy: a pedagogical supplement. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and design of social futures**. Routledge: 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GRÁCIO, Rui. **A interação argumentativa**. Grácio Editor: Coimbra, Portugal, 2010.

KERSCH, Dorotea Frank; et.al. **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Dorotea-Frank-Kersch/publication/349537695_MULTILETRAMENTOS_NA_PANDEMIA_APRENDIZAGENS_NA_PARA_A_E_ALÉM_DA_ESCOLA/links/60359d6d92851c4ed59110dd/MULTILET

RAMENTOS-NA-PANDEMIA-APRENDIZAGENS-NA-PARA-A-E-ALEM-DA-ESCOLA.pdf > Acesso em:01/09/2023.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. 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. p. 223-243.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 455–479, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645275>. Acesso em: 29 set. 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ODIADOS PELA NAÇÃO (Temporada 3, ep. 6) In: **BLACK Mirror** (Série). Direção de James Hawes. Produção e roteiro de Charlie Brooker. Londres: Netflix, 2016. Streaming Vídeo (90 min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70264888>. Acesso em: 05 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo; TINOCO, Glícia, Azevedo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

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

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

TINOCO, Glícia Azevedo; FERNANDES, Vaneíse Andrade; SILVA, José Romerito. Ensino de argumentação sob a perspectiva do letramento. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá et al. **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021.



AVALIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO SUPERIOR: BRINCANDO DE BOOKTUBER

Dorotea Frank Kersch

1. Introdução

A leitura literária é uma vivência humana insubstituível, e ler sozinho, em silêncio, como diz Michelle Petit (2009), é uma experiência singular. A autora acredita que, por meio da leitura, mesmo que ela seja esporádica, os jovens “podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização.” Da mesma forma, para ela, a leitura os ajuda “a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar” (Petit, 2009, p. 16).

Alinho-me aqui à ideia da leitura literária como experiência transformadora. Num outro momento, escrevi, junto com Emily Klering, sobre o poder da escrita silenciosa (Kersch; Klering, 2021). Ali destaquei que o professor/a pode tornar a sala de aula um lugar de acolhimento quando oportuniza momentos em que ele se junta aos alunos para escrever. Agora defendo que também a leitura pode ter esse papel humanizador, quase cúmplice, quando alunos/as e professor/a leem o mesmo livro e trocam ideias sobre ele. Um trabalho dessa natureza e com esse propósito, todavia, não pode acabar com uma avaliação tradicional que vá solicitar a realização de uma prova para verificar se o/a aluno/a de fato leu, ou solicitar o resumo (que, na maioria das vezes, pode ser encontrado na internet).

Uma atividade comum de avaliação de leitura é a resenha que, segundo Castro (2014, p. 2005) “é um breve comentário crítico ou uma avaliação de uma obra que deve conter o assunto e como ele é abordado e tratado, a organização, a ilustração, se houver etc”. Machado et al (2004, p. 14) destacam que a resenha precisa trazer

as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) — como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc. — , e que, além disso, traga comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos’.

Produzir uma resenha vai demandar que a conversa sobre o livro lido se prolongue (apesar de também haver muitas resenhas disponíveis na *web*). Como proporcionar, então, uma vivência a partir de uma obra literária, fazendo com que o/a aluno/a efetivamente se engaje na leitura? Uma forma, creio, é “brincar” de *booktuber* com os alunos e, com isso, fazer um trabalho diferenciado com a resenha, ressignificando-a. Vejamos como isso pode acontecer.

A resenha pode circular em diferentes mídias, e, com a popularização das mídias digitais, ela adquiriu novos formatos, como como aquela produzida por um *booktuber*, que é uma parte da comunidade do *YouTube* focada em livros. O *Youtube*, conforme Ferreira (2022, p. 206), tem mais de quinhentas horas de conteúdo publicado por minuto em mais de 100 países, em 80 diferentes línguas e com mais de dois bilhões de usuários por mês. Por esse motivo,

o *Youtube* é, atualmente, a maior plataforma de vídeos do mundo. Segundo o próprio site, sua missão é dar voz e mostrar o mundo a cada usuário, e sua maneira de fazer isso é disponibilizando a qualquer pessoa que tenha condições tecnológicas (um celular ou computador conectados à internet) a possibilidade de gravar um vídeo e publicá-lo gratuitamente na internet. (Ferreira, 2022, p. 206)

Os *booktubers* são “jovens que, em *vlogs* bastante populares, dão dicas para outros jovens sobre livros, lançamentos editoriais, títulos associados a determinados gêneros literários, etc., criando tendências e fazendo escola” (Ceccantini, 2016). Pensando, pois, na popularidade que os *youtubers* (e *booktubers*) conquistaram com os jovens, resolvemos fazer a avaliação da obra lida de outra forma: por meio de uma resenha de formato para *booktuber*,

postando-a num espaço a que todos da turma tivessem acesso para que, como verdadeira prática social situada, os alunos e alunas assistissem aos vídeos dos colegas, interagindo com eles por meio de novos vídeos. Estávamos ainda tendo aulas na modalidade de Ensino Remoto Emergencial - ERE, em função da pandemia ocasionada pela COVID-19.

Neste capítulo discutimos como, usando tecnologias digitais, é possível ressignificar a avaliação da leitura literária no ensino superior, tornando a leitura literária uma experiência significativa.

2. Apresentação da prática

Pensando em promover o engajamento dos alunos de alunos dos cursos de Jornalismo, Fotografia, Letras e Publicidade e Propaganda na leitura de uma obra literária, planejou-se a avaliação dessa leitura aliando tecnologias digitais ao trabalho com a leitura literária, o que está sumarizado no quadro abaixo.

Título da prática: A avaliação da leitura literária no ensino superior, por meio de resenha de <i>booktuber</i>
Objetivo da prática: O objetivo de solicitar a leitura literária na atividade acadêmica de Narrativas e Escrita Criativa é de que, por meio da fruição literária ¹ , os/as alunos/as possam construir sentidos, manifestando-se por meio de diferentes linguagens.
Campo de atuação da BNCC: Campo artístico-literário e campo jornalístico midiático

¹ Por fruição literária, entendemos, como Ranke e Magalhães (2011, p. 48) a “leitura literária que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações.” O leitor, nessa perspectiva, não é um decodificador, mas alguém que interage e dialoga com o texto, concorda com ele ou discorda dele, estando numa constante atitude de resposta, de modo a construir sentidos a partir da leitura.

Eixo(s) da BNCC: Leitura e escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística e multissemiótica

Competência(s) da BNC - Formação (Competências Gerais Docentes)
IV - emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo.²

Competência(s) da BNCC específica(s) de linguagens para o ensino fundamental

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Habilidades da BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, **canais de booktubers**, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

² BNC-Formação Inicial (BRASIL, 2019).

3. Descrição da prática

A atividade foi desenvolvida no âmbito da disciplina “Narrativas e Escrita Criativa”, destinada a alunos de Jornalismo, Fotografia, Letras e Publicidade e Propaganda, oferecida nos semestres iniciais dos Cursos. Além da produção de narrativas semanais, os alunos eram colocados em contato com narrativas de diferentes épocas, autores, culturas, de modo a que desenvolvessem uma postura crítico-analítico em relação às diferentes narrativas utilizadas na sociedade contemporânea, o que também se esperava na leitura e diálogo com o livro indicado. Como integrante da avaliação do segundo bimestre estava, pois, o livro “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório³.

A leitura foi solicitada no início do semestre (2022/1). Estava-se, ainda, como disse acima, no Ensino Remoto Emergencial, em função da COVID-19 e, até o momento da realização da atividade, seguiram-se os seguintes passos:

a) Solicitação da leitura no início do semestre;

b) Orientação na plataforma Moodle, para inicialmente fazer o roteiro e, com o roteiro corrigido/aprovado, o aluno passaria à gravação e postagem de seu vídeo-resenha, para depois assistir aos vídeos dos colegas e fazer um comentário crítico em relação a esses vídeos

c) Orientação para gravação da resenha e dos comentários: para a postagem dos vídeos, foi usada a plataforma FLIPGRID (<https://info.flip.com/>). Foi aberto um “tópico” com o nome de cada aluno/a. Ao entrar na plataforma, o aluno/a deveria postar/gravar seu vídeo no tópico com seu nome. Em seguida, ele deveria entrar em outros dois vídeos produzidos por seus colegas, assistir a eles, e deixar um comentário analítico em vídeo;

d) Cada aluno/a poderia assistir a quantos vídeos quisesse, mas recebeu a orientação de comentar, pelo menos, dois vídeos de colegas.

³ TENÓRIO, Jeferson. O Avesso da pele. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Os alunos, na comunidade Moodle, receberam a seguinte orientação:

Vamos brincar de booktuber? Poste seu roteiro aqui

Sua atividade sobre o livro "O avesso da pele" vai ser uma atividade em forma de vídeo, mas você precisa fazer um roteiro para isso (que você vai publicar aqui).

Para se inspirar, assista a dois booktubers:

a) Geek Freak

<https://www.youtube.com/watch?v=92NXEXw2juA>

b) Ler Antes de Morrer (Isabella Lubrano)

<https://www.youtube.com/watch?v=HqI9k3eJ0s4>

Para construir o seu roteiro (para saber o que você vai falar) você vai fazer a análise da narrativa (do jeito como fizemos várias vezes em aula), considerando:

a) elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, ambiente, narrador)

b) Tema, assunto, mensagem

c) Discurso predominante

d) Opinião crítica (em que você fale da sua experiência de leitura). O que você gostou? O que chamou a sua atenção? você recomenda esse livro? por quê?

Com o roteiro pronto (QUE VOCÊ VAI POSTAR AQUI), você vai para a gravação e depois para a postagem no Flipgrid. Você pode gravar direto no Flipgrid, ou gravar em celular, editar se for necessário, e postar no Flipgrid. Para postar no Flipgrid, há um tópico com o seu nome. (vídeos de 5 a 8min, não mais que 10min)

No Flipgrid, vcs entram em <https://admin.flipgrid.com/manage/groups/13359105>

Código: xxxxx⁴

Como se deu a avaliação da atividade?

A avaliação, como descrito acima, teve três etapas: a) a escrita do roteiro (praticamente a resenha), b) a gravação do vídeo pelos alunos, e c) a 'avaliação pelos pares', feita pelos próprios alunos, que assistiram aos vídeos-resenha dos colegas.

Como sempre, em todas as atividades que desenvolvo, gosto de pensar em práticas situadas. Por essa razão, me propus a avaliar

⁴ Como não temos autorização de todos os alunos para uso de seu material para pesquisa, não daremos o acesso irrestrito ao material produzido.

a leitura que os alunos haviam feito, por meio de outros textos/gêneros. Para ser um momento mais privado da turma, não optei pelo *YouTube*, e, sim, pelo FLIPGRID, cujo acesso se dá com um código (restrito a quem tem o código).

a) A escrita do roteiro

Os/as alunos/as escreveram o roteiro conforme a orientação acima. A avaliação feita aqui foi da forma (observando aspectos da escrita em si e do próprio gênero (vídeo)resenha), e de conteúdo (observando se havia impropriedades nas informações postas). No *feedback*, portanto, eu me baseei nesses dois aspectos, lembrando-os/as de que, como um *booktuber*, é importante que se apresentem, saúdem a audiência, e deixem claro o que estão fazendo ali e por quê. O mesmo vale para o encerramento, que precisa ser simpático também. Era fundamental também que o aluno falasse de sua experiência de leitura.

b) A gravação do vídeo

O FLIPGRID é bastante amigável. Deixei configurado para que pudessem postar vídeos de até 10 minutos. Ao iniciar a gravação, o aluno pode acrescentar efeitos, como uma moldura (frame), por exemplo. Estipular o tempo é bem interessante, para que, posteriormente, todos os vídeos venham a ser assistidos, e a atividade não se torne cansativa.

c) O *feedback* dos colegas

Essa atividade foi muito bem avaliada pelos/as alunos/as. Todos os vídeos tiveram, no mínimo, 10 visualizações. Nos *feedbacks*, os/as alunos/as chamavam a atenção a aspectos a que eles não haviam dado destaque (ou a que não haviam prestado atenção durante a leitura). Foi muito gratificante ver como os alunos interagiram com o livro lido e com as resenhas/visões dos colegas sobre a obra. A atividade – e sua avaliação – funcionou tão bem, que já a repeti no semestre seguinte e com os professores em formação continuada, e pretendo repeti-la mais vezes.

O processo avaliativo desencadeado com essa atividade é, sim, coerente com o que prevê com a BNC-Formação, segundo a qual, na formação inicial de professores, deve ser oportunizado o

‘emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com as previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo’ (BRASIL, 2019, p. 5). Se vamos olhar as competências gerais da BNCC, teremos três competências com que o processo avaliativo aqui apresentado dialoga:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

A proposta aqui apresentada nos mostra como é possível, com uma atividade simples, integrar língua e literatura (e tecnologias digitais), fazendo com que o/a aluno/a dialogue com o texto literário, identificando-se com ele. Todos os alunos, sem exceção, consideraram a atividade significativa e destacaram que, apesar de trabalhosa, agregou muito à sua formação. “Brincar de *booktuber*” pode tornar o diálogo com a obra literária mais profícuo e a avaliação da leitura literária divertida e prazerosa.

4. Desafios e oportunidades

Na primeira vez que desenvolvi essa prática, estávamos, na Universidade, ainda operando no Ensino Remoto Emergencial, aí

achei que seria mais simples operar com o FLIPGRID, já que no *YouTube* é necessário criar o seu canal e postar o vídeo ali. Em outro momento, na formação continuada de professoras, usei o *YouTube*, para que elas tivessem a oportunidade de passar por todo o processo, afinal, se estamos falando de *booktubers*, nada mais adequado que explorar o próprio *YouTube*, em que se pode, caso o/a aluno/a não queira que seu vídeo seja exposto, usar o modo restrito, em que somente quem tem o *link* de acesso pode ver o vídeo. O vídeo é uma ferramenta poderosa de ensino e aprendizagem, porque pode envolver, informar e entreter nossos alunos, além de comunicar mensagens de forma simples e eficiente em poucos minutos. Além disso, de modo geral, os alunos apreciam o desenvolvimento de projetos que envolvem a produção de vídeos.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Tendo um computador, *tablet* ou mesmo um Android com conexão à internet é possível desenvolver essa atividade com alunos de diferentes séries da escola regular. Há, também, como disse antes, a possibilidade de desenvolvê-la utilizando um Canal do *Youtube* (o que seria o mais adequado), mas aí já temos a questão da privacidade e proteção da imagem dos alunos (ainda que seja possível também bloquear o acesso público). O *Flipgrid* pode ser usado para trabalhar a oralidade pública dos alunos, abordando e discutindo diferentes temas, ou mesmo para desenvolver a oralidade em língua adicional, em que os alunos podem avaliar a sua expressão oral. Enfim, há muitas possibilidades que podem ser exploradas a partir de práticas dessa natureza.

Referências

BRASIL. **Resolução n. 1**, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/doman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>, acesso em 13.10.2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf, acesso em 13.10.2022.

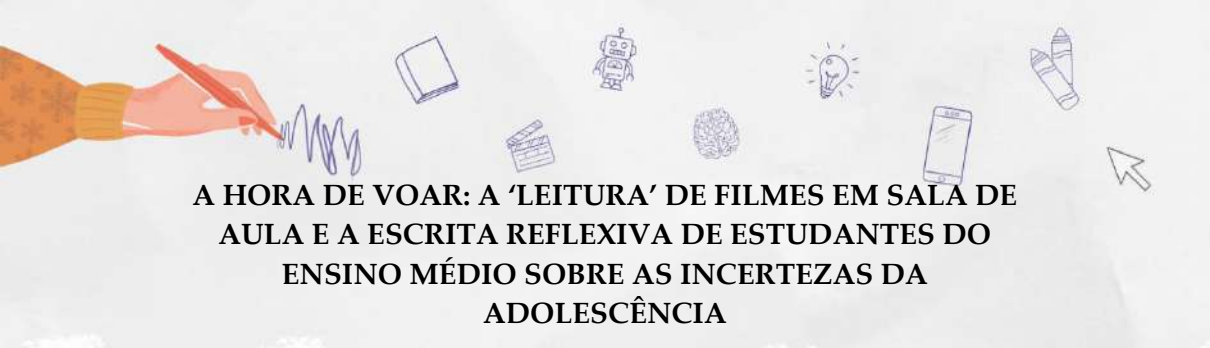
CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. FERREIRA, Reginaldo S. “Deixe seu like”: o *Youtube* como facilitador da criação de relações entre o aluno e a leitura literária na escola. In: KERSCH, D. F. et al. **Multiletramentos e o trabalho com projetos**: (trans) formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 200-2015.

MACHADO, Anna Rachel et al. **Resenha**. Coleção Leitura e produção de textos acadêmicos. v. 2. São Paulo: Párábola Editorial, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus.; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. **EntreLetras**, [S. l.], v. 2, n. 2, 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/887>. Acesso em: 15 fev. 2023.



A HORA DE VOAR: A 'LEITURA' DE FILMES EM SALA DE AULA E A ESCRITA REFLEXIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE AS INCERTEZAS DA ADOLESCÊNCIA

Mariana Vargas Trarbach

1. Introdução

Os avanços tecnológicos advindos da pós-modernidade fizeram com que práticas culturais como a leitura, a escrita e a arte se ressignificassem a partir das novas mídias (NLG, 1996). Dessa forma, o cinema, a partir de suas características estéticas, multimodais e reflexivas sobre o mundo, tornou-se uma das práticas sociais de grande prestígio, ultrapassando as barreiras das salas de cinema, das classes sociais e da diversidade cultural. No mundo contemporâneo, não basta apenas “assistir” passivamente a um filme, mas “ler” sua linguagem artística, ao mesmo tempo que o espectador/leitor ativo interpreta e (re)constrói significados ao seu redor (Suarez, 2019).

Falando de filmes na escola, por muito tempo, assistir a filmes restringia-se apenas a um “tapa buraco” na falta de algum professor, ou como um “prêmio divertido” no final do semestre para os períodos livres restantes. Embora o cinema gere entretenimento, devemos considerar que os benefícios educacionais e culturais proporcionados pela integração do cinema ao ambiente escolar vão muito além de simples momentos de distração. A sétima arte oferece um espaço único para explorar temas interdisciplinares, estimulando o pensamento crítico, a análise contextual e a apreciação estética. Ao incorporar filmes no currículo escolar, professores têm a oportunidade de enriquecer as experiências de aprendizagem dos alunos, proporcionando uma

abordagem dinâmica e visual para conceitos abstratos que podem se conectar com as realidades dos alunos.

Ao considerar os últimos três anos da fase escolar e os confrontos da adolescência, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos. Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (Brasil, 2018, p. 480).

De fato, a grande gama de produções cinematográficas para o público jovem aborda esses questionamentos, trazendo identificação por parte de seus espectadores. Com isso em mente, este capítulo traz uma proposta de ensino de Língua Inglesa envolvendo o filme 'Lady Bird: A hora de Voar' (2017). A escolha do filme se deu por meio da sua temática de amadurecimento - da adolescência para vida adulta - na qual a narrativa propõe reflexões sobre os desconfortos e incertezas dessa fase (os chamados filmes do gênero *Coming of Age*).

Nesse projeto, buscamos propor reflexões sobre a temática "*Coming of Age*" (amadurecimento) dos filmes de Hollywood, frente às características culturais, sociais e familiares que englobam esse processo. Logo, exploramos, a partir da assistência ao filme,

dois gêneros principais: um *moodboard* e uma crônica reflexiva, ao convidar os alunos a relacionarem os sentimentos da protagonista com seus próprios projetos de vida. Com as atividades aqui propostas, espera-se que o projeto desenvolva as competências 1 e 6 da área de Linguagens, através dos eixos: a) Oralidade (e escuta): ao assistir ao filme em seu idioma de origem; b) Leitura: ao realizar uma análise fílmica reflexiva, explorar a intertextualidade e expandir os conhecimentos culturais dos alunos; e c) produção escrita e multissemiótica: ao analisar e produzir *moodboards* e crônicas reflexivas.

O projeto foi pensado para um contexto com alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio de um colégio particular, em que eles tinham um repertório linguístico pós-intermediário e avançado, possibilitando diálogos e reflexões sobre a questão do amadurecimento nessa faixa etária. Quando se trabalha efetivamente COM filmes em sala de aula, explorando-os em sua potencialidade, uma rede de gêneros ‘gravita’ ao longo das atividades. No caso em questão, essa rede é constituída de *blogs*, *trailers*, capas de filmes, sinopses, *moodboards*, e por fim, a produção de uma crônica reflexiva.

Espera-se que este capítulo inspire você, professor(a), a pensar de que maneira podemos explorar uma espécie de “leitura” de uma obra cinematográfica¹, transformando a sala de aula em um lugar para reflexões e descobertas sobre si. Afinal, “embora não possamos viver em um mundo de fantasias, temos necessidade de sair um pouco do mundo real para aprender a lidar com ele” (Duarte, 2002). Logo, trazer filmes para a sala de aula implica a valorização da arte, incentivando discussões a respeito do que é visto e confrontando diferentes interpretações do mundo.

¹ Se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui *poder* em sociedades que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para aquisição desse domínio e a ampliação da *competência para ver*, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (Duarte, 2002, p.82)

2. Apresentação da Prática

Título da prática	“A Hora de voar”: Reflexões sobre a adolescência e os projetos de vida
Objetivo da prática	Propor reflexões sobre a temática de amadurecimento durante a adolescência, a partir do filme ‘Lady Bird’(2017).
Campo de atuação da BNCC	Campo artístico-literário
Eixo(s) da BNCC	Oralidade, leitura e escrita
Competência(s) da BNCC	<p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.</p> <p>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.</p>

3. Descrição da prática

Como ponto de partida para você, professor(a), que ainda não teve contato com o filme, indicamos assistir ao *trailer* e ler a sinopse do filme para que possa se familiarizar com a proposta do capítulo (e depois dar asas à sua imaginação para trabalhar com outros filmes com seus alunos).

Imagem 1: Trailer do Filme “Lady Bird: A Hora de Voar (2017)



Fonte: Universal Pictures Brasil²

² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GuZojySX8HE&t=8s> acesso em 13.12.2023.

Imagem 2: Sinopse do filme

SINOPSE

Não recomendado para menores de 14 anos

Em *Lady Bird - A Hora de Voar*, Christine McPherson (Saoirse Ronan) está no último ano do ensino médio e o que mais deseja é ir fazer faculdade longe de Sacramento, Califórnia, ideia firmemente rejeitada por sua mãe (Laurie Metcalf). *Lady Bird*, como a garota de forte personalidade exige ser chamada, não se dá por vencida e leva o plano de ir embora adiante mesmo assim. Enquanto sua hora não chega, no entanto, ela se divide entre as obrigações estudantis no colégio católico, o primeiro namoro, típicos rituais de passagem para a vida adulta e inúmeros desentendimentos com a progenitora.

Fonte: Adoro Cinema³.

A partir do filme, esta sequência didática apresenta uma proposta pensada para cinco encontros, somando 10 períodos de Língua Inglesa ao total. Cada encontro será descrito a seguir:

3.1 Primeiro Encontro - 2 períodos

Objetivos da aula	a)Introduzir a temática de adolescência e escola b)Analisar a percepção dos alunos quanto à fase escolar c)Fazer conexões entre a vida escolar e as temáticas de adolescência mostradas nos filmes e séries.
Materiais necessários	Projektor para apresentação de imagens relacionadas e acesso ao <u>Mentimeter</u> <i>*Adaptações:</i> imagens impressas e quadro

Para iniciar esta sequência didática, a primeira aula foi planejada com o intuito de introduzir a temática a partir do conhecimento de mundo dos alunos, assim como as suas próprias percepções acerca da escola e o tempo que eles passam nela. Dessa forma, as atividades são organizadas em 3 momentos, descritos a seguir:

³ Disponível em <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-32941/> acesso em 13.12.2023

A) EXPLORANDO RELAÇÕES MUDIÁTICAS | FILMES & SÉRIES

Step 1: Considerando o perfil da turma, selecione imagens de escolas (cenários de filmes/séries) de fácil reconhecimento dos alunos. (Recomendação: entre 5-6 imagens, dependendo do número de alunos)

Exemplos: *Hawkins School (Stranger Things)*, *Hogwarts (Harry Potter)*, *Nevermore (Wednesday)*, *East High School (High School Musical)*, etc.

Step 2: Convide os alunos a se organizarem em trios e/ou grupos de até 4 membros. Comente que, no próximo momento, eles irão analisar algumas imagens. Distribua, para cada grupo, folhas contendo as imagens das escolas selecionadas (e fixadas no centro da folha) e peça para que eles analisem se reconhecem a origem cinematográfica desses cenários. Logo após uns minutos de discussão, corrija em grande grupo.

Step 3: Deixe cada grupo responsável por uma série/filme das opções que a maioria tenha assistido para que discutam as perguntas a seguir (ver quadro 1) e alimentem a folha no formato de *Mindmap*.

Quadro 1: Perguntas para discussão

Discussion Questions	Questões para discussão
1.Where are these schools from? 2.Who are the characters that go to this school? 3.Based on what you see in this series/movie, what words can you use to describe this school? 4.How much time do the characters spend in this school throughout the series/movie? Do you think the school is an	1.De onde são essas escolas? 2.Quem são os personagens que frequentam essa escola? 3.Com base no que você vê na série/no filme, que palavras você pode usar para descrever essa escola? 4.Quanto tempo os personagens passam nessa escola durante a série/filme? Você acha que a escola é um cenário importante

important scenario to these characters' development? 5. How are the characters' relationships with classmates, teachers and school's staff? Think about examples to include in your mindmap.	para o desenvolvimento desses personagens? 5. Como é o relacionamento dos personagens com os colegas de classe, professores e funcionários da escola? Pense em exemplos para incluir em seu mapa mental.
---	---

Step 4: Logo após a atividade, leve os alunos a compartilhar seus *Mindmaps* com os colegas e pergunte aos outros grupos se eles adicionaram algo a mais.

B) FAZENDO CONEXÕES | A ESCOLA LOCAL

Step 1: Selecione entre 1 ou 2 imagens da escola local e apresente aos alunos.

Step 2: Desperte a atenção dos alunos para a imagem fazendo perguntas como:

- *What do you see in the image?* (O que você vê na imagem?)
- *How does it make you feel?* (O que faz você sentir?)

Step 3: A seguir, peça para que eles conversem entre si a fim de pensar e escolher cinco palavras para descrever a escola. Enfatize que essas palavras podem ser adjetivos (bons, ou ruins), sentimentos ou demais palavras que os façam lembrar do ambiente escolar. Nesse momento, é interessante auxiliar os alunos quanto a dúvidas de vocabulário.

Step 4: Após os alunos fazerem o levantamento, peça para que cada grupo insira suas palavras no *Mentimeter*. Essa plataforma permite utilizar o formato de **nuvem de palavras**⁴ para melhor visualizar as palavras em comum que os grupos pensaram.⁵

⁴ Acesse a opção nuvem de palavras no Mentimeter. Disponível em <https://www.mentimeter.com/pt-BR/features/word-cloud> acesso em 13.12.2023

⁵ Esta atividade também pode ser realizada com o uso do quadro.

Step 5: Por fim, peça para que cada grupo compartilhe o que foi discutido, assim como suas justificativas quanto à escolha das palavras.

A) TEMPO, ADOLESCÊNCIA E ESCOLA

Step 1: Atividade Introdutória

Ainda em grupos, entregue uma folha com as citações a seguir⁶. Peça para que os alunos discutam as afirmações com que eles concordam ou de que discordam.

Quadro 2: Questões para discussão em grupos

Quotes	Citações do texto
<p>1.“Time spent in school is the most productive time a person spends in his/her life.”</p> <p>2.The routine (at school) is not very fascinating for the children. But as soon as a child reaches the school premises and finds his/her friends over there, all the morning regrets vanish and everybody gets along with the flow.</p> <p>3.“People learn most of their early knowledge from school and also learn how to apply the knowledge when the situation arrives.”</p> <p>4.“Activities other than studies in the school help students see through themselves and find out the hidden qualities.”</p> <p>5.“A time spent in school is the time most remembered in life.”</p>	<p>1."O tempo gasto na escola é o tempo mais produtivo que uma pessoa passa em sua vida."</p> <p>2.A rotina (na escola) não é muito fascinante para as crianças. Mas assim que a criança chega às dependências da escola e encontra seus amigos, todos os arrependimentos matinais desaparecem e todos seguem o fluxo.</p> <p>3."As pessoas aprendem a maior parte de seu conhecimento inicial na escola e também aprendem a aplicar o conhecimento quando a situação chega."</p> <p>4."Outras atividades além dos estudos na escola ajudam os alunos a enxergar a si mesmos e a descobrir as qualidades ocultas."</p>

⁶ Texto “How long does a person spend at school and why”. Disponível em <https://exactlyhowlong.com/how-long-does-a-person-spend-in-school-and-why/> acesso em 13.12.23.

<p>6. "Mark the fact that before a child turns 18, half of his/her time goes to school and the other to home."</p>	<p>5. "O tempo passado na escola é o tempo mais lembrado na vida." 6. "Observe o fato de que, antes de uma criança completar 18 anos, metade do seu tempo vai para a escola e a outra para casa."</p>
---	--

Step 2: Dependendo do nível da turma, realize toda a leitura do texto 'How long does a person spend in school and why'. Nessa atividade, produza atividades de compreensão (pré-leitura e pós-leitura) conforme o perfil da turma.

Step 3: Como atividade final dessa sequência, peça para que os alunos escrevam lembranças marcantes do seu tempo escolar até o momento e compartilhem em seus grupos. Destaque que essa lembrança pode ser uma simples atividade com os amigos, uma aula marcante, um projeto realizado etc.

Step 4: No próximo momento, reúna os alunos em círculo e os convide a compartilhar essas histórias com o grande grupo.

Step 5: Aproveite o momento para fazer perguntas em relação às expectativas dos alunos quanto aos próximos anos, considerando seus objetivos e metas rumo ao último ano da fase escolar.

3.2 Segundo Encontro - 2 períodos

Título	Adolescência e o Gênero de filme ' <i>Coming of Age</i> '
Objetivos da aula	a) Introduzir o gênero de filme ' <i>Coming of Age</i> '
Materiais necessários	Projektor e quadro
Material de apoio disponibilizado	<u>Material Copiável (clique aqui)</u>

A) INTRODUZINDO O GÊNERO DE FILME 'Coming of Age'

Step 1: Antes de introduzir o que é o gênero de filme 'Coming of Age', apresente aos alunos as capas dos filmes sugeridos (e outras) na mesma temática e pergunte se eles já assistiram a algum deles da lista. Questione se eles acham alguma relação entre as capas e/ou a temática destes filmes.

Imagem 3: Atividade com filmes no gênero *Coming of Age*



Fonte: Material copiável disponibilizado⁷

Step 2: Perguntar aos alunos se eles já ouviram falar do gênero 'Coming of age', e se não, o que eles acham e quais temáticas são abordadas nesse tipo de filme. Em seguida, mostre a definição em língua Inglesa.

Para você, professor(a), destacamos a definição de *Coming of Age* a seguir:

⁷ Nesta atividade, os alunos devem conectar a sinopse com seu respectivo poster de filme (veja o material disponibilizado). Disponível em https://docs.google.com/document/d/1eHU04lomlGg8UkEcEuTliLYbpmM-4oJZ2_TrJvZ8Lug/e/dit?usp=sharing acesso em 13.12.2023.

Produções de gênero *Coming of Age* narram uma história sobre amadurecer, sendo este um gênero tanto da literatura quanto do cinema e televisão. Nesse tipo de história, o enredo gira em torno da juventude e, ao mesmo tempo, vamos acompanhando o crescimento do jovem. Em geral, produções neste formato enfatizam diálogos e monólogos internos sobre eventos que aconteceram no passado ou que ainda irão acontecer. Já os temas variam entre realidades, mas sempre estão centrados na adolescência, novas responsabilidades etc.

(Fonte: <https://www.cinemaepipoca.com.br/o-que-e-genero-Coming-of-Age/>) (adaptado)

B) ASSOCIANDO O PÔSTER DO FILME À SUA RESPECTIVA SINOPSE

Step 1: Neste momento, distribua imagens com os pôsteres de diversos filmes do gênero e peça para que eles os associem às respectivas sinopses.

Step 2: Agora que os alunos possuem mais informações além das capas, repita as perguntas iniciais e veja se os alunos encontram relações das sinopses com o gênero.

C) ASSISTINDO AO TRAILER

Step 3: Dentre os títulos do gênero *Coming of Age* que os alunos exploraram, o filme escolhido para ser assistido na próxima aula será *Lady Bird*. Desta forma, destaque o pôster e comece perguntando aos alunos se eles já assistiram ao filme, se conhecem algum dos atores e/ou diretora (Greta Gerwig).

Step 4: Selecione imagens do filme e *trailer*, e peça para os alunos fazerem suposições sobre quem são os personagens na história de *Lady Bird*, e quais temáticas eles imaginam que serão tratadas no filme.

Step 5: Apresente o *trailer* do filme e peça para os alunos retomarem as ideias apresentadas anteriormente. Considerando o nível dos alunos, caso o professor achar propício para o tempo de aula, pode criar atividades de compreensão do *trailer* do filme (exemplo: atividades no estilo verdadeiro ou falso etc.). Logo ao

final, ao corrigir com os alunos em turma, peça para que eles comentem sobre suas expectativas com o filme.

3.3 Terceiro encontro - 2 períodos

Título	Sessão do filme 'Lady Bird: A hora de voar'
Objetivos da aula	a) Assistir ao filme e identificar elementos da narrativa <i>Coming of Age</i> b) Tomar notas sobre a narrativa da história
Materiais necessários	Projektor/TV e acesso ao filme.

Para o terceiro encontro, propomos uma sessão de cinema com os alunos para assistir ao título: "Lady Bird: A hora de voar". Preparamos algumas dicas para realizar esta atividade:

Step 1: Prepare o ambiente.

Assistir a filmes na escola pode se tornar um momento marcante para as turmas. Para isso, propiciar um ambiente acolhedor e que, de alguma forma, remeta ao ambiente de uma "sala de estar" ou "sala de cinema" se torna interessante para a prática. Dessa forma, a organização das cadeiras, a presença de almofadas (caso seja possível), ou a utilização de uma sala de recursos (com tv e/ou projetor) seria o ideal.

Por outro lado, ao utilizar a sala de aula, é importante ressaltar a importância do ambiente escuro, com as cortinas fechadas e apenas a presença da luminosidade do projetor ou da televisão. Além disso, tenha cuidado com os recursos de som e imagem. Considerando o desenvolvimento do projeto para aulas de Língua Inglesa, o som precisa estar na altura adequada, e as legendas precisam estar legíveis a todos.

Por último, mas não menos importante, se possível, a presença da pipoca se torna especial para este momento em turma.

Step 2: Informe aos alunos que, ao assistir ao filme, eles devem tomar notas sobre elementos como: 1) a personalidade da personagem principal, 2) a relação com a sua família, 3) amigos e 4) a escola.

Step 3: No momento final da sessão, é interessante disponibilizar tempo para que os alunos troquem ideias com os colegas. Como uma atividade extra (pode ser feita em casa), peça para que eles anotem demais impressões e comentários sobre o filme. Informe que eles precisarão dessas notas para as atividades da próxima aula.

3.4 Quarto encontro - 2 períodos

Título	Discutindo o filme
Objetivos da aula	a)Revisar os personagens e acontecimentos do filme b)Compartilhar impressões em relação a temática de <i>Coming of Age</i> e como ela se adequa ao filme c)Introduzir o gênero <i>Moodboard</i>
Materiais necessários	a)projektor b)computadores c)Acesso ao Padlet d) Material copiável (clique aqui)

O quarto encontro é planejado com intuito de explorar alguns aspectos do filme, considerando o gênero *Coming of Age*, ao mesmo tempo de convidar os alunos a refletir sobre a temática em seus contextos de vida. Dessa forma, dividimos o seguimento da aula em três momentos descritos a seguir:

A) REVISANDO O FILME

Para o primeiro momento da aula, convide os alunos a trabalharem em grupos para revisar os acontecimentos do filme. Para isso, sugerimos dois tipos de atividades⁸:

Atividade 1: Relembrar personagens ao conectar suas imagens, nomes e breve biografia na história. Os alunos compartilham suas perspectivas sobre os personagens e sua relação com Lady Bird.

Atividade 2: Organizar a *timeline* da história, relacionando os acontecimentos com as imagens.

B) DISCUTINDO EM GRUPOS

Nessa atividade, cada grupo receberá um conjunto de até 4 das perguntas sobre o filme (ver possibilidades no quadro 3 a seguir):

Quadro 3: Sugestão de perguntas

LADY BIRD - DISCUSSÃO REFLEXIVA	
<p>1.Qual é o tema central do filme "Lady Bird" e como ele se relaciona com a ideia de "Coming of Age" (amadurecimento)?</p> <p>2.Quem é a personagem principal, Lady Bird, e como ela evolui ao longo do filme? Quais eventos ou decisões contribuem para o seu crescimento?</p> <p>3.Como a relação de Lady Bird com sua mãe é retratada no filme? De que forma essa relação impacta a jornada de amadurecimento da personagem?</p>	<p>1.What is the central theme of the movie "Lady Bird" and how does it relate to the idea of "Coming of Age"?</p> <p>2.Who is the main character, Lady Bird, and how does she evolve over the course of the movie? What events or decisions contribute to her growth?</p> <p>3.How is Lady Bird's relationship with her mother portrayed in the movie? How does this relationship impact the character's journey to maturity?</p>

⁸ Estas atividades ficam a critério do que cada professor(a) acha propício para o perfil da turma. Visto que as atividades de interpretação não foram realizadas logo após a sessão, neste primeiro momento, o foco principal deve estar em retomar as anotações dos alunos e relembrar fatos do filme para discussão.

<p>4.Quais são os principais desafios que Lady Bird enfrenta em sua busca por independência e identidade? Como ela lida com esses desafios?</p> <p>5.Como a cidade de Sacramento e a escola secundária são representadas no filme? Qual é o papel desses ambientes na história de Lady Bird?</p> <p>6.O filme aborda questões sociais, econômicas ou culturais? Se sim, de que maneira essas questões são exploradas?</p> <p>7.Quais personagens secundários desempenham papéis importantes na vida de Lady Bird, e como eles influenciam sua jornada?</p> <p>8.Como o uso da linguagem, diálogos e humor no filme contribuem para a narrativa e o desenvolvimento das personagens?</p> <p>9.Qual é a importância do título "Lady Bird" e da cena de abertura do filme para a compreensão da história?</p> <p>10.Qual é a mensagem ou a lição que os espectadores podem tirar do filme "Lady Bird"? Como o filme aborda as complexidades do amadurecimento?</p>	<p>4.What are the main challenges that Lady Bird faces in her search for independence and identity? How does she deal with these challenges?</p> <p>5.How are the city of Sacramento and the high school represented in the movie? What role do these environments play in Lady Bird's story?</p> <p>6.Does the movie address social, economic or cultural issues? If so, how are these issues explored?</p> <p>7.Which secondary characters play important roles in Lady Bird's life, and how do they influence her journey?</p> <p>8.How does the use of language, dialogue and humor in the film contribute to the narrative and the development of the characters?</p> <p>9.How important is the title "Lady Bird" and the opening scene of the film for understanding the story?</p> <p>10.What is the message or lesson that viewers can take away from the movie "Lady Bird"? How does the movie deal with the complexities of coming of age?</p>
--	---

Direcione os alunos a tomarem notas sobre suas reflexões em uma página da plataforma Padlet⁹, adicionando também imagens.

⁹ Disponível em <https://pt-br.padlet.com/>, acesso em 13.12.2023

Dê em torno de 20 minutos para as discussões. Logo após, apresente o resultado do Padlet e convide os grupos a compartilharem suas percepções e anotações para que os demais interajam, concordem, discordem ou complementem.

C) EXPLORANDO O QUARTO DA PERSONAGEM

Um dos aspectos intrínsecos da personagem principal é sua personalidade e a maneira que ela procura exteriorizar seus sentimentos através da sua aparência e estilo. Nas cenas do quarto de Lady Bird (ver imagem 4) podemos visualizar a decoração, que procura carregar também um pouco da personagem. Como dito pela diretora do filme, as combinações de imagens, fotos, cores, palavras e ilustrações foram cuidadosamente escolhidas para representar tanto o passado (sua história), o presente (seu estilo e personalidade) e o futuro (suas aspirações)¹⁰.

Imagem 4: Quarto da Lady Bird



Fonte: Apartment Therapy. Disponível em <https://www.apartmenttherapy.com/lady-bird-set-design-bedroom-meaning-256361> acesso em 13.12.2023

¹⁰ Indicamos a leitura do artigo disponível em <https://www.apartmenttherapy.com/lady-bird-set-design-bedroom-meaning-256361> acesso em 13.12.2023

Imagem 5: Quarto da Lady Bird



Fonte: Apartment Therapy. Disponível em <https://www.apartmenttherapy.com/lady-bird-set-design-bedroom-meaning-256361> acesso em 13.12.2023.

Pensando no aspecto tanto visual quanto pessoal, procuramos um gênero que, de maneira similar, permitiria aos alunos externarem visualmente aquilo que se destaca em suas histórias, personalidades e aspirações. Para isso, decidimos escolher o gênero *Moodboard* para que os alunos possam representar seus sentimentos e aspirações visualmente. Para essa atividade, é possível usar o Canva¹¹.

Step 1: Apresente as imagens do quarto de Lady Bird e faça as perguntas indicadas no material disponibilizado aqui (ou outras que você julgar convenientes). Essas perguntas levam os alunos a pensar nos elementos presentes no quarto, os quais carregam um

¹¹ Disponível em <https://www.canva.com/templates/?query=moodboard>, acesso em 13.12.2023.

pouco da personalidade da personagem (exemplo: a cor alegre, as medalhas, as lembranças, um pôster, fotografias, arte, aspirações etc.). Logo, em duplas, direcione os alunos a observar as imagens e conversar sobre os elementos presentes (copie as imagens no material disponibilizado¹²).

Nesse momento, enfatize que imagens podem carregar muitos significados além de palavras. Dessa forma, procure *Moodboards* para apresentar e introduzir a ideia à turma. Então, explique que, de maneira similar ao quarto da personagem, eles devem criar seus próprios *Moodboards*, utilizando o site do Canva (que disponibiliza diversos templates). Destaque aos alunos que estes *moodboards* devem apresentar ao menos dois elementos dentre os seguintes:

- Imagens que representem seus gostos e aspirações (podem ser desenhos, imagens da internet, filmes, fotos de famosos, etc.).
- Palavras (palavras soltas, versos de música, poemas etc.).
- Itens decorativos (pensar na combinação de cores e nos elementos do design que remetem a suas personalidades).

3.6 Quinto Encontro - 2 períodos

Título	Quem somos e o que queremos ser
Objetivos da aula	a)Finalizar e apresentar os <i>moodboards</i> . b)Direcionar os alunos a desenvolver uma crônica reflexiva a partir do filme, das atividades propostas e suas histórias pessoais.
Materiais necessários	a)Projetor para apresentação dos <i>moodboards</i> ou impressora.

A) QUEM SOMOS E O QUE QUEREMOS SER

Step 1: No primeiro momento da aula, os alunos apresentam seus *moodboards*. Para deixar esta atividade mais dinâmica,

¹² Disponível em https://docs.google.com/document/d/16PTd4pvJMvh4k4O4tfl0wa_T6oeFcuLdIpRYkdIPHGQ/edit?usp=sharing Acesso em 13.12.2023.

sugerimos que eles enviem ao professor que, ao apresentar os *moodboards*, leve os alunos a adivinhar quem é o respectivo colega. Se os *moodboards* forem impressos, pode ser feita uma galeria de imagens.

Step 2: Por fim, os alunos são convidados a comentar sobre suas criações e escolhas para o design, contando um pouco dos aspectos das suas personalidades e aspirações.

B) CRÔNICAS REFLEXIVAS

A partir das atividades previamente trabalhadas e após terem assistido ao filme, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre as tensões e questionamentos que emergiram ao longo do último ano escolar de *Lady Bird*. Nesse momento, os alunos são direcionados a fazer uma produção escrita, no gênero de crônica reflexiva, sobre as suas experiências, tensões e questionamentos, procurando fazer conexões com as próprias construções de seus *moodboards* e os diálogos propostos ao longo das aulas.

3.7 Sugestão extra

Como um encerramento para o projeto, após o *feedback* do professor, sugerimos que as crônicas sejam programadas para serem enviadas para o e-mail de seus autores em uma data futura para o próximo ano, ou até mesmo, que seja feito um baú do tempo para que os alunos (caso sejam de primeiro ou segundo ano) possam revisitar esses textos no último ano escolar. Essa decisão deve ser tomada em conjunto com a turma.

4. Desafios e oportunidades

O conjunto de atividades aqui proposto convida os alunos a pensarem sua experiência escolar e como os diversos âmbitos da vida podem interferir diretamente em suas decisões. No caso da turma em que parte das atividades foi desenvolvida, em relação ao que iriam cursar na universidade. Ao considerar que a turma de Ensino Médio em que parte deste projeto foi desenvolvida era em

uma escola bilíngue, os alunos possuíam alto nível (B1-B2) da Língua Inglesa para acompanhar as atividades e as discussões. Desta forma, por ser um tema complexo, a discussão em uma segunda língua precisa ser estruturada para que os alunos consigam refletir e se expressar com maior desenvoltura. Sugerimos que o/a professor/a pense nas necessidades e dificuldades específicas de seus grupos, para que possa auxiliá-los nas atividades propostas aqui.

5. Possibilidades de adaptação da prática


Para turmas com o nível mais básico, por exemplo, acreditamos que este projeto possa ser expandido em um número maior de encontros, e suas respectivas atividades adaptadas em mais detalhes para cada turma. Além disso, ressalta-se que a temática do filme pode ser explorada com foco em outros gêneros além de *moodboard* ou crônica reflexiva. Caso a crônica reflexiva seja um gênero de alta dificuldade para a turma escolhida, sugerimos a seleção de outros gêneros como produto final: vídeo-resenha, pôsteres sobre a temática, cartas motivacionais etc.

Esse conjunto de atividades pode ser desenvolvido também em Língua Portuguesa (ou mesmo em outras línguas adicionais). Para o componente curricular Língua Portuguesa, a adaptação é bastante simples, uma vez que o filme disponibiliza a versão dublada. Quanto à segunda aula, sugerimos ao professor buscar a versão das sinopses e dos títulos do filme em Língua Portuguesa nos sites que circulam com este intuito nacionalmente.

Pelo fato de o tema das dificuldades e os questionamentos que emergem durante a vida escolar ser amplo, esta proposta pode também ser usada e adaptada em outras disciplinas como Sociologia e Filosofia (ou trabalhando colaborativamente com os professores desses componentes curriculares).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018
- COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Literacies**. New York, USA.: Cambridge University Pres, 2012. v. 1. ISBN 978-1-107-40219-5
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.
- LADY BIRD: A Hora de Voar. Direção: Greta Gerwig. Produção: A24, Scott Rudin Productions, IAC. [S. l.: s. n.], 2017. DVD.
- SUAREZ, Adriana Rodrigues. **EDUCAÇÃO, CINEMA E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA: ENTRECruzamentos para uma metodologia de leitura fílmica crítica na formação inicial de professores de artes visuais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.
- The New London Group. (1996). **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review 66 (1), pp. 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>. Copyright (c) 1996. President and Fellows of Harvard College.



MULTILETRAMENTOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A BNCC NA PRÁTICA

Júlio César Dantas de Araújo
Luciana Vieira Alves Rocha
Telma Paulo da Rocha

1 Introdução

A etapa dos anos iniciais do ensino fundamental desempenha um papel crucial no percurso educacional dos estudantes da educação básica, caracterizado por transformações significativas. Nessa etapa, os alunos consolidam e integram diversas modalidades de aprendizado, construindo conhecimento a partir de suas vivências. Um foco especial é dedicado ao desenvolvimento de competências associadas à área da linguagem, fundamentais para sua trajetória educacional. Portanto, é vital considerar a complexidade envolvida na construção dessas competências no ensino de linguagem na realidade escolar, especialmente diante da expansão dos multiletramentos na sociedade contemporânea, que está em constante processo de transformação tecnológica. Nesse contexto, este capítulo explora a importância de adaptar práticas pedagógicas que envolvam o ensino da linguagem, visando abranger os desafios e as oportunidades decorrentes de uma sociedade cada vez mais influenciada pelas tecnologias digitais.

Dessa forma, apresentamos a análise de um recorte de dados provenientes de uma pesquisa de mestrado, conduzida por Araújo (no prelo), do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande Norte (UFRN).

A pesquisa¹ foi realizada em uma turma de 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada em Parnamirim, no Rio Grande do Norte. Para esta análise, nos ancoramos teoricamente na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), nos Estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995; 2000; Tinoco, 2008), e na Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo da Nova Londres – GNL, 2021; Kersch, 2022).

O recorte de dados que analisamos para este capítulo, concentra seu escopo nos multiletramentos, e está relacionado a competências geral (CG) 5 da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018). Essa competência se refere à **cultura digital**, que destaca a importância de compreender, utilizar e explorar criticamente as tecnologias digitais em diferentes contextos. Sendo assim, o enfoque do nosso estudo recai sobre um gênero discursivo² específico: Mostra Digital de Fotografias.

Essa Mostra foi realizada como parte integrante de um Projeto de letramento (PL), Kleiman (2000), denominado "Meu bairro, meu ambiente". Esse projeto foi desenvolvido dentro da respectiva turma, a partir de uma situação-problema socioambiental identificada pelos alunos e pela professora no entorno da escola. O PL, concebido como um modelo didático (Tinoco, 2008), está fundamentado nos estudos de letramento de vertente sociocultural (Kleiman, 1995), na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017) e no trabalho colaborativo, destacando a centralidade da leitura, escrita, oralidade e escuta para resoluções de problemas.

¹ A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN por meio do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 57843222.0.0000.5537 de 01/06/2022.

² Gênero discursivo, segundo a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), emerge como produto das complexas interações sociais e discursivas. Estabelece uma ligação intrincada com os participantes envolvidos, as funções desempenhadas, as práticas executadas, as estruturas organizacionais e as comunidades interconectadas.

A Mostra digital de fotografias emerge como um gênero discursivo que efetivamente integra o uso de novas tecnologias no contexto educacional, conectando o ensino de linguagem à realidade digital e às exigências de uma sociedade em constante mutação. De maneira singular, a Mostra se enquadra no âmbito da "vida pública", componente da área de linguagem preconizado pela BNCC. Esse gênero discursivo representa uma manifestação concreta e contemporânea da cultura digital, destacando-se como uma ferramenta pedagógica que potencializa o ensino de linguagem enquanto prática social.

Nesse sentido, organizamos este capítulo em quatro seções: (i) introdução; (ii) apresentação da prática; (iii) desafios e oportunidades; e, (iv) possibilidades de adaptação da prática.

2 Apresentação da prática

No âmbito do PL intitulado "Meu bairro, meu ambiente", cuja análise de recorte de dados apresentamos, a Mostra digital de fotografias se configura como uma construção coletiva de significados entre os interlocutores, tendo em vista que cada fotografia capturada expressa um ponto de vista, uma intencionalidade discursiva. Essa prática encontra respaldo nos estudos de letramento de vertente sociocultural, conforme delineado por Kleiman (1995, p. 18), que concebe o letramento como "[...] um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos". Esse entendimento reflete as mutações sociais contemporâneas, as quais desafiam tanto educadores quanto educandos a empregarem a leitura e a escrita de maneira socialmente relevante. Ancorados nesses estudos e na pedagogia dos multiletramentos, *Grupo de Nova Londres (GNL, 2021)*, a Mostra digital de fotografias teve como propósito identificar uma situação-problema inserida na realidade dos estudantes, conforme ilustrado na Figura 1. Essa figura representa a rede de atividades e de gêneros discursivos desenvolvida ao longo do PL. Neste contexto,

a Mostra Digital de Fotografias teve como propósito identificar uma situação-problema inserida na realidade dos estudantes, conforme ilustrado na Figura 1. Esta figura representa a rede de atividades de gêneros discursivos desenvolvida no âmbito do PL.

Figura 1: Rede de atividades e de gêneros discursivos



Fonte: Araújo (no prelo).

A Figura 1 oferece uma metáfora visual que captura a complexidade do projeto em foco, representando um tronco de árvore com vários galhos e frutos, essa metáfora ilustra a estrutura e a diversidade das atividades e gêneros discursivos integrados ao PL “Meu bairro, meu ambiente”. Cada fruto nos galhos é uma representação visual de atividades e/ou gêneros discursivos específicos incorporados no projeto. Essa visualização destaca a variedade de práticas de linguagem envolvidas, desde aquelas mais convencionais, como práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, até formas mais contextualizadas, como reuniões e audiências com agentes externos à escola. Neste capítulo, nossa análise se concentra na Mostra Digital de Fotografias.

Essa Mostra foi precedida por uma aula-passeio³, realizada num raio de 500m da escola onde a pesquisa foi conduzida. Nessa atividade, participaram o pesquisador, uma professora pedagoga, alunos do 5º ano e dois servidores de apoio escolar. Durante a aula-passeio, que durou em média uma hora, os alunos foram orientados a realizar uma observação dirigida para capturar imagens que ilustrassem problemáticas sociais, muitas vezes naturalizadas ou não evidentes no cotidiano da comunidade. O objetivo foi obter fotografias que identificassem uma situação-problema contextualizada na realidade dos estudantes.

Após a aula-passeio, o pesquisador criou um grupo na plataforma digital Discord para compartilhar as fotos capturadas, com o propósito de selecionar aquelas que seriam incluídas na Mostra Digital. As fotos escolhidas foram integradas à Mostra e exibidas em uma TV na sala de aula, acompanhadas por uma exposição oral sobre as imagens. Essa atividade estendeu-se por aproximadamente uma hora e trinta minutos. A Mostra foi compartilhada nas redes sociais da escola, abrangendo grupos de WhatsApp, Instagram e Facebook. Para acessá-la, basta escanear o QR code presente na Figura 2 ou clicar no link do Instagram da escola.

³ O conceito de "aula-passeio", atribuído a Freinet (1975), engloba uma atividade prática realizada fora do ambiente convencional de aprendizagem, a sala de aula, possuindo objetivos pedagógicos claramente delineados e diretamente relacionados à temática discutida.

Figura 2: Mostra Digital de Fotografias



Fonte:

https://www.instagram.com/p/CixQemLOu_1/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWFIZA==. Acesso em 25 fev. 2024.

Como evidenciado na Figura 2, o título da Mostra se destaca no canto superior esquerdo. Essa escolha de denominação é uma clara referência ao nome do bairro, "Rosa dos Ventos", e simboliza o uso de dispositivos tecnológicos, representados pelas "telas" presentes nos *smartphones* dos estudantes. Além disso, a preposição "entre" enfatiza a busca por imagens capturadas pelas lentes dos dispositivos móveis utilizados. Essa atividade ilustra o emprego dos multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental e ancora-se na habilidade EF15AR26: "[...] explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística" (Brasil, 2018, p. 203) e está organizada em torno dos elementos didáticos delineados pela BNCC, conforme apresentado no quadro 1.

Quadro 1: Elementos didáticos da Mostra

Área temática	Linguagens e tecnologia da informação e comunicação.
Título da prática	Mostra Digital de Fotografias
Objetivo da prática	Identificar uma situação-problema, de caráter social, no entorno da escola, por meio de fotografias capturadas numa aula-passeio e exploradas numa Mostra digital de fotografias.
Campo de atuação da BNCC	Vida pública
Eixo(s) da BNCC	Leitura, escrita, oralidade e escuta.
Competência da BNCC	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Fonte: Araújo (no prelo).

Nesse contexto, destaca-se a abordagem dos multiletramentos, conforme apontado pelo GNL (2021). Esse grupo, composto por pesquisadores de diversas áreas ligadas à educação linguística, como Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, assume uma posição destacada ao promover essa pedagogia. Por meio do manifesto publicado em 1996, o grupo advoga em favor de uma Pedagogia dos Multiletramentos, reconhecendo a importância de incorporar a ampla diversidade de

linguagens e recursos tecnológicos utilizados pelos sujeitos na construção do conhecimento e na atribuição de significados.

A partir desse cenário, para Kersch (2022, p. 168), “[...] os alunos precisam se envolver mais ativamente em seu próprio processo de aprendizagem, o que exige diferentes estratégias de ensino” as quais integram os multiletramentos. Isso requer uma abordagem pedagógica ampla, que reconheça a diversidade de linguagens e recursos tecnológicos presentes na sociedade contemporânea. Sendo assim, na Mostra Digital de Fotografias que analisamos, os alunos foram envolvidos em uma rede de atividades e de gêneros discursivos de um PL cujo objetivo foi identificar uma problemática social situada à realidade deles.

Nessa Mostra, os alunos escolheram explorar uma questão socioambiental vinculada a um terreno aparentemente abandonado pelo proprietário. A escolha coletiva desse local foi motivada pelos visíveis indícios de negligência, como acúmulo de água residual, presença de entulhos, vegetação descontrolada e descarte inadequado de lixo. Além disso, os estudantes utilizavam o espaço como campo de futebol durante suas atividades recreativas no bairro. Como resultado, esse terreno foi o ponto central da problemática destacada na Mostra Digital de Fotografias.

Por meio dessa situação-problema, o PL recebeu o título de “Meu bairro, meu ambiente”. A escolha desse título destaca a importância de envolver os estudantes na compreensão e transformação de sua comunidade imediata, o bairro, e, por extensão, o impacto que isso tem em seu próprio meio ambiente. Ao identificar o terreno abandonado, os alunos reconheceram uma problemática que afeta diretamente o espaço em que vivem. “Meu bairro” representa a conexão pessoal e o sentimento de pertencimento que os alunos têm em relação ao local onde moram. “Meu ambiente” amplia essa ideia, levando em consideração não apenas o bairro em si, mas também o impacto socioambiental que cada ação pode ter nesse espaço.

A Mostra digital de fotografias envolveu os alunos em experiências abrangentes de leitura, escrita, oralidade e escuta, todas

vinculadas a uma problemática socioambiental localizada no entorno da escola. Desde a realização da aula-passeio até a seleção e exposição das fotografias, os alunos desempenharam um papel ativo na leitura das imagens, analisando as complexidades das problemáticas sociais ali representadas. Durante a apresentação oral e dialogada da Mostra, tiveram a oportunidade de expressar suas interpretações, opiniões e *insights*, compartilhando suas percepções com colegas e educadores. Nesse contexto, a atividade proporcionou a construção de um ambiente fértil para o ensino e a aprendizagem da linguagem, integrando-a à realidade dos estudantes.

Essa Mostra está embasada na **prática situada**, um dos pilares essenciais da Pedagogia dos Multiletramentos. Tal abordagem permitiu que os alunos, a professora e o pesquisador compreendessem a realidade em seu contexto cotidiano, especialmente por serem moradores do bairro. Nesse contexto, destacamos a *desterritorialização dos lugares de aprendizagem* e a *aprendizagem situada* como aspectos constitutivos de um PL⁴ (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014). Esses aspectos foram aplicados ao utilizar o entorno imediato da escola como um espaço educacional. Nessa abordagem, os alunos puderam explorar e interpretar as questões socioambientais do bairro onde residem, aprofundando seu entendimento e envolvimento com a situação-problema identificada. A partir dessa problemática, desdobraram-se diversas atividades e gêneros discursivos, como ilustrado anteriormente na Figura 1, com a finalidade de encontrar soluções para atenuar ou resolver a questão do terreno abandonado.

3. Desafios e oportunidades

A **prática situada**, sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, ao ancorar o aprendizado no ambiente comunitário dos estudantes, amplia significativamente as

⁴ Os aspectos constitutivos do PL estão disponíveis em: E-book Projetos de letramento.pdf. Acesso em 03/02/2023.

possibilidades de construção do conhecimento da linguagem como prática social, uma vez que as experiências estão intimamente ligadas aos contextos reais. Esse enfoque promove o engajamento e a reflexão crítica, como também proporciona uma compreensão das complexidades sociais e culturais presentes em sua própria realidade. Ao adotar essa perspectiva, a atividade “Mostra Digital de Fotografias” valorizou a diversidade de sentidos atribuídos pelos alunos ao seu contexto social, e os instigou a desenvolver habilidades essenciais, tais como análise, interpretação e expressão criativa. Isso contribuiu para um ensino de linguagem mais alinhado com as demandas contemporâneas, preparando os estudantes para um mundo cada vez mais multifacetado.

Entretanto, reconhecemos que a implementação de atividades que abrangem práticas situadas e inovadoras enfrenta desafios. Um dos principais reside na necessidade de capacitação dos professores para incorporar essas atividades em suas práticas pedagógicas. Além disso, a integração das tecnologias de forma pedagogicamente relevante requer infraestrutura adequada e acesso equitativo, o que pode ser complexo em alguns contextos. Contudo, superar esses obstáculos pode resultar em uma educação mais envolvente, centrada no aluno e em seu contexto sociocultural.

Nesse contexto, destacamos a viabilidade do PL como modelo didático alternativo frente aos desafios dos multiletramentos, alinhando-se às diretrizes da BNCC. Ao aplicar a abordagem da prática situada e estimular a criatividade no uso das tecnologias, o PL contribui para fomentar uma perspectiva transdisciplinar e inovadora na construção do conhecimento. A atividade que analisamos, a Mostra digital de fotografias, realizada no 5o ano dos anos iniciais do ensino fundamental, é adaptável para atender às demandas variadas de diferentes contextos educacionais.

4. Possibilidades de adaptação da prática

Uma adaptação viável da Mostra digital de fotografias consiste em transformá-la em uma versão híbrida, mantendo a abordagem de

um PL como modelo didático. Essa adaptação se materializa por meio da realização de um tour pela escola. Durante esse tour, sugere-se que o/a professor/a organize a turma em grupos, atribuindo a cada grupo um smartphone para documentar situações-problema que afetem eles próprios ou seus colegas. É importante que esses grupos considerem locais e horários específicos durante o turno de aula. Em caso de impossibilidade de disponibilizar um smartphone por grupo, pode-se usar o da/o professor/a.

Diversas situações do cotidiano escolar, como o horário do lanche, a qualidade da merenda (em escolas públicas), os corredores pós-intervalo, a quadra poliesportiva (se disponível), e o pátio, entre outros espaços, são capturadas pelos alunos em colaboração com os professores, que selecionam as fotos mais pertinentes e as organizam em uma Mostra. Essa exposição pode ser realizada por meio da impressão das fotos, expondo-as em um mural na sala de aula ou em outra área da escola.

Subsequentemente, incentiva-se que outras turmas visitem essa Mostra, promovendo discussões coletivas sobre possíveis problemáticas que impactam a escola e instigando a busca por soluções conjuntas. Essa prática colaborativa desenvolve habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta, utilizando os multiletramentos, e fomenta a participação ativa dos alunos em discussões voltadas para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor.

A flexibilidade das atividades e dos gêneros discursivos derivados de um PL possibilita sua (re)configuração para atender a objetivos específicos. Mantendo o foco na aprendizagem orientada pelos multiletramentos e promovendo a utilização criativa de novas tecnologias, essas adaptações ampliam o potencial das atividades pedagógicas, transformando-as em uma ferramenta de relevância em contextos nos quais a linguagem desempenha um papel central. Nessa linha de pensamento, Araújo, Azevedo & Morais (2023) aprofundam essa discussão, analisando outros recortes de dados provenientes de Araújo (no prelo), e se debruçam sobre o uso dos multiletramentos no contexto do ensino e aprendizagem da argumentação como prática social emancipadora.

Referências

ARAÚJO, J. C. D. **Meu bairro, meu ambiente**: argumentação emancipadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Dissertação de mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, (no prelo).

ARAÚJO, J. C. D. de; AZEVEDO, G.; MORAIS, D. P. (2023). **Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora**. *Linha D'Água*, 36(3), 91-105. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105>. Acesso em 06 jan. 2024.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

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

FRENEIT, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos**: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>.

KERSCH, D. F. **Projetos, colaboração, engajamento, pertencimento**: outra escola é possível. In: KERSCH, D. F. MARTINS, Ana Patrícia. SANTOS, Gabriela Krause dos. **Multiletramentos e o trabalho com projetos**: (trans) formando a aprendizagem. São Paulo: Pimenta cultural, 2022.

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação de professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed., Natal: EDUFRN, 2014. 116 p. Disponível em: E-book Projetos de letramento.pdf. Acesso em 09/10/2023.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.



ESCREVER PARA TRANSFORMAR: PRÁTICAS DE ECOLETRAMENTO EM UMA RESERVA DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ESTADUAL

Priscila do Vale Silva

1. Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP), no Brasil, é ainda um desafio, mesmo no século XXI, em que as práticas sociais estão cada vez mais centradas na escrita. Vivenciando inúmeros problemas da Educação Básica brasileira, que vão desde a infraestrutura à formação de professores, pensar em ações que possibilitem a ressignificação do ensino de LP nos parece fundamental, sobretudo quando atreladas a uma problemática mais ampla, que é a educação ambiental.

Temos experimentado, cada vez mais, alterações climáticas, a expansão de doenças, a redução da qualidade de vida, do acesso à água potável entre outros, tudo isso provocado pela ação humana. Ao contribuir para uma formação cidadã planetária, nós, professores e professoras, temos a oportunidade de, por meio da linguagem, possibilitar o desenvolvimento de práticas de leitura, escrita e oralidade que colaborem para uma mudança de perspectiva de vida no planeta e contribua para o desenvolvimento sustentável.

No contexto dessa problemática planetária, partindo da concepção sociointeracionista de linguagem, situada no campo da Linguística Aplicada, objetivamos, neste trabalho, apresentar um recorte de atividades desenvolvidas por meio de um Projeto de Letramento (Kleiman, 2000; Oliveira, Tinoco, Santos, 2011), com foco no ecoletramento (Capra et al., 2006), que diz respeito a um “conjunto de práticas sociais que envolvem a relação de pertencimento, de identidade, de responsabilidade com o meio ambiente e de sustentabilidade com/no planeta Terra”. (Vale-Silva, 2021, p. 99).

Ademais, por estarmos situados no contexto escolar, torna-se necessário destacar o diálogo estabelecido com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), tendo em vista que esse documento normativo estabelece a iminência de um ensino pautado na sustentabilidade e na responsabilidade socioambiental. Além disso, preconiza o trabalho com gêneros para o desenvolvimento de letramentos e multiletramentos, com vistas à ação agentiva dos estudantes.

Estruturada a partir dessas bases teóricas e documentais, o Projeto de Letramento (PL) desenvolvido, segue a estrutura apresentada por Oliveira (2010), que define como rede de componentes do PL: prática social, resolução de problemas, comunidade de aprendizagem, agentes de letramento, currículo dinâmico (emancipador) e ensino *com* gêneros discursivos.

Assumindo a linguagem como prática social e o ensino de LP com vistas à resolução de problemas, o PL com foco no ecoletramento foi realizado por uma turma composta por 14 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2023, em uma escola pública municipal de Macau/RN. A escola fica localizada no distrito de Barreiras, que integra a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão (RDSEPT).

A problemática apresentada pelos estudantes para o desenvolvimento do Projeto foi a discussão acerca do que afetava, em relação ao meio ambiente, a vida deles e da comunidade. Essa discussão girou em torno da realização do 20º Encontro Ecológico da RDS Estadual Ponta do Tubarão, ocorrido no dia 06 de outubro de 2023.

Partindo das suas vivências e inquietações, a questão do lixo foi a mais pontuada pelos estudantes, o que os levou a realizar um conjunto de atividades para que pudessem discutir a problemática e propor soluções. O PL, vale ressaltar, embora seja realizado no componente de Língua Portuguesa, apresenta um caráter transdisciplinar, uma vez que envolve o ensino Ciências, por exemplo, ao propor iniciativas coletivas para soluções de problemas ambientais, o ensino da Geografia, identificando

problemas ambientais ao redor da escola e da comunidade, bem como a oralidade, a leitura e a escrita de diferentes gêneros.

A esse respeito, no PL, embora os gêneros não sejam o ponto de partida, eles se tornam centrais no processo, visto que a linguagem se dá por meio de interações sociodiscursivas. Assim sendo, nesse PL foram mobilizados, lidos e/ou produzidos os seguintes gêneros: artigo de opinião, questionário, planilha *excel*, fotografia e *banner*, além de anotações individuais, pesquisas em *sites*, entre outros.

Além disso, participaram das primeiras atividades do Projeto, juntamente com a professora e os estudantes, alguns agentes externos, como a Guarda Ambiental do município. Como eventos de letramentos, foram realizadas aulas, pesquisas, conversa com moradores e rodas de conversa na escola.

Com o intuito de compartilhar essa prática, apresentaremos a seguir a estrutura do Projeto, descrevendo de forma mais detalhada algumas ações que foram realizadas e que podem ser adaptadas a outros contextos formativos.

2 Apresentação da prática

Título da prática:	De olho no meio ambiente: uma pesquisa sobre a poluição na comunidade de Barreiras
Objetivo da prática	Desenvolver uma Oficina de Letramento com o intuito de compreender os impactos ambientais causados pela poluição na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão, no litoral do Rio Grande do Norte, e propor, por meio de práticas de escrita e de oralidade, meios de preservação do meio ambiente.
Campo de atuação da BNCC:	Campo jornalístico-midiático

Eixo(s) da BNCC:	Leitura, Produção de Textos e Oralidade
Competências da BNCC:	Gerais: 4 e 7 Específicas de Língua Portuguesa: 2,3 e 6
Habilidades da BNCC	EF09CI13; EF05GE11; EF69LP12; EF69LP39; EF69LP10; EF69LP06; EM13LP33

3. Descrição da prática

O Projeto de Letramento intitulado “De olho no meio ambiente: uma pesquisa sobre a poluição na comunidade de Barreiras” teve início em 2023, no mês de setembro. Para o recorte aqui apresentado, descreveremos um conjunto de atividades realizadas durante 16 aulas de 50 minutos cada, com uma turma composta por 14 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal no município de Macau, cidade litorânea no Rio Grande do Norte.

O Projeto foi iniciado com vistas à participação dos estudantes no 20º Encontro Ecológico da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Estadual Ponta do Tubarão, na qual a escola está inserida.

Compreendendo a importância de, no contexto escolar, sobretudo no contexto específico dos estudantes da comunidade de Barreiras, os estudantes refletirem sobre a sua realidade e o que de fato os afeta, propusemos a realização de uma pesquisa que partisse de inquietações advindas dos próprios estudantes, uma vez que eles vivem na comunidade e lidam diariamente com o impacto das ações humanas em relação ao meio ambiente.

Para isso, realizamos um conjunto de atividades a fim de que, junto com os estudantes, pudéssemos organizar o que poderia ser desenvolvido no Projeto de Letramento, uma vez que, por se tratar de um PL, a temática não fora escolhida *a priori* pela professora.

A primeira atividade (evento de letramento), considerada como o momento inicial com os estudantes, foi a realização de uma

roda de conversa que objetivou refletir acerca dos impactos ambientais observados pelos estudantes na comunidade e na RDSEPT. No quadro 1, a seguir, podemos observar algumas constatações indicadas pelos estudantes e as problematizações também elaboradas por eles, com o intuito de que pudéssemos iniciar a pesquisa.

Quadro 1: Roda de conversa com os estudantes

Evento de letramento	Constatações	Problematizações
<p>Roda de conversa sobre os problemas ambientais enfrentados na RDSEPT.</p> <p>Participantes: estudantes do 9º ano e a professora de Língua Portuguesa.</p>	<p>Há muito lixo na praia; algumas doenças são causadas pelo lixo; A poluição do mangue gera contaminação dos peixes;</p> <p>A poluição tem como consequência o superaquecimento; Tem ocorrido, nos últimos anos, muitas mudanças climáticas.</p>	<p>Como conscientizar as pessoas e ter leis mais rígidas? Como monitorar?</p> <p>O que faz a guarda ambiental na Reserva?</p>

Fonte: elaborado pela autora

A roda de conversa realizada com os estudantes foi o momento inicial do Projeto e é considerada de fundamental importância, pois pudemos observar seus saberes, seus interesses e construir junto com eles a proposta de uma pesquisa que se voltava para resolução de problemas situados, por meio da escrita. Para tanto, os estudantes foram convidados a conversar sobre o que mais afetava a vida deles na RDSEPT, especificamente em Barreiras, no que diz respeito ao meio ambiente.

Logo de início, eles indicaram, conforme podemos observar no Quadro 1, algumas questões que são visíveis no dia a dia da

comunidade, como lixo na rua, na praia, contaminação de peixes e crustáceos, e também problemas mais amplos como o aquecimento das temperaturas do planeta.

A partir disso, pudemos conversar sobre o que estava por trás de cada problema apresentado e como isso se enquadra em temáticas globais. Para os estudantes, os pontos levantados se inserem no âmbito da ebulição global, da poluição marinha, dos microplásticos, do desmatamento, da produção de energia eólica e da poluição de forma geral.

Esses pontos foram importantes, pois contribuíram para que os estudantes percebessem que questões que parecem ser pontuais, localizadas no local de vivência deles, se integram a problemas planetários que afetam a vida de todos os seres vivos. Por fim, após discutirmos os desafios a partir dos problemas apresentados pelos estudantes, ficou definido, por eles, que o tema central do PL seria a poluição na Reserva, visto que isso estava diretamente ligado à ação dos próprios moradores.

Realizada essa etapa inicial, os estudantes começaram a pensar o que poderia ser desenvolvido para que pudessem ter informações mais concretas a partir das suas constatações. Para isso, elencaram algumas ações que poderiam ser executadas. A saber:

- entrevistar moradores de Barreiras para saber o que eles pensam sobre a poluição na comunidade;
- fotografar áreas poluídas na comunidade;
- convidar a guarda ambiental para uma palestra;
- pesquisar sobre os temas indicados, a fim de ter mais conhecimento para poder organizar o material a ser apresentado no Encontro Ecológico.

As ações elencadas pelos estudantes foram desenvolvidas em sala de aula, mas também em espaços (e tempos) além do escolar, o que reitera uma característica do PL, que é a desterritorialização dos espaços de aprendizagem. Para a realização da entrevista, os estudantes elaboraram alguns questionamentos partindo dos problemas constatados e do que eles queriam saber sobre o tema

da poluição em Barreiras, do ponto de vista dos moradores. Além do nome e da idade, foram realizadas as seguintes perguntas:

- há quanto tempo mora em Barreiras?
- qual a sua profissão?
- o que é poluição para você?
- você acha a comunidade de Barreiras poluída?
- o que tem causado a poluição em Barreiras?
- de que forma a poluição afeta a sua profissão?
- o que pode ser feito, em Barreiras, para evitar a poluição?
- o que você faz para evitar a poluição?
- na sua opinião, quem é/são responsável(is) para evitar a poluição em Barreiras e na Reserva?
- o que a poluição do mar pode gerar para a vida das pessoas da Reserva?

● você sente algum impacto da poluição no seu dia a dia? Explique.

● você acha que as temperaturas elevadas nos últimos anos têm a ver com a poluição? Explique.

O questionário, elaborado pelos estudantes, foi aplicado a 5 moradores da comunidade, e os dados foram analisados a partir da sua organização em uma planilha *excel*. O uso da planilha teve por objetivo dispor as respostas para que os estudantes pudessem analisá-las e sintetizá-las. Como os estudantes precisavam apresentar algo material no Encontro Ecológico, ficou decidido que eles produziram um *banner*, pois poderiam inserir as informações dos questionários e as imagens capturadas. Além disso, a partir das pesquisas realizadas, poderiam argumentar melhor sobre o problema da poluição ambiental.

Utilizando o *notebook* e o projetor da escola, fomos elaborando o *banner* de forma conjunta, a partir das informações construídas pelos estudantes. Essa atividade demandou 8 aulas. Na imagem 1, a seguir, podemos observar um dos encontros para a construção do banner:

Imagem 1: Elaboração conjunta do Banner



Fonte: acervo da professora

A elaboração do *banner* foi realizada na plataforma *Canva*, o que se apresentou como uma novidade para os estudantes. A professora foi apresentando os recursos e os estudantes, com o auxílio dos celulares, após terem realizado a síntese dos dados dos questionários, puderam contribuir para a construção do texto e para a seleção das imagens.

Ao término da produção do *banner*, os estudantes fizeram a leitura e a discussão dos resultados da pesquisa, apresentando-os em uma atividade do Encontro Ecológico na própria escola. Conforme podemos observar na Imagem 2, a seguir, foi possível, com a elaboração do gênero, inserir outros aspectos que se fizeram importantes para a exposição dos dados, como as fotografias e o gráfico com as respostas dos moradores.

Os estudantes, com os dados analisados, puderam compreender como a população (mesmo que o questionário tenha sido aplicado para um número reduzido) ainda não tem a noção do impacto negativo do lixo na comunidade e no planeta. Foi possível perceber o protagonismo dos alunos, assumindo-se como agentes de letramento em todo o percurso do PL e, em especial, na proposição de soluções para problemas ambientais na RDSEPT, como o descarte indevido do lixo.

Outra ação também realizada a partir do planejamento dos estudantes foi uma palestra com a guarda ambiental do município. Nesse evento de letramento, agentes externos foram convidados e demais estudantes da escola puderam participar juntamente com a turma do 9º ano. O convite, realizado via *WhatsApp*, solicitou uma conversa sobre educação ambiental, legislação ambiental, a atuação da guarda ambiental na RDSEPT, bem como a discussão acerca do lixo na comunidade. Na Imagem 3, a seguir, podemos observar a apresentação da guarda ambiental e também o *banner* produzido pelos estudantes. Antes da palestra, eles apresentaram a pesquisa para todos os participantes.

Imagem 3: Palestra com a guarda ambiental de Macau/RN



Fonte: acervo da professora

A palestra trouxe, além das informações acerca das leis e das ações que são realizadas pela guarda ambiental, alguns experimentos

práticos para os estudantes, como a reação do solo contaminado durante o processo de filtragem da água da chuva. Essa atividade foi registrada na Imagem 4, conforme podemos verificar.

Imagem 4: Palestra com a guarda ambiental de Macau/RN - experimento para demonstrar os efeitos da poluição no lençol freático



Fonte: acervo da professora



Para acessar os materiais do Projeto, utilize o *Qr code* ou o *link* a seguir:

[https://drive.google.com/drive/folders/1U1os\]5rZSbHUajTNvIlmvF2rK18q4Sml?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1U1os]5rZSbHUajTNvIlmvF2rK18q4Sml?usp=sharing)

Para nós, professores e professoras, que assumimos a linguagem como prática social, esse tipo de atividade demonstra como a escrita se efetiva cotidianamente na vida das pessoas e como o domínio dela impacta e transforma as suas realidades. Reconhecer-se parte do meio ambiente e, portanto, responsável por ele, é uma atitude cidadã e ecoletrada.

Em continuidade às ações do Projeto, os estudantes participaram, em dezembro, da Feira de Ciências organizada na escola. Nesse evento, eles apresentaram o resultado da pesquisa, reproduziram o experimento da reação do solo contaminado, explicaram aos visitantes da Feira sobre o tempo de decomposição de alguns materiais descartados no lixo e realizam um jogo da coleta seletiva.

Todas essas ações implicaram agência por parte dos estudantes e, sobretudo, uma consciência ecoletrada e de pertencimento à Terra, ao seu espaço de vida, que é a RDSEPT.

4. Desafios e oportunidades

Realizar um Projeto de Letramento integrado a questões ambientais traz como desafios fazer com que os estudantes e a comunidade em geral assumam o papel de agentes responsáveis por todas as formas de vida na terra. No que diz respeito à realização do PL, alguns desafios estruturais como poucos recursos digitais, falta de recursos financeiros para custear despesas provenientes do projeto, indisponibilidade de transportes para aula de campo, horário de aula reduzido, fazem-se presentes no cotidiano da escola. Porém, é possível desenvolver atividades como estas com o que tem disponível, com a colaboração de outros agentes e também problematizando com os estudantes e, quem sabe, produzindo textos que reivindicuem aquilo que eles precisam para dar mais condições para a realização de Projetos que visem à resolução de problemas socioambientais por meio da escrita, com os PL.

Para este Projeto, o desafio do limite do tempo foi superado com a disponibilidade dos estudantes e da professora em se reunirem em horários do contraturno, a fim de realizarem a entrevista e a análise dos materiais. Para a impressão do *banner*, a professora custeou com recursos próprios e, para a realização das atividades da Feira de Ciências, os estudantes levaram materiais recicláveis encontrados na rua, a escola disponibilizou materiais para ornamentação, bem como a professora contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação de Macau que disponibilizou alguns materiais de papelaria.

Na realidade de cada escola e comunidade, agir com responsabilidade social, formativa e ambiental requer sempre um posicionamento político sobre que perfil de cidadão queremos formar. Com essa experiência, foi de fundamental importância

perceber o envolvimento dos estudantes e, sobretudo, o potencial que há em cada um deles.

Por se tratar de uma prática realizada no contexto escolar, o processo de avaliação também surge como um desafio, sobretudo em Projetos dessa natureza, em que a prática social é o foco central do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é importante destacar que, no decorrer das atividades, os estudantes são avaliados de acordo com a realização e a participação efetiva das ações que lhes são demandas. Para isso, os professores devem reconhecer as potencialidades dos estudantes, ajudando-os a ampliá-las por meio de um trabalho colaborativo e dialógico. Em relação ao alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular, as habilidades elencadas no Projeto podem ser ampliadas no seu desenvolvimento, uma vez que as ações surgem a partir das demandas que emergem do/no processo. É necessário que haja acompanhamento para verificação de habilidades que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, além de outras que sejam necessárias para a formação integral dos estudantes.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Os estudos que envolvem a problemática do meio ambiente são universais e, ao mesmo tempo, situados. Ao lançarmos mão do Projeto de Letramento como alternativa didática para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, compreendemos que cada contexto, cada turma, trará, mesmo em um tema como esse, demandas que são peculiares e que dizem respeito a eles. É importante que os professores e as professoras promovam momentos de escuta atenciosa, que fortaleçam os laços com os estudantes, que estimulem o seu protagonismo, a fim de que eles possam assumir-se como agentes de letramentos na e para além da escola.

Para ampliação do Projeto, podem ser elaborados, junto com os estudantes, *podcast* para a divulgação de pesquisas ou entrevistas com especialistas na área ambiental, *pôster* para

postagem em redes sociais, dentre outros gêneros que tenham como suporte diferentes tecnologias digitais.

Referências

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

CAPRA, Fritjot. Como a natureza sustenta a teia da vida. In: STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org.). **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B. SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, p. 223-243, 2000.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10,n. 2, p. 325-345, 2010.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia A.; SANTOS, Ivoneide B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

VALE-SILVA, Priscila. **Ecoletramento e Desenvolvimento Sustentável: Movimento Escoteiro na Reserva Estadual Ponta do Tubarão**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.



EXPERIENCIAR PARA FAZER SENTIDO - QUE SOM É ESSE?

Anna Júlia Cardoso Dornelles
Thamires Batista Braga Noggi
Nathália Luísa Giraud Gasparini

1. Introdução

O presente projeto foi concebido pelas três autoras em uma disciplina *Seminário de Estudos III - Ensino de Língua Portuguesa* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul e, posteriormente, desenvolvido em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual da região metropolitana de Porto Alegre.

Para pensar essas atividades, nos baseamos nas estratégias de compreensão e processos de leitura de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) a fim de que os alunos pudessem experienciar o texto a partir de jogos e atividades que ativassem, expandissem e refinassem seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Dessa forma, os alunos puderam se conectar com o texto, bem como conectar o texto ao mundo para fazer previsões sobre o que será lido.

A competência específica da área de Língua Portuguesa da BNCC selecionada para se desenvolvida ao longo dessa experiência consiste em:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Além disso, foram selecionadas *Estratégias e procedimentos de leitura* (Brasil, 2018, p. 74) para fortalecer e justificar as escolhas feitas para o projeto:

ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças;

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;

Localizar/recuperar informação;

Inferir ou deduzir informações implícitas;

Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens;

Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 74).

As atividades se estruturam, ainda, a partir da pedagogia dos letramentos, que, no campo da leitura, sustenta que é necessário "fornecer aos aprendizes os elementos efetivos para construção de significados, o que está na base do conceito de letramentos" (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 66). Esses significados, na perspectiva desses autores, se ancoram em componentes do design, que podem ser não só da ordem do escrito, mas também do visual, do sonoro, do tátil, espacial, entre outros. Daí que a ideia de

experienciar o texto, como se propõe aqui, envolve atividades que estimulam os sentidos de diferentes maneiras a fim de colaborar nessa construção de significados pelos estudantes.

Para isso, as atividades se baseiam em criar oportunidades para o desenvolvimento de estratégias de compreensão e processos de leitura (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 213): 1) ativar, expandir e refinar o conhecimento prévio, conectando "o texto a si mesmo, texto a texto e texto ao mundo"; 2) fazer previsões sobre o texto, "usando pistas" para a compreensão, questionando-se, relendo, esclarecendo dúvidas; 3) recuperar informações, identificando elementos explícitos, criando imagens mentais de conteúdos e organizando informações; 4) interpretar o texto, por meio de elaboração de inferências, conexões com seu conhecimento prévio, seleção das ideias mais importantes e construção de sínteses, e 5) refletir sobre o texto, recompondo criticamente os elementos usados para construção de seus significados. Para lidar com essas diferentes dimensões da leitura, as atividades envolvem dinâmicas de sala de aula variadas, o que inclui elementos multimodais.

2. Apresentação da prática

Título da prática:	Que som é esse?
Objetivo da prática:	<ul style="list-style-type: none"> - Experienciar o texto a partir de jogos e atividades que ativem, expandam e refinem conhecimentos prévios sobre o assunto; - Despertar a criatividade e fomentar a discussão; - Inferir informações acerca da espécie de animal; - Conectar-se com o texto, bem como conectar o texto ao mundo para fazer previsões sobre o que será lido; - Identificar no texto informações sobre o animal que possam ir de encontro às hipóteses criadas; - Materializar sua criatividade e percepção sobre os sons e as impressões que estes passaram.

Campo de atuação da BNCC:	Práticas de estudo e pesquisa
Eixo(s) da BNCC:	Leitura e escuta e Análise Linguística/Semiótica
Competência(s) da BNCC:	“Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo”.

3. Descrição da prática

O plano abaixo é uma adaptação e extensão da experiência de leitura elaborada para o ambiente on-line (para ser desenvolvida durante a pandemia, mas, com a volta ao presencial, foi desenvolvida no presencial). No entanto, as atividades que precisam de internet foram adaptadas para que possam ser desenvolvidas em sala de aula sem perder a autenticidade.

As tarefas propostas foram pensadas para serem desenvolvidas em turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental, visto que as competências envolvidas requerem inferências e conhecimentos prévios de assuntos diversos, e as habilidades da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) enfocadas correspondem a essa etapa da escolarização.

A sequência de atividades sugerida pode ser executada no ambiente escolar de duas formas: individual ou em duplas. O tempo previsto para a realização de todas as etapas do planejamento é de 6 horas/aula, sendo distribuídas entre os períodos de Língua Portuguesa e Artes. Como recursos didáticos, serão utilizados papel pardo, *post-its* e material para escrever, desenhar e pintar.

Partindo da área das Linguagens, nosso projeto ampara-se no Campo de Práticas de Estudos e Pesquisa da BNCC e posiciona-se

no eixo de leitura/escuta, oralidade e análise linguística/semiótica. Dessa forma, espera-se que os estudantes possam, a partir da leitura do texto eleito, desenvolver e/ou potencializar habilidades relacionadas à localização de informações no texto bem como estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. O texto em questão é *Cientistas descobrem a ave mais barulhenta do mundo – e ela é brasileira*¹, da seção Ciência, da revista Super Interessante. O artigo de caráter científico apresenta a ave Araponga-da-Amazônia e traz informações e curiosidades sobre o animal, além de apresentar um arquivo de áudio como parte da experiência de leitura on-line.

Todos os elementos (imagens, vídeos, links, perguntas, entre outros) do projeto podem ser acessados escaneando ou clicando no QR Code abaixo ou pelo link nas notas de rodapé². Sinta-se à vontade para interagir com a imagem clicando nos elementos disponíveis (observe que há elementos clicáveis na imagem interativa).

Imagem interativa *Que som é esse? - Elementos multimodais utilizados no projeto*



¹ Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/cientistas-descobrem-a-ave-mais-barulhenta-mundo-e-ela-e-brasileira/>. Acesso em 30 set. 2022.

² Disponível em: <https://view.genial.ly/633726d3795d090011871938/interactive-content-branch-list>. Fonte: elaborado pelas autoras.

Primeiro momento: A professora apresenta aos alunos o vídeo *Tente acertar o animal pelo som*, com o objetivo de despertar a criatividade e fomentar a discussão que acontecerá nos próximos momentos. Assistindo ao vídeo, eles tentam descobrir quais animais emitem cada som. Os estudantes devem participar do jogo e dar seus palpites.

O vídeo foi previamente cortado em partes para que os alunos possam participar do jogo junto com os *Youtubers*, então é aconselhável assistir ao vídeo pausando antes que as respostas sejam dadas para que os alunos possam dar seus palpites antes do resultado.

O vídeo na íntegra e sua versão cortada e adaptada podem ser encontrados na imagem interativa *Que som é esse? - Elementos multimodais utilizados no projeto* no QR Code apresentado acima (é preciso navegar na imagem para acessar os materiais).

Segundo momento: Os alunos escutam um áudio e são instigados a levantar hipóteses acerca da espécie do animal que soa no áudio, da mesma forma que fizeram quando jogaram no primeiro momento. O áudio pode ser encontrado no QR Code, ao navegar na imagem interativa.

Terceiro momento: Para colocar em prática as hipóteses, cada aluno recebe 4 (ou mais, se necessário) *post-its* para responder às quatro perguntas que estão disponíveis na imagem interativa no QR Code antes apresentado. A ideia é transformar um pedaço de papel pardo (disponibilizado pela professora) em um quadro interativo analógico, já que um quadro digital como o Jamboard não poderia ser utilizado sem internet.

Após responderem às quatro perguntas, os alunos se levantam, calmamente, em direção ao papel pardo posicionado na frente da sala para colar os seus *post-its* nas seções referentes a cada pergunta.

Figura 1: Quadro interativo e colaborativo



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções dos alunos.

Quarto momento: Nesta parte da aula, trabalhando de forma individual ou em duplas, os alunos vão criar. Cada aluno (ou dupla) ganhará uma folha em branco dobrada ao meio (como um livro) e material para colorir. Com esses materiais, os alunos irão materializar sua criatividade e percepção sobre os sons e as impressões que estes passaram. O desenho deve ser feito na capa do livro.

Para guiar a produção, a professora pode fazer a seguinte pergunta: Como você imagina que esse animal seja? Sua cor, seu tamanho, suas patas, seu rabo, seu bico, suas escamas, seus chifres, suas orelhas, entre outros.

Os alunos finalizam seus desenhos e os entregam para a professora (para que possam continuar suas produções no próximo momento).

Figura 2: Capa das produções



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções dos alunos.

Quinto momento: Nas mesmas duplas da atividade anterior (ou individualmente, se esse for o caso), os alunos recebem o texto impresso para leitura. Caso a escola disponibilize internet ou uma sala de informática, sugerimos a leitura do texto de forma digital. A professora deve explicar que a ideia inicial dessa leitura é identificar informações sobre o animal que possam ir ao encontro das hipóteses estabelecidas nos momentos anteriores.

O texto na íntegra pode ser encontrado no *QR Code* (apresentado no início do texto. É preciso navegar nos elementos clicáveis da imagem).

Sexto momento: Após a leitura do texto, a professora destaca alguns fragmentos do texto para que os alunos façam adaptações de acordo com o animal que desenharam em duplas. Na parte de dentro do “livro” em que eles desenharam o animal, os alunos completam com as informações destacadas na imagem interativa disponível no *QR Code* (apresentado no início do texto. É preciso navegar nos elementos clicáveis da imagem).

Figura 3: Contracapa das produções



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das produções dos alunos.

4. Desafios e oportunidades

Extrapolando o que foi pedido pelas professoras, durante o quarto e o sexto momentos, os alunos puderam completar seus “livros” com informações extras sobre os animais que criaram. Sem que fosse pedido, a turma em que essa proposta foi desenvolvida completou seus personagens com histórias sobre sua origem, tamanho, espécie, alimentação, entre outras informações criativas que foram adicionadas de forma participativa a partir da vontade e engajamento de cada aluno.

Com o desenvolvimento dessa proposta didática, compreendemos que é possível desenvolver aulas que despertem o interesse, a motivação e a criatividade do estudante, a partir de atividades que proporcionem experienciar textos de modos diversos. Ao levarmos para o ambiente de sala de aula elementos e informações comuns ao cotidiano do aluno, tornamos a prática de ensino mais situada e co-construída. Além disso, em aulas como as aqui propostas, há espaço para que os educandos interajam com o texto e com seus pares participem de práticas que possibilitem exercer a criatividade e surpreender seus professores.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Uma possibilidade de adaptação e extensão da experiência de leitura apresentada neste capítulo trata-se de considerar os contextos on-line e off-line. Para este projeto, foi necessário ajustar a proposta que, inicialmente foi pensada para o contexto virtual, de forma a transpor algumas atividades para o ambiente presencial em sala de aula sem perder a autenticidade da prática.

Quanto à atividade com *post-its*, a plataforma sugerida foi o Jamboard, tecnologia de quadros interativos. Para o projeto, acabamos por não utilizar essa tecnologia digital e optamos por um quadro de papel pardo por conta da realidade da escola, que não dispunha de internet ou computadores. No entanto, existem outras plataformas de quadros interativos que podem ser exploradas:

- Miro;
- LucidChart;
- Padlet.


Dessa forma, é sugerido que o(a) professor(a) observe sua realidade e a realidade de seus alunos a fim de proporcionar a eles uma vivência genuína desse projeto.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Mec, 2018.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Construindo significados por meio da leitura: Estratégias de compreensão e processos de leitura**. p. 193-214, 2020. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Editora Unicamp, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Os propósitos dos letramentos**. p. 51-68, 2020. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Editora Unicamp, 2020.



BNCC E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO REMOTO: UMA EXPERIÊNCIA DE AUTOCONSCIÊNCIA EM SEGUNDA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DOS GÊNEROS RELATO PESSOAL E MENSAGEM

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa
Jader Luiz Gama das Neves

1. Introdução

A pandemia ocasionada pelo Coronavírus trouxe uma experiência nunca antes vivida na educação, o isolamento social. Por conta disso, muitas escolas adotaram o ensino híbrido no qual existiam as aulas síncronas e assíncronas¹, que são encontros em plataforma de reuniões on-line e postagens de atividades em plataformas de ensino, respectivamente.

De acordo com Dias (2021), um ano após o decreto de pandemia social e seu consequente isolamento em 2020, aproximadamente metade dos estudantes se sentiam prejudicados e mais de 100 milhões de crianças estavam abaixo do nível de leitura. Sobre as plataformas digitais de ensino, Magalhães (2021, p. 5), cita que “[...] a utilização de plataformas que viabilizem a interação do aluno com o conteúdo é necessária, de forma a não adquirir o caráter totalmente expositivo nas aulas”.

No encontro das aulas remotas, o professor de Inglês do ensino médio de uma escola pública federal da cidade de Araguatins, Tocantins, inferiu as dificuldades surgidas no ensino remoto. Surgiu a seguinte inquietação: como fazer com que

¹ No contexto de Ensino à Distância, aula síncrona é aquela em que as atividades de ensino acontecem de forma simultânea, por meio de *lives* em plataformas de reuniões on-line. Já a aula assíncrona envolve o uso de tecnologias onde o professor posta atividades em série, por exemplo a plataforma Google Classroom.

estudantes abalados emocionalmente pela pandemia desenvolvessem conhecimento básico de Inglês longe das salas de aula? Para isso, o professor usou metodologia que respeita o autodidatismo empreendido pelos estudantes: a metodologia invertida de aprendizagem, onde a autonomia para a procura de materiais foi sugerida pelo professor.

Assim, a função dos estudantes era pesquisar materiais para estudo, entre digitais e impressos, sem ter obrigação de cumprimento de prazos curtos: a socialização aconteceu por meio dos gêneros textuais relato pessoal (com os relatórios de aprendizado enviados ao professor quinzenalmente ou mensalmente) e mensagens (via aplicativo de conversa), ligados ao eixo de aprendizagem “língua, linguagem e comunicação”, que fazem parte das competências previstas na BNCC desenvolvidas para a área de linguagens.

Partimos da perspectiva bakhtiniana para abordar os gêneros textuais, pois “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (Bakhtin/Volochínov, 2014 [1929], p. 117). O fato de o locutor considerar o interlocutor no momento da escrita faz com que a interação verbal destaque-se no contexto social, sendo este o ponto de partida para a organização discursiva. No tocante à BNCC, o documento considera o trabalho com o texto um dos eixos de estudo da língua, pois compreende as práticas de linguagem interacional.

Para os estudantes, os gêneros relato pessoal e mensagem apresentaram-se da seguinte forma: o gênero relato pessoal envolveu a escrita em parágrafo único, com título centralizado. No início do texto, o estudante destacava o local e a data, utilizando linguagem informal; o gênero mensagem configurou-se por meio de tecnologia digital, sendo texto curto e linguagem informal.

2. Apresentação da prática

Título da prática:	O uso do Duolingo e outras ferramentas para o aprendizado de Inglês: a autoconsciência em relatos de experiência
Objetivo da prática:	Refletir sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais em adolescentes.
Campo de atuação da BNCC:	Campo de atuação da vida cotidiana, campo de atuação da vida pública.
Eixo(s) da BNCC:	Língua, linguagem e comunicação
Competência(s) da BNCC:	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade de lidar com elas. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

3. Descrição da prática

A atividade requisitou um período de cinco meses, envolvendo dois bimestres em 2020. Levou-se em conta o uso de metodologia ativa de aprendizagem que, segundo Marques et al (2021), inclui o uso de ferramentas para desenvolver os estudantes em seus aspectos éticos, políticos e técnicos. Procuramos fazer com que essa metodologia de ensino dialogasse com as competências socioemocionais da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) por conta do período de pandemia. Silva e Borges (2020) acrescentam que a definição de competências na BNCC envolve também as

habilidades socioemocionais, em que o cuidar de si e do outro entra no conceito de inteligência intrapessoal e interpessoal.

No início do mês de março de 2020, foi feita uma proposta aos estudantes do ensino médio: o aprendizado de Inglês autodidata, utilizando diferentes fontes de pesquisa, envolvendo aplicativos, jogos, vídeos e material impresso (este mais para os estudantes que não tinham como acompanhar as aulas on-line constantemente). Como sugestão, foram repassados dois materiais de estudo, o Duolingo: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pt_BR&gl=US e o site Learn English, do Conselho Britânico: <https://learnenglish.britishcouncil.org/>, conforme a orientação do professor. Os estudantes concordaram, e então as avaliações nos dois primeiros bimestres foram divididas entre o que era trabalhado pelo professor e os relatórios enviados pelos estudantes, quinzenalmente ou mensalmente.

Os relatos que surgiam tinham duas formas de registro: o primeiro tipo trazia descrições estudantis a respeito das ferramentas que eles estavam utilizando conforme surgiam novos aprendizados. Um exemplo são os excertos retirados dos relatórios dos estudantes, enviados no mês de abril (lembrando que a ortografia está de acordo com a que os estudantes registraram):

Excerto 1

Fonte: relatórios dos estudantes (em 20/04/2020)

Maria Eduarda: “O modo de estudo mudou, e veio a casualidade, e o meio mais prático e fácil para acompanhar os conteúdos propostos, são através de aplicativos [...] Uso o Duolingo [...] as expressões traduzidas por o mesmo, são as mais comuns no nosso dia-a-dia e as propostas em atividades, como nice to meet you, how are you, can, to, entre outras”.

Rikelly: “Na decorrência das mudanças que estão ocorrendo também mudaram meus métodos de estudo. Agora eu uso dois meios pra estudo [...] O primeiro é o DUOLINGO [...] Minha segunda ferramenta é o YouTube ele eu utilizo para tirar dúvidas e pra um estudo mais complexo [...]”.

Aniele: “Como tudo mudou, as formas de estudar, as formas da gente buscar aprender mais. Agora eu estou estudando o Duolingo, que é um dicionário através do aplicativo. Antes eu sabia só apenas aquelas palavras em inglês mais simples, agora depois desse aplicativo, aprendi mais, consigo agora traduzir as palavras mais difíceis em inglês para o português”.

Nagumo e Teles (2016, p. 357) enfatizam que “A sociedade em rede conecta os internautas de todo o planeta em um constante intercâmbio de informações.” Ou seja, a internet faz com que os estudantes tenham mais possibilidade de melhor formação. Voltando ao excerto anterior, ele descreve as ferramentas utilizadas, tendo o relato de Aniele apresentado uma autocrítica, de acordo com a primeira competência socioemocional utilizada no planejamento da atividade, retirada da BNCC, que engloba o “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]” (Brasil, 2018, p. 10).

O segundo tipo de relato que destacamos se refere à descrição do conteúdo, com autoexplicação do que o assunto quer dizer de acordo com o entendimento dos estudantes, como no excerto abaixo:

Excerto 2

Fonte: relatório dos estudantes (em 05/05/2020)

André de Jesus: “On the one hand... on the other hand...” ela tem o seguinte significado: Por um lado alguma coisa mas por outro lado outra coisa. Essa expressão é usada para falar sobre duas ideias, duas opiniões ou dois acontecimentos. Ela pode ser usada em qualquer situação, podendo ser usada em contextos informais e formais”.

André de Jesus: “A última expressão que aprendi foi: “Out of someone’s league”, uma expressão no Brasil bem parecida com essa é: “É muita areia pro caminhãozinho de alguém”, mas essa expressão é usada para dizer que “Uma pessoa é bonita ou popular demais para uma outra pessoa” ou alguma atividade é avançada demais para alguma pessoa. A parte de “someone’s”, pode ser mudada de acordo com a necessidade, por exemplo: “She’s out of Peter’s league”, seria algo como, “Ela é areia demais pro caminhãozinho do Peter” ou “She’s out of his league”, “Ela é areia demais pro

caminhãozinho dele”, é claro que esse não é o significado literal da frase mas sim é o sentido que a frase tem, bem foi o conteúdo que eu estudei essa semana aprendi diversas coisas que eu não sabia antes e vejo a minha familiaridade com a língua inglesa crescer”.

O gênero textual escolhido para trabalhar com a autoconsciência do estudante de língua inglesa permite uma linguagem informal por conta da situação. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, “[...] o caráter social dos fatos da linguagem define o texto como um produto da interação social no qual as palavras são entendidas como produto de trocas sociais, [...]” (Bakhtin, 2003, p. 280). Os relatos geraram confiança nos estudantes para aprenderem a língua inglesa, principalmente ao apresentarem expressões que variam desde frases básicas “How are you”, até expressões idiomáticas, como “Out of someone’s league”, registrada no uso do idioma nos Estados Unidos.

Em relação às competências emocionais, alguns termos dessas competências incluem-se no que foi pretendido ao propor a atividade com relatos de aprendizado de inglês: compreensão, autonomia, flexibilidade, resiliência, determinação, democracia, inclusão, sustentabilidade e solidariedade. O momento de pandemia exigia os conceitos base das competências escolhidas, e o estudo autônomo fazia parte do processo de aprendizado, que gerou emoções negativas nos estudantes, fazendo-os mandar mensagens constantemente ao professor, como no diálogo abaixo (reproduzido de acordo com o que foi registrado no aplicativo de conversa):

Excerto 3

Fonte: mensagem em aplicativos de conversa (em 28/06/2020)

Aluna: Olá professor Rogério, boa noite

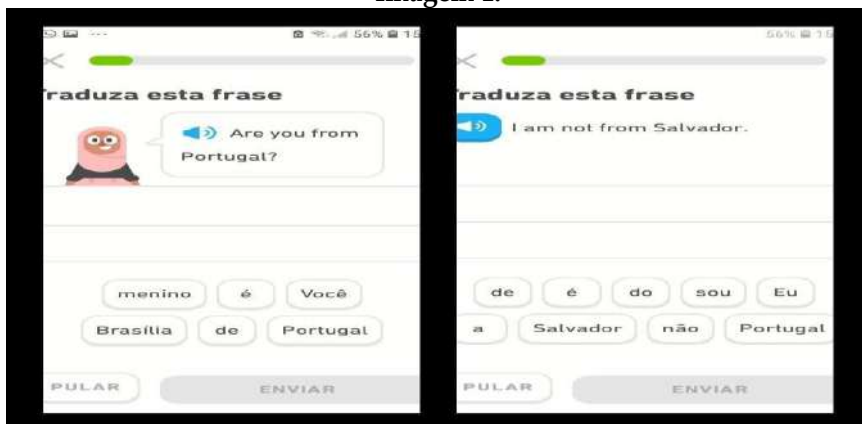
Aluna: Gostaria de saber se o senhor aceitaria minhas atividades pendentes e rever minhas notas, sei que é pedir demais pro senhor, mais eu assito as suas aulas, mais eu tenho dificuldade de aprender fora da sala de aula, se o senhor puder me dar essa chance eu agradeceria e te entregaria tudo até amanhã;

Aluna: Sou Jennefer.

Professor: Sim, eu aceito. Pode me enviar...

O gênero textual mensagem, destacado aqui uma ferramenta de comunicação no ensino remoto, foi importante porque os estudantes relatavam as dificuldades que estavam sentindo, referentes à disciplina e ao que sentiam emocionalmente. O que se destaca aqui é que a capacidade de responder instantaneamente aos estudantes reforçou o trabalho do professor considerando as emoções estudantis, pois tal ato diminuía o estresse trazido pela pandemia. Abaixo, imagens que eles anexaram nos relatórios, comprovando as atividades que realizaram:

Imagem 1:



Fonte: Relatório da estudante Maria Eduarda (em 20/04/2020).

Imagem 2:



Fonte: Relatório do estudante Kadson Costa (em 20/04/2020).

4. Desafios e oportunidades

Os desafios enfrentados por essa prática estava na entrega dos relatórios produzidos pelos estudantes. Eles tinham dificuldades na organização dos relatos na forma de texto, pois a estrutura oficial de um relatório envolve uma forma única, em que os parágrafos são dispensados. Como se tratava de relatos informais sobre o estudo do idioma até por conta da situação de pandemia (onde nem sempre as aulas síncronas tinham condições de ocorrer), o professor pediu a organização de pequenos parágrafos, ou tópicos. Também foi pedida a entrega do relatório em linguagem informal, ou seja, praticamente uma representação da fala por escrito. O que importava mesmo na ação eram as práticas que surgiam no contato dos alunos com assuntos da língua inglesa que eles escolheram explorar. Em nossa concepção, isso justifica um trabalho de autoconsciência estudantil, pois é um trabalho que leva os estudantes a refletir sobre a disciplina e também sobre a vida. As oportunidades de melhoria do que foi feito surgem quando se pensa nessa prática como uma sequência didática, em que os primeiros encontros seriam para trabalhar com o gênero textual

relatório, e os outros encontros para orientação por parte do professor aos estudantes na escolha do material a ser explorado (sites, jogos, aplicativos, etc.).

As impressões sobre os resultados sugerem que ensinar com gêneros textuais necessita de todo um trabalho prévio que envolva a busca por muitos materiais que atendam ao que será explorado pelo professor para o estudante desenvolver sua escrita sem medo, diálogo constante com todos que estão envolvidos para verificação do que está sendo feito e trabalho de reescrita, pois essa prática de enviar relatórios exige atenção com o ato de escrever.

5. Possibilidades de adaptação da prática

A prática, criada especificamente para o contexto de pandemia, considerou o tempo de aula que a disciplina de Inglês leva no ensino presencial, ou seja, cinquenta e cinco minutos de encontro. E por quê? Como há mais disciplinas nas escolas de ensino médio integrado ao ensino técnico do que no ensino médio tradicional e é apenas uma aula de Inglês por semana na escola federal, as falhas de conexão constante de internet e o período para postar e corrigir atividades, com tempo mais longo e dispendioso do que no ensino presencial, fizeram com que o professor pensasse em uma prática mais dinâmica e que desse autonomia aos estudantes para o estudo inicial do idioma, pois verificou-se que muitos não tinham base vocabular ou não lembravam dos conteúdos já trabalhados no período anterior.

A atividade pode ser adaptada para outros contextos em forma de projeto, em realidade de ensino presencial, no qual as etapas a serem realizadas se organizariam em torno de uma sequência didática. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), uma sequência didática configura-se a um conjunto de atividades planejadas com o objetivo de desenvolver nos aprendizes suas competências orais e escritas a partir de um gênero específico. Tal planejamento se enquadraria numa sequência temporal que leva

em conta datas específicas, de acordo com o calendário escolar. Estas etapas devem ser consideradas com antecedência.

Destacamos também que a atividade aqui descrita considera o ensino contextualizado de língua estrangeira. Corroborando com Denardi (2009), a prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira de forma contextualizada segundo as orientações dos PCN's "é ainda pouco observada nas escolas de Educação Básica"(Denardi, 2013, p.324). Acrescenta-se que esse tipo de atividade contextualizada, planejada e com gêneros específicos ainda é raramente trabalhada na formação inicial de professores de LE.


O presente trabalho sugere um diálogo interdisciplinar com a Língua Portuguesa, considerando os gêneros textuais. Segundo Bronckart (2003 apud Denardi, 2009), o conceito de gênero textual engloba as tipologias de texto que apresentam diferenças que consideram os diversos contextos de uso da linguagem. O gênero textual relatório tem diversos pré-requisitos ou etapas, desde a estrutura na qual irá ser apresentado, assim como as peculiaridades voltadas para a escrita em si, que consideraria uma linguagem mais formal.

Em síntese, a ação pode ser feita em menor tempo na sala de aula presencial do que no ensino remoto, lembrando que a pandemia apresentou uma situação nunca antes vivida por estudantes e professores da escola onde a atividade foi desenvolvida, causando uma mudança repentina no que entendemos como realidade de sala de aula e mostrando que o improvisado nem sempre funciona em situações assim.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
- BAKHTIN, M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DENARDI, D. A. C. D. (2009). **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC.
- DIAS, Joselúcia da Nóbrega; LIMA, Nalgia Renata Bandeira de; ARRUDA NETO, Celso Lourenço de; PINTO, José Breno de Almeida; SILVA, Maria Priscilla Cibelle Ferreira; DIAS, Vanessa da Nóbrega; LIMA, Isabela Pinheiro Cavalcante. Inter e transdisciplinaridade nas ciências: considerações disciplinares no campo da saúde coletiva. **Revista da universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 438-449, 2015.
- DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (fracófona). In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Coerdeiro. Campinas: Mercado das Letras, pp. 247-278.
- MAGALHÃES, Rodrigo César da Silva. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, n. 28, pp. 1263-1267, 2021.
- MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 26, n.03, pp. 718-741, nov. 2021.
- NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 356-371, 2016.
- SILVA, Daniela; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom-RBCC**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 99-114, set./dez., 2020.



HÁ ESPAÇO PARA HABILIDADES RELACIONADAS AO ENSINO DE LINGUAGEM FIGURADA NA BNCC? UMA PROPOSTA PARA PREENCHER ESSA LACUNA

John Richart Schabarum

1. Introdução

Este capítulo apresenta uma prática pedagógica desenvolvida com oito alunos de uma escola pública da região serrana do Estado do Rio Grande do Sul. O seu objetivo foi verificar, em que medida, é possível desenvolver as habilidades de identificar, compreender e construir repertório lexical figurado em aulas de Inglês, com base em constructos pedagógicos como o pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006) e os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012;), assim como sugeri-las como possíveis acréscimos ao rol de habilidades já estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para a língua inglesa. Tendo-se em vista esse objetivo, os campos de atuação da BNCC em que se insere essa prática pedagógica são a leitura e análise linguística, mais especificamente a construção de repertório lexical. O gênero textual que serviu de base para o desenvolvimento da prática é o *post* do *Instagram*.

2. Apresentação da prática

Título da prática:	Compreendendo a linguagem figurada em <i>posts</i> do Instagram.
Objetivo da prática:	Verificar, em que medida, é possível desenvolver as habilidades de identificar, compreender e construir repertório lexical figurado em aulas de Inglês, com base em constructos pedagógicos

	como o pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006) e os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012;).
Campo de atuação da BNCC:	Campo de atuação da vida pública
Eixo(s) da BNCC:	Leitura e análise linguística.
Competência(s) da BNCC:	Essa prática pedagógica tem, como base, as habilidades (EF06LI07) formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas; (EF07LI17) explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso; (EF07LI06) antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas; (EF07LI07) identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos); (EF07LI09) selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. <u>Como existe uma lacuna no que se refere às habilidades relativas à linguagem figurada na BNCC de língua inglesa, sugere-se a inclusão de uma nova habilidade na BNCC.</u> Em relação às competências específicas para o referido componente curricular, a prática tomou, como base, as seguintes competências específicas: (i) identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade; (ii) elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por

	grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas; (iii) utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
--	---

3. Descrição da prática

A prática pedagógica, que é objeto deste capítulo, foi desenvolvida com um grupo de 8 alunos provenientes dos 7º e 8º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade da região serrana do Estado do Rio Grande do Sul. Essa prática foi constituída por três aulas, com duração de uma hora cada, totalizando três horas-aula. As aulas foram desenvolvidas na seguinte ordem: aula 1, em 06/06/2023, aula 2, em 13/06/2023, e aula 3, em 20/06/2023.

Tendo-se em vista que o objetivo da prática foi verificar, em que medida, é possível desenvolver as habilidades de identificar, compreender e construir repertório lexical figurado em aulas de Inglês, com base em constructos pedagógicos como o pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006) e os multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2015; Kalantzis; Cope, 2012) é imprescindível apresentar, mesmo que de modo sucinto, as noções de conceitos de pensamento figurado e multiletramentos.

Os autores Littlemore e Low (2006) afirmam que o pensamento figurado é um constructo pedagógico de natureza analítica e flexível, concebido por uma série de questionamentos analíticos que podem ser empregados tanto por professores quanto por alunos a fim de lidar com a linguagem (potencialmente ou claramente) figurada. Além disso, Littlemore e Low (2006)

argumentam que, em virtude da tese de que falantes não nativos na língua-alvo não possuem a competência figurada dos falantes nativos nessa língua, eles nem sempre são capazes de processar a linguagem figurada do mesmo modo que os falantes nativos o fazem. Consequentemente, os aprendizes de língua adicional podem se beneficiar desse constructo ou abordagem pedagógica justamente em virtude de sua natureza analítica consciente. De modo a apresentar essa rotina de questionamentos, ecoamos Littlemore e Low (2006, p. 25, tradução nossa).

Nossa sugestão básica para o pensamento figurativo é direta, mas permite atividades complexas, como quando um professor orienta uma sessão de perguntas negociadas estendidas com um aluno. Para descobrir e lembrar o significado de um item desconhecido, sugerimos:

- * Identifique os sentidos familiares ou básicos das palavras.
- * Pergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades.
- * Use o contexto para estabelecer se as respostas sugerem um significado apropriado.
- * Caso contrário, pergunte sobre detalhes periféricos, associações e conceitos conhecidos por estarem envolvidos em metáfora e metonímia na L2 (viagens, contêineres etc.).
- * Use o contexto (novamente). (LITTLEMORE; LOW, 2006, p. 25).

Por seu turno, a noção de multiletramentos, de acordo com o Grupo Nova Londres (2021 [1996]), complementa a pedagogia do letramento tradicional ao postular, entre outras coisas, que, além do linguístico ou verbal (ler, escrever e falar) há outros modos de representação e construção de significado, como, por exemplo, os modos sonoro, espacial, gestual, visual ou multimodal.

Neste estudo, enfoca-se a pedagogia dos multiletramentos, mais especificamente, os processos de conhecimento postulados por Cope e Kalantzis (2015) e Kalantzis e Cope (2012), quais sejam:

Experimentando:

o conhecido - os alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informações que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses.

o novo - os alunos estão imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo que é novo ou desconhecido.

Conceitualizando:

por nomeação - os alunos agrupam coisas em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos.

com a teoria - os alunos fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias.

Analisando:

funcionalmente - os alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função.

criticamente - os alunos avaliam as suas próprias perspectivas, interesses e motivos e as dos outros.

Aplicando:

apropriadamente – os alunos experimentam seus conhecimentos no mundo real ou em situações simuladas para ver se funcionam de maneira previsível em um contexto convencional.

criativamente – os alunos fazem uma intervenção no mundo que é inovadora e criativa, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente. (Kalantzis; Cope, 2012, cap. 13, tradução nossa).

A partir dessa exposição, prossegue-se para a descrição da aula 1.

Essa aula pretendeu mobilizar os seguintes processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos: (a) experienciar o conhecido e (b) experienciar o novo. Desse modo, foram elaborados objetivos que estivessem alinhados a esses processos de

conhecimento, quais foram: (i) reconhecer a composição e organização interna do gênero *post* e os diferentes modos de produção de significado empregados na sua composição (visual e verbal) e (ii) reconhecer que os itens lexicais possuem mais de um sentido. Assim, o objetivo (i) deriva do processo de conhecimento (a), e o objetivo (ii) deriva do processo de conhecimento (b).

Assim, com vistas a alcançar os objetivos e os processos de conhecimento acima mencionados, foram selecionados três *posts* no Instagram que contivessem a palavra *warm* (esquentar) no seu sentido literal. Foram elaboradas várias perguntas de forma que os alunos tivessem de mobilizar esse sentido mais básico da palavra, assim como reconhecessem a estrutura e a organização do gênero textual em questão. As questões 1.1, 2.1 e 3.1 demonstram esse ponto. O primeiro número de cada questão refere-se à sua ordenação no âmbito da aula, e o segundo número depois do ponto refere-se ao número da aula. Embora as questões estejam todas redigidas em Inglês, foi fornecida a tradução para o Português quando houve solicitação. Os planos de aula completos das três aulas podem ser acessados por meio do *link* https://docs.google.com/document/d/1XjJ93J77x_Oi6fqDSwAFZfe5P0PNCIgnq6niE-ryrNo/edit?usp=sharing

1.1) Take a look at the images below. What kind of text do you think they are?

Imagem 1:



Fonte: Aduro Stoves
(2022)

Imagem 2:



Fonte:
McConaghy (2019)

Imagem 3:



Fonte: Nuttal (2023)

2.1) What are the texts about? How do you know that? What elements help you to do that? _____

3.1) What does the sentences “Warming cold hands by the fire is the best”, on the first post, “Warming up by fire by canvas city”, on the second post, and “Warming hands on fire up on Skye”, mean? Use the dictionary or the translator if you need help. _____

Nessa mesma aula, a fim de criar a consciência, nos alunos, de que as palavras possuem sentidos que vão além do literal, selecionou-se o seguinte *post* contendo as palavras *warm* (aquecer) e *heart* (coração) em seus sentidos figurados, assim como se elaboraram as questões 4.1, 5.1 e 6.1.

4.1) Now, take a look at the next post and say what it is about.

Imagem 4:



Fonte: Ratcliff (2023)

5.1) What is the meaning, in Portuguese, of the sentences “warm your hands”, and “warm your heart”? _____

6.1) Is there a difference between the meaning of the word “warm” in the first sentence and the word “warm” in the second sentence? Explain. _____

A segunda aula, previu os seguintes processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos: (a) experienciar o conhecido, (b) experienciar o novo, (c) conceitualizar por nome e (d) conceitualizar por teoria. Os objetivos daí derivados foram os seguintes: (i) reconhecer a composição e a organização interna do gênero *post* e os diferentes modos de produção de significado empregados na sua composição (o visual e o verbal), (ii) reconhecer que os itens lexicais possuem mais do que um sentido e (iii) mobilizar, em parte, o roteiro de pensamento figurado para inferir/identificar os significados dos itens lexicais. Desse modo, para essa aula, o objetivo (i) deriva do processo de conhecimento (a), o objetivo (ii) deriva dos processos de conhecimento (a) e (b), o objetivo (iii) deriva dos processos (b), (c) e (d).

Tendo-se em vista os objetivos e os processos de conhecimento da aula 2, selecionou-se os *posts* abaixo e assim como foram elaboradas questões a partir deles:

1.2) *You already wrote the meaning of “warm” and “heart” on the previous questions. If you take the context into account, is there another meaning for “heart”? If you take the form, components, structure, and function of the “heart” into consideration, is there any other meaning for “heart”? Which one? Explain?* _____

2.2) *Now, take a look at the next post. What is it about? How do you know that?*

Imagem 5:



Fonte: ENTITY Mag (2023)

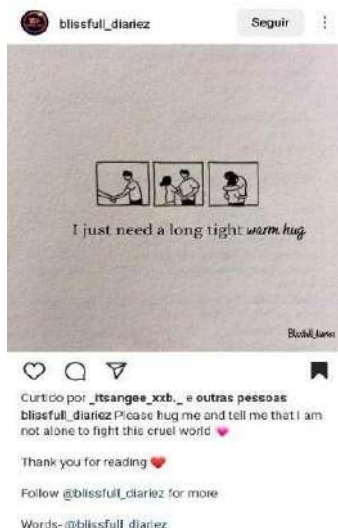
3.2) *How do you interpret the sentence “keep your heart warm, no matter how cold they have been to you”? To answer that, take a closer look at the words “warm”, “cold” and “heart” and how they relate with other words in context. Remember to use the same strategies as above to interpret the highlighted words,*

i.e. take the context, form, components, structure and function of the words "warm", "cold" and "heart" into account to determine their meaning in this post.

4.2) *Are the meanings of "warm" and "heart" the same on this post and on the previous post? Why?*

5.2) *Now, take a look at this post. What is it about? How do you know?*

Imagem 6:



Fonte: Blissfull_diaries (2023)

6.2) *How do you interpret the expression "warm hug"?*

Além disso, foi proposta uma atividade para que os alunos pesquissassem os sentidos das palavras *warm* e *heart* em dois dicionários, o *Cambridge Dictionary*, podendo ser acessado por meio do *link* <https://dictionary.cambridge.org/us/>, e o *Collins Dictionary*, por meio do *link* <https://www.collinsdictionary.com/>.

Após essa atividade, de forma explícita (dedutiva), o professor desenvolveu uma explicação sobre a natureza metonímica dos sentidos figurados das palavras *warm* e *heart* encontrados no dicionário pelos alunos, conforme se pode verificar abaixo:

A conclusão a que se pode chegar é a seguinte: que a palavra *warm* (esquentar ou quente) refere-se à afeto/carinho/emoções e que, portanto, CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES. Por outro lado, a palavra *heart* (coração) refere-se ao lugar em que ficam os nossos sentimentos, portanto, CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS.

Quando, ao empregarmos uma palavra, estamos nos referindo a outra que tem relação com ela, como se fosse “uma espécie de “atalho” para essa palavra, temos uma metonímia. A metonímia também pode ser entendida como uma palavra ou ideia que tem o objetivo de representar/acessar outra palavra ou ideia a ela relacionada. Assim, acabamos de aprender duas metonímias:

O CALOR CORPORAL HUMANO ESTÁ PARA AFETO/EMOÇÕES.

e

O CORAÇÃO ESTÁ PARA OS SENTIMENTOS HUMANOS

Após essa explicação, o professor propôs a questão 7.2, com base no próximo *post*, para que os alunos encontrassem os sentidos metonímicos das palavras *heart* e *warm*, levando em conta o contexto; conforme propõe o roteiro de pensamento figurado (Littlemore; Low, 2006, p. 25). Em outras palavras, o professor pretendeu fazer com que os alunos interpretassem a palavra *heart*, não só como sentimentos, mas, também, enquanto pessoa; isto é, que a partir da metonímia O CORAÇÃO ESTÁ PARA O SENTIMENTOS, os alunos chegassem à metonímia CORAÇÃO ESTÁ PARA PESSOA.

7.2) *Take a look at the next post e say if the meaning of the word “heart” is the same as we already discussed? Why? Tip: Take the context into account.*

Imagem 7:



Fonte: Pooja (2022)

A terceira e última aula contou com os seguintes processos de conhecimento: (a) experienciar o novo, (b) conceitualizar por nome e (c) conceitualizar por teoria. Os objetivos decorrentes desses processos foram os seguintes: (i) revisar e consolidar a habilidade de reconhecer a distinção entre sentidos literais e figurados dos itens lexicais e (ii) revisar e consolidar a habilidade de mobilização do roteiro do pensamento figurado para chegar aos significados dos itens lexicais. Desse modo, o objetivo (i) está relacionado ao processo (a), o objetivo (ii) está relacionado ao processo de conhecimento (a), (b) e (c).

A partir dos objetivos e dos processos de conhecimentos propostos para a aula 3, o professor rerepresentou os *posts das aulas* anteriores e estabeleceu relações entre os sentidos figurados (e literais) das palavras e as metonímias que eles evocam.

1.3) Read, once again, each of the posts we saw in classes 1 and 2 and observe the meanings of the words highlighted from the metonymies you learned - **HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION/EMOTIONS** and **THE HEART STANDS FOR FEELINGS HUMANS** - and the teacher's explanations.

1) **Warming up** by the fire at canvas city.
(**Esquentando-me** no fogo na cidade de lona).



2) **Warming hands** on the fire up in Skye with @mlebrun... (**Esquentando as mãos** no fogo em Skye com @mlebrun...)

3) **Warm** your hands. **Warm** your heart. (**Aqueça** as suas mãos. **Aqueça** o seu coração).
HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION/EMOTIONS



4) Keep your **heart warm**, no matter how **cold** they have been to you. (Mantenha o seu **coração aquecido**, não importa o quão **frios** eles têm sido com você.).

THE HEART STANDS FOR FEELINGS HUMANS

5) I just need a long tight **warm** hug. (Eu apenas preciso de um abraço **quente**, apertado e longo).

HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION/EMOTIONS



6) A **warm** hug is all that a **heart** wants. (Um abraço **quente** é tudo o que um **coração** quer).

HUMAN BODY HEAT STANDS FOR AFFECTION/EMOTIONS and **THE HEART STANDS FOR FEELINGS HUMANS** and a **HEART STANDS FOR A PERSON**

Após essa atividade, o professor desenvolveu a atividade 2.3 em que apresentou outros exemplos de metonímias.

2.3) *Take a look at other examples of metonymies. (WHEN ONE WORD STANDS FOR ANOTHER.) Say, out loud, which is the metonymy that is present in each pair of sentences taking the words in bold into account).*

*Give me a **Coke**. Give me a **soft drink**. COKE STANDS FOR SOFT DRINK).*

*I drank two **glasses**. I drink two times **the content** of the glasses. GLASS STANDS FOR THE LIQUID.*

*I need to buy a **Gillette**. I need to buy a **razor**. (GILLETE STANDS FOR RAZOR)*

*I swear loyalty to the **crown**. I swear loyalty to the **king** or **queen**. (CROWN STANDS FOR THE KING OR QUEEN) [...]*

4. Desafios e oportunidades

Durante o desenvolvimento desta prática, apresentaram-se alguns desafios e oportunidades. O desafio mais expressivo foi o desenvolvimento do questionamento “[p]ergunte sobre a forma, componentes, estrutura e função das entidades” do roteiro de pensamento figurado. Os alunos apresentaram alguma dificuldade para compreender o que é a forma, componentes, estrutura e a função das palavras (entidades) *warm* e *heart*. Desse modo, o professor teve de apresentar explicações adicionais, isto é, adaptá-lo, para que os alunos fossem capazes de compreendê-lo.

No que se refere às oportunidades, cabe destacar que a escolha de um gênero digital, como o *post*, parece ter agradado e motivado os alunos no desenvolvimento das aulas, assim como o emprego dos processos de conhecimento e do roteiro de pensamento figurado parece ter sido eficaz na compreensão da linguagem figurada.

5. Possibilidades de adaptação da prática

No que se refere às possibilidades de adaptação da prática, destaca-se que se pode escolher um outro gênero textual-discursivo (digital ou impresso) para o desenvolvimento das atividades, tendo-se em vista que a figuratividade é pervasiva, tanto na língua quanto no pensamento humano (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]). Outro ponto a ser destacado é que, além da metonímia, pode-se empregar outras figuras de linguagem para o desenvolvimento da prática, como, por exemplo, as metáforas e a ironia.

Referências

ADURO STOVES. **Warming cold hands by the fire is the best.** [S. l.], 24 outubro 2022 2018. Instagram: @aduro_stoves. Disponível

em: <https://www.instagram.com/p/CkGHUqzMgEB/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

BLISSFULL_DIARIEZ. **Please hug me and tell me that I am not alone to fight this cruel world.** [S. l.], Data 29 abril 2022. Instagram: @blissfull_diaries. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cc8HJs5KwPM/> . Acesso em: 01 jun. 2023.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design.** New York: Palgrave Macmillan, 2015.

ENTITY MAG. **A good heart always wins in the end.** [S. l.], Data. 07 janeiro 2023. Instagram: @entitymag. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnIGf5xsSzv/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578> . Originalmente publicado em 1996.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LAKOFF, George. JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Tradução ZANOTTO, Mara Sophia *et al.* São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002. Originalmente publicado em 1980.

LITTLEMORE, Jeannette; LOW, Graham. **Figurative thinking and foreign language learning.** Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2006.

MCCONAGHY, David. **Warming hands on the fire up in Skye with @amslebrun @darylswalker and @tim_howell_adventure this time last year!** [S. l.], 10 outubro 2019. Instagram: @davemaccy. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3ch6EgHklh/>. Acesso em: 01 jun. 2023.

MEENA, Pooja. **Kehndi hundi si double tap kr de... Aur kisi special nu commenta vich tag bhi kr de #nationalhugday.** [S. l.], Data 21 janeiro 2022. Instagram: @ designer_space_official. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CY-1NjhvGxy/> . Acesso em: 01 jun. 2023.

NUTTAL, Dave. **Warmig up by the fire at canvas city.** [S. l.], Data. 01 junho. 2023. Instagram: @dave_jonesy_nuttall. Disponível em: https://www.instagram.com/dave_jonesy_nuttall/ . Acesso em: 01 jun. 2023.

RATCLIFF, Angie. **And for real, is there anything better than a warm heart?** [S. l.]. Instagram: @_angie_ratcliff. Disponível em: https://www.instagram.com/_angie_ratcliff/. Acesso em: 01 jun. 2023.



CECPÉDIA: MULTILETRAMENTOS, CURADORIA E CRIATIVIDADE PARA ALÉM DAS PRESCRIÇÕES CURRICULARES AO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Aniele Carvalho de Araújo
Ana Patrícia Sá Martins

1. Introdução

Orientadas pelos estudos decoloniais, as autoras deste capítulo, situadas enquanto professoras de língua portuguesa na região amazônica brasileira, no estado do Maranhão, visam compartilhar reflexões acerca de práticas didáticas desenvolvidas no contexto da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa Ensino Fundamental II, em uma escola de ensino fundamental do município de Balsas, no ano de 2022.2.

Partimos da premissa de que é necessário preconizar uma lógica de pensar o conhecimento no contexto do sul, entendendo este como o contexto dos países do sul global, os quais, conforme advertem Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), precisam promover o que vem sendo chamado de giro decolonial, termo cunhado pela primeira vez pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007-2008), que se refere a um movimento de resistência tanto teórica quanto prática contra a lógica da modernidade/colonialidade, em busca de dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que foram silenciados por muito tempo (Bernardino-Costa, 2018, p. 121). Isso significa dizer que devem desenvolver um conhecimento autoral sulista, sem as amarras coloniais que, por anos, lhes foram impostas. Nesse sentido, como assegura Ballestrin (2017), a postura decolonial busca recuperar as contribuições latino-americanas do pós-colonialismo anticolonial e, ao mesmo tempo, pretende se afastar do cânone pós-

colonial, inserindo a América Latina no debate e realizando, de forma radical, a crítica à modernidade e ao eurocentrismo.

Assim, ao vivenciarmos o cenário escolar daquela dada realidade, percebemos a oportunidade de pensarmos uma prática com multiletramentos, na perspectiva decolonial, uma vez que os usos situados dos artefatos digitais no ensino-aprendizagem dos alunos lhes permitiu a produção do que ELES denominaram de *Cecpédia*: um verbete de enciclopédia *online*, para cuja produção os alunos pesquisaram e produziram textos sobre temas relacionados ao desenvolvimento humano.

A atividade teve como perspectiva central a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), a qual enfatiza a multiplicidade de linguagens, culturas e modos de comunicação que caracterizam a sociedade contemporânea, e que exigem dos indivíduos novas competências e capacidades para interagir com os textos multimodais que circulam em diferentes contextos e mídias (GNL, 2021). Ressaltamos que tais pressupostos foram (re)significados em nossa prática em diálogo com os estudos decoloniais. Desse modo, a *Cecpédia* buscou desenvolver nos alunos habilidades de pesquisa, leitura, escrita e uso de tecnologias digitais, sempre os provocando a usos responsivos e situados a partir de suas realidades sociais, econômicas e culturais, enquanto estudantes maranhenses e de escola pública, no intuito de estimular e valorizar seu protagonismo, sua autonomia e suas identidades.

Enquanto professoras atuantes na educação básica brasileira, consideramos a importância do diálogo crítico com o principal documento curricular brasileiro: Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Diante disso, o processo de desenvolvimento da *Cecpédia* visou ainda propor um ensino-aprendizagem alinhado com o que é previsto nas competências de número 8 e 10 para o ensino de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Segundo o documento, a competência 8 diz respeito à seleção de textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.) (Brasil, 2017, p. 87). A competência 10 se refere à

mobilização de práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. Destacamos ainda que o gênero textual verbete de enciclopédia, segundo a BNCC, é um importante objeto de estudo, considerando que a habilidade EF04LP23 orienta que os estudantes devem ser capazes de identificar e reproduzir, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero.

Ambas as competências estão presentes no processo de desenvolvimento da *Cecpédia*, pois os alunos puderam, inicialmente, realizar uma curadoria de materiais de leitura. E, para isso, foi utilizada a biblioteca da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Balsas, onde eles puderam realizar seus estudos sobre o conteúdo temático de cada equipe, e estudar por meio dos materiais disponíveis, como também por meio dos computadores da biblioteca da universidade. Dessa forma, a prática descrita contribuiu para o desenvolvimento das práticas letradas dos alunos, bem como para o fortalecimento de suas identidades e pensamento crítico.

Consideramos que a produção da *Cecpédia* pode ser analisada à luz das contribuições das pesquisadoras Ângela Kleiman e Roxane Rojo, que defendem a importância de considerar os múltiplos letramentos e as novas tecnologias na educação. Segundo Kleiman, o "letramento digital é um tipo de letramento que se caracteriza por um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita mediada por computador, em um meio digital, e que se realizam em contextos específicos, com propósitos determinados e com consequências sociais" (Kleiman, 2014, p. 75). Nesse sentido, a *Cecpédia* é um exemplo de letramento digital, que envolve o uso da linguagem escrita em um contexto de produção e compartilhamento de conhecimento no mundo *online*, para o propósito de construir uma obra coletiva sobre um tema de interesse dos alunos.

Além disso, o desenvolvimento da Cecipédia também pode ser caracterizada como um processo de letramento multimodal, pois envolve o uso de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagem, som e vídeo, para criar significados. Barton e Lee (2015), no livro “Linguagem Online: textos e práticas digitais”, falam sobre letramento e multimodalidade no contexto da linguagem *online*, ou seja, das práticas digitais que envolvem o uso de diferentes recursos e modos para construir sentidos. Para os autores, a multimodalidade é a combinação de diferentes modos de comunicação, como texto escrito, imagem, som, vídeo etc., que podem se complementar ou se contradizer (Barton; Lee, 2015).

Por fim, consideramos que o desenvolvimento da atividade pelos alunos também é um processo de letramento crítico, que envolve o questionamento e a reflexão sobre as relações de poder e as ideologias presentes nos textos. Rojo (2020, p. 25) define o letramento crítico como "um conjunto de práticas que têm como objetivo desenvolver nos sujeitos a capacidade de analisar criticamente os discursos que circulam socialmente e de produzir discursos alternativos que expressem suas próprias vozes e posições". Nesse aspecto, a *Cecipédia* possibilitou aos alunos exercerem sua autonomia e sua criatividade na seleção e na organização das informações, bem como na expressão de suas opiniões e argumentos sobre o tema escolhido.

2. Apresentação da prática

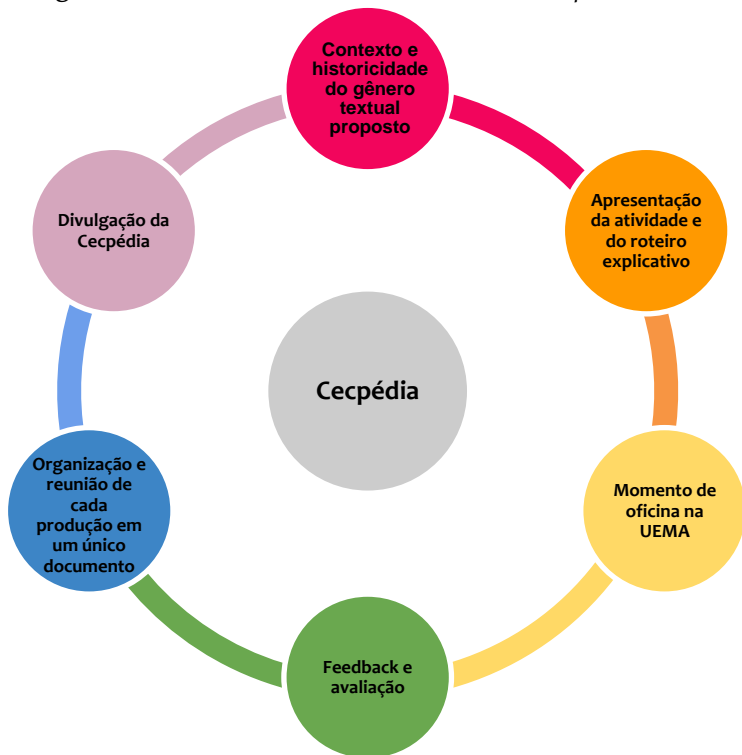
Título da prática:	Cecipédia
Objetivo da prática:	Construir uma enciclopédia colaborativa online, a partir de verbetes, com os alunos do 8º ano do Ens. Fundamental.
Campo de atuação da BNCC:	Campo das práticas de estudo e pesquisa

Eixo(s) da BNCC:	Produção de textos
Competência(s) Geral da BNCC:	8 e 10

3. Descrição da prática

A *Cecpédia* foi produzida em colaboração com a professora regente de Língua Portuguesa e o professor de Ciências da escola. A *Cecpédia* foi desenvolvida da seguinte forma:

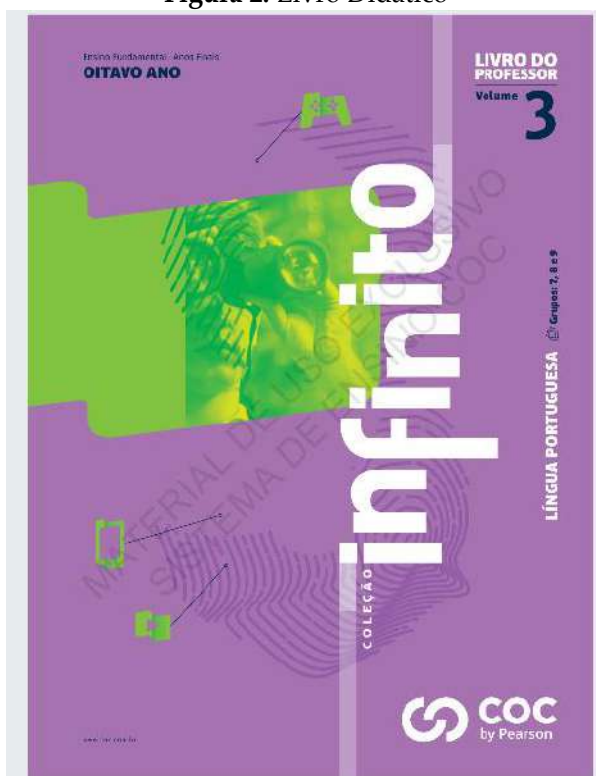
Figura 1: Processo de desenvolvimento da *Cecpédia*



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Primeiramente, houve o momento pré-textual, em sala de aula, em que foi explicado aos alunos o que eram as *barsas* (as antigas enciclopédias) e, posteriormente, foram realizadas as atividades obrigatórias do livro didático com os alunos, relacionadas à historicidade das *barsas*. Esse período teve, em média, a duração de 20 e 30 minutos, respectivamente.

Figura 2: Livro Didático



Fonte: Alvim, 2022.

Na segunda aula, apresentamos aos alunos o roteiro impresso, para podermos explicar como seria desenvolvida a atividade, como ilustrado no quadro 1.

Quadro 1: Roteiro para o desenvolvimento da *Cecpédia*

FORMATAÇÃO	O QUE DEVE TER NA WIKIPÉDIA
<ul style="list-style-type: none">●Fonte: Times New Roman;●Tamanho: 12 para o corpo do texto e 14 para títulos e 13 para tópicos;●Espaçamento: 1,5 entre linhas;●Produzir uma capa para cada capítulo, com os nomes completos de cada autor.	<p>Inserir imagens que ilustram o conteúdo; hiperlinks para acessar outros conteúdos relacionados a temática escolhida; destacar as referências.</p> <p>Tópicos: definições; tipos; características; referências.</p>
MODELO	
<p>Plataforma: Canva</p> <p>Aponte a câmera do celular para o Qrcode para acessar o template:</p>  <p>https://www.canva.com/templates/?query=Capa%20para%20eBook&category=tADaE9Ej0Fg&doctype=TABQqplf4ko</p>	

Fonte: Elaborado pela primeira autora.

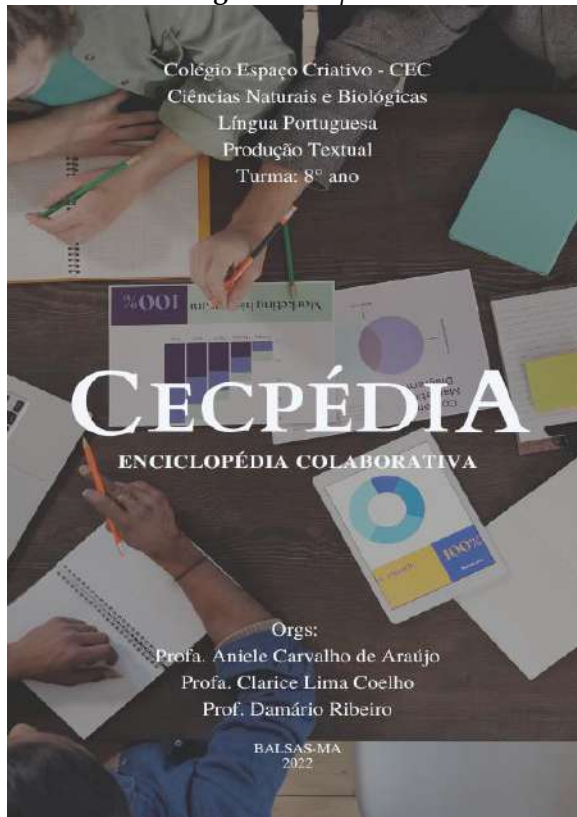
A *Cecpédia* foi desenvolvida colaborativamente entre as equipes dos alunos, em que cada equipe ficou responsável por produzir um capítulo. Ressaltamos ainda que a atividade foi intitulada como *Cecpédia* pelos próprios alunos, tendo em vista que CEC é a sigla da escola vigente e o sufixo *pédia* indicando que é uma enciclopédia. O tempo de apresentação do roteiro durou, em média, 20 minutos.

Para o momento de catalogação dos conteúdos e referências, direcionamos a turma para a biblioteca da UEMA - Campus Balsas. Tivemos essa iniciativa, pois a escola não tinha biblioteca, assim como também não tinha uma sala de informática, e a universidade fica em uma localidade próxima à escola. Quando chegamos à UEMA, dividimos as equipes em dois grupos, em que um grupo ficou responsável por catalogar as referências nos livros e na internet, sob a coordenação do professor de Ciências, e o outro grupo ficou responsável por aprender como manejar a plataforma Canva com a professora de Língua Portuguesa. O período de catalogação e aprendizagem da plataforma Canva na universidade teve um total de duas aulas seguidas, totalizando em 1h e 40 minutos.

Ao fim das ações na universidade, foi dado o prazo de 10 dias para que as equipes produzissem e enviassem uma versão inicial de seus trabalhos. No meio tempo em que as atividades eram produzidas, eram reservados os 20 minutos finais de cada aula (8 aulas) de Língua Portuguesa para que as equipes pudessem tirar dúvidas e continuar a produção de cada capítulo da *Cecpédia*.

Após o envio da primeira versão de cada capítulo, foram feitos ajustes referentes à ortografia e foi observado o uso adequado das imagens e figuras selecionadas, ou seja, se a utilização de cada recurso supria as necessidades ilustrativas; foi realizado o processo de curadoria dos *links*, *hiperlinks* e *Qr codes* inseridos e se cada um deles estava funcionando. Posteriormente, cada equipe realizou os ajustes e enviou a versão final dos capítulos. O próximo passo foi inserir cada capítulo produzido pela equipe em um único documento, para que assim se formasse a *Cecpédia*. Para saber mais sobre esse processo, basta acessar o tutorial de como ocorreu a junção dos capítulos.

Figura 3: *Cecpédia*¹



Fonte: Araújo *et al* (2022).

Após a finalização, produzimos e divulgamos pela escola cartazes em folha A4 com um *Qr code* que direcionava a leitura da *Cecpédia*.

4. Desafios e oportunidades

No final da produção da *Cecpédia*, percebemos que, de uma forma ou de outra, mudamos algumas práticas e as compartilhamos com os alunos durante a produção. Quando o momento de oficina

¹ A *Cecpédia* pode ser acessada por meio do link: https://www.canva.com/design/DAFSfZ9wSjQ/MOND4liZUgGnE2nPDZsmgA/view?utm_content=DAFSfZ9wSjQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

iniciou, os alunos não conheciam a plataforma Canva e nem mesmo tinham habilidades com ela. Conseguimos orientá-los, de forma que se apropriaram dos recursos disponíveis para manejar os recursos multimodais de que precisávamos da plataforma. Os alunos tinham bastante dificuldade sobre conhecimentos de informática, como copiar e colar um link ou montar um *hiperlink*, mas, no final da atividade, todos conseguiram fazê-la.

Acreditamos que a *Cecpédia* é um grande resultado para este trabalho, pois foi observando todo o processo de produção dela que percebemos o trabalho colaborativo e esforço dos alunos para finalizá-la. Notamos a vontade deles em realizar uma atividade “diferente” do cotidiano escolar, mesmo que a princípio tivessem pontuado dificuldades, aparentemente, insolucionáveis, como, por exemplo, a ausência de uma rede *wifi* na escola, pois nem todos os alunos possuíam celular ou computador. E, então, a formação das equipes e a ida à UEMA foi uma solução para esses desafios, que foram devidamente enfrentados. Conseguimos, juntamente com a colaboração da professora de Língua Portuguesa, a de Produção Textual e do professor de Ciências, mostrar aos alunos que, juntos, respeitando o papel e as potencialidades de cada um, sempre encontramos uma solução.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Uma possibilidade de adaptação do processo de produção da *Cecpédia* seria a abertura que o gênero textual verbete de enciclopédia dispõe para se trabalhar diversos conteúdos e temáticas. No caso da *Cecpédia*, foram trabalhados conteúdos relacionados ao desenvolvimento humano, em colaboração com o professor de Ciências. Pode-se considerar também a utilização de outras plataformas digitais para a produção do gênero, como o Google Docs ou o Padlet.


Referências

- ALVIM, Fábila. Coleção Infinito - Língua Portuguesa. Jardim São José – Ribeirão Preto - SP: COC by Person. Disponível em: <www.coc.com.br> Acesso em 28 de setembro de 2023.
- BALLESTRIN, L. **Modernidade/Colonialidade sem Imperialismo?** O Elo Perdido do Giro Decolonial. *DADOS*, vol. 60, n. 2, 2017, pp. 505-540.
- BARTON, D; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Sociedade e Estado** [online]. 2018, v. 33, n. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/se/a/HBdmnKdkjFRXkWq9m6Ft8kP/#>>. Acesso em: 20 de nov de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 18 de set de 2023.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, RAMON (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”, em Castro-Gómez, Santiago & Grosfoguel, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf> Acesso em 03 de ago de 2023.
- GRUPO DE 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: 18 set de 2023.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 49, p. 11-29, jan./jun. 2007.

KLEIMAN, Ângela. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso**, 2014. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em 18 de set de 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.



O USO DO CHATGPT EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MULTILETRAMENTOS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA

Maria Eduarda M. Gonçalves
Luis Filipe Xavier da Silva

1. Introdução

O exponencial e inevitável progresso das tecnologias digitais vem invadindo há muito tempo o espaço da escola. De fato, a sala de aula precisa estar integrada com as telas e aplicativos. Os professores e os alunos, já mergulhados nas redes sociais e em diferentes espaços *online*, partilham conhecimentos (letramentos) numa dinâmica educador-educando e educando-educador (Freire, 1974), estabilizando cada vez mais a relação entre os componentes escolares e as tecnologias.

Entretanto, o advento das inteligências artificiais (doravante IAs) desestabilizou essa relação, precisamente pelo fato de ser uma tecnologia disruptiva a que nem os alunos estavam familiarizados. Agora, com essas ferramentas, muito do trabalho intelectual relacionado com a redação de textos e organização de informações está automatizado, deixando o trabalho nas mãos virtuais de *ChatBots*, como, por exemplo, ChatGPT e Google Bard.

Devemos, porém, compreender os problemas presentes no uso escolar das IAs, levando em consideração que são ferramentas que assimilam textos e comandos em linguagem natural, chamados *prompts*, e organizam respostas baseadas em informações contidas em seus bancos de dados. O perigo está, justamente, no fato de a máquina muitas vezes preencher informações faltantes com informações falsas ou aleatórias, as quais se relacionam retoricamente com o contexto trabalhado, o que pode afastar, numa primeira olhada, os mais conservadores do uso dessas tecnologias.

Os alunos, todavia, têm acesso e provavelmente usam a ferramenta sem perceber que os textos que criaram podem conter informações ou relações completamente equivocadas sobre determinado assunto. Isso é um problema atual que pode ou não ter solução, por isso o novo desafio está em saber separar o que é proveitoso do que é somente o texto gerado para ocupar espaço. Fava (2015) destaca que

Desde a gênese do quadro negro, da chegada do retroprojetor, da invenção do projetor multimídia, o foco da tecnologia estava na transmissão de conteúdos. Com a disseminação dos computadores, big data, inteligência artificial, o desafio agora é como acessar, escolher, adotar, aplicar a informação correta. (Fava, 2015, p.135)

Nada disso diminui o poder produtivo que as IAs têm, já que funcionam muito bem em outros trabalhos de texto que não envolvam informações precisas. Para o professor, os *ChatBots* podem ser muito úteis em tarefas como planejamento de aulas e desenvolvimento de atividades e listas de questões. Também são bons tutores e consultores que podem ajudar os alunos em tarefas de escrita e criação, tomando cuidado com o deslumbre que uma tecnologia disruptiva dessas pode causar em seus usuários. Para fundamentar nossa discussão, vamos dar destaque a alguns conceitos - letramentos e multiletramentos - para depois falar de ChatGPT e sala de aula.

Letramento é um processo contínuo de troca e apropriação de conhecimentos em torno de textos escritos em variados usos da sociedade e em diferentes contextos e semioses. Entretanto, os letramentos não se restringem apenas às expressões formais da língua, eles são abrangentes em tipos e formatos. Um exemplo seria um mecânico não alfabetizado poder ensinar um professor universitário a trocar uma peça de um carro, sendo esse conhecimento do mecânico o letramento na área em que trabalha, desse modo, é importante considerar o caminho que levou esse conhecimento de um texto e o colocou na vida do mecânico. Kleiman (2005, p.18) afirma que

O letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

É evidente que o letramento envolve a imersão do indivíduo no mundo da escrita e nas suas práticas sociais e “também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito” (Kleiman, 2005, p.10), mas exemplos, como o do mecânico citado acima, ilustram como as práticas letradas vão muito além do texto escrito, apesar de partirem dele.

Kleiman (2005) também explica que o termo evento de letramento trata da “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão”. O evento segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece, logo, se um professor discute um texto em aula com sua turma, temos um evento de letramento acontecendo na aula como um todo, num espaço onde a troca de informações e conhecimentos prévios dentro desse evento de letramento estão voltados à compreensão do texto, para que, no fim da discussão, todos os participantes estejam letrados no assunto.

Apesar de ter se tornado abrangente, o letramento ainda não era um termo que satisfazia todas as expectativas e visões de conhecimento num mundo globalizado e altamente tecnológico, onde cada vez mais se misturam culturas, costumes e línguas, além de se presenciar um avanço exponencial das tecnologias que afetam diretamente os paradigmas da sociedade plural em que vivemos. Tendo essa crescente pluralidade de letramentos em vista, um grupo de pesquisadores, conhecido como New London Group, cunhou, em 1994, o termo multiletramentos, para dar conta desse contato de diferentes línguas e culturas, já que, até então, os letramentos davam conta apenas do que dizia respeito aos textos produzidos na língua nacional e nas formas de expressão de cada

lugar em específico e não na sua relação de interação entre outras línguas e culturas. Por isso o termo multiletramentos busca dar conta da “crescente variedade de formas textuais associadas às tecnologias da informação e multimídia” (Cazden et al., 2021 p.13), além de compreender esse câmbio cultural e linguístico que se torna cada vez mais comum nas comunidades letradas. Ampliando o conceito de letramento, os autores argumentam que o multiletramento

concentra-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua. Eles diferem de acordo com a cultura e o contexto e têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Em alguns contextos culturais – em uma comunidade aborígine ou em um ambiente multimídia, por exemplo – o modo visual de representação pode ser muito mais poderoso e intimamente relacionado à língua do que a “mera alfabetização” jamais seria capaz de permitir. (Cazden et al., 2021, p 18.)

Esse componente multimídia do termo se situa, neste capítulo, no uso da inteligência artificial, em uma prática multiletrada na sala de aula e também articula outro aspecto do estudo dos multiletramentos: o conceito de design. Podemos dividir o termo em três aspectos:

Designs de sentidos

Designs de sentidos	
<i>Designs disponíveis</i>	Recursos para produção de sentidos; designs Disponíveis para produção de sentidos
<i>Designing</i>	O trabalho desenvolvido sobre/com os designs Disponíveis no processo semiótico
<i>Redesigned</i>	Os recursos reproduzidos e transformados por meio do designing

Fonte: Cazden et al., 2021, p.40

Os *designs* disponíveis são os objetos prontos para utilização ou transformação, por exemplo: um plano de aula expositiva

tradicional sobre resenha crítica e o ChatGPT disponível na internet. O *designing* é o ato de se apropriar de um design, usá-lo e adaptá-lo ao contexto da prática que deseja desenvolver com os designs disponíveis, por exemplo: a transformação de uma aula tradicional em uma aula multimodal com a ajuda do ChatGPT nas atividades de planejamento e execução da atividade, assim, misturando os dois designs disponíveis e criando um terceiro.

O produto final do *designing*, um terceiro design situado na prática específica para qual foi desenvolvido, no caso dos exemplos até aqui, é o plano de aula multiletrado que mistura IA com a aula tradicional sobre resenha crítica, a própria aula sendo desenvolvida e o resultado final dessa aula é o que os autores definem como *redesigned*. Segundo Cazden et al., (2021, p.40),

por meio dos processos do Design, os produtores de sentido se recriam. Reconstroem e renegociam suas identidades. O *Redesigned* não apenas foi construído ativamente, mas também é uma evidência das maneiras como a intervenção ativa no mundo, que é o *Designing*, transformou o próprio designer.

A teoria dos *Designs* nos provoca a repensar e a reimaginar possibilidades de trabalho nas aulas de Linguagens. Como parte da prática proposta, tendemos a analisar como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) apresenta para nós competências e habilidades que trabalham a cultura digital e a multimodalidade a partir de gêneros textuais no contexto da Língua Portuguesa. Na BNCC, o uso das tecnologias em sala de aula está presente em todos os campos de atuação. No campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa, o documento traz habilidades que convergem com o uso das tecnologias e seus usos, assim como o trabalho com o gênero textual resenha. Desta forma, nas páginas seguintes, apresentaremos as possibilidades de usar o ChatGPT em consonância com estudos do gênero textual resenha, a partir das habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental II.

2. Apresentação da prática:

Título da prática:	O uso do ChatGPT como ferramenta de consultoria de pesquisa para escrita de resenha crítica
Objetivo da prática:	O objetivo da prática é letrar os alunos no tema da Inteligência Artificial, ensinando-os a buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos com as IAs em sala de aula, além de promover o uso de tecnologias digitais baseando-se em gêneros textuais e na construção de conhecimentos dos alunos sobre as diferentes formas de usar a tecnologia.
Campo de atuação da BNCC:	Campo das Práticas de Estudo e de Pesquisa
Eixo(s) da BNCC:	Leitura - curadoria de informação e Produção de Textos - estratégias de escrita: textualização, revisão e edição
Competência(s) da BNCC:	2 - Conhecer e explorar diversas práticas de linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 6 - Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

3. Descrição da prática

3.1 Primeira aula - Inicialização da prática.

Título da aula	O que é a Resenha crítica?
Objetivo da aula	1 - Explorar com os alunos os conceitos e estruturas de uma resenha, a partir de exemplos orais e escritos; 2 - Mostrar aos alunos a estrutura interna e externa do gênero resenha crítica; 3 - Introduzir a leitura de um texto literário.
Habilidade da BNCC	EF89LP24; EF89LP25; EF89LP26
Duração	2 períodos de 50 minutos.
Materiais Necessários	ChromeBooks ou Celulares; Acesso à internet; Cadernos e Quadro; Projetor ou Tela interativa.
Material de apoio	Genially Jamboard

Para iniciar a primeira aula, é explorado com os alunos um gênero textual. No caso deste capítulo, trata-se da resenha crítica, por isso pressupõe-se que o professor tenha explorado uma obra que será resenhada. Neste primeiro momento, é preciso adentrar nos conteúdos mais tradicionais sobre o gênero e como ele se estrutura, compreendendo os diferentes espaços em que resenhas críticas podem ser lidas. Para a explanação e discussão em aula, podem ser usadas ferramentas digitais, tais como o *Genially*, para a construção e organização do material exposto em aula, e o *Jamboard*, usado para a colaboração da turma em uma lista com ideias de como é a escrita de uma resenha.

3.2 Segunda aula - Discutindo sobre a Inteligência Artificial

Título da aula	Introduzindo inteligência artificial.
Objetivo da aula	1 - Apresentar aos alunos o ChatGPT e o tema das inteligências artificiais; 2 - Acessar a ferramenta e entender como usá-la; 3 - Pesquisar as características do gênero a ser produzido na ferramenta ChatGPT.
Habilidade da BNCC	EF89LP24; EF89LP25; EF89LP26
Duração	2 períodos de 50 minutos
Materiais Necessários	ChromeBooks ou Celulares; Acesso à internet; Cadernos e Quadro; Projetor ou Tela interativa.
Material de apoio	Genially Jamboard ChatGPT

Na segunda aula, a turma explora as informações mais atuais sobre inteligência artificial e *Chatbots*, em seguida, acessam o site da OpenAI, no qual encontram a ferramenta *ChatGPT*. Para facilitar o trabalho e acompanhar a navegação dos alunos, pode-se criar um e-mail da turma para que todos possam acessar a ferramenta, utilizando o mesmo endereço e deixando todos os *Chats* disponíveis para o professor. Nesse momento da aula, o professor já deve ter conhecimento dos usos da ferramenta e de como operá-la para ensinar os alunos os conceitos básicos do ChatBoot, como a estruturação de *prompts* e administração de salas (*Chats*). Cada aluno deve abrir um novo chat, escrever algo e renomear o chat com seu nome, depois iniciar a conversa com o ChatGPT, questionando como deve escrever uma resenha crítica e qual suas

características. Aqui, o professor pode incentivar o aluno a aprofundar a conversa com a IA, a fim de tirar todas as dúvidas sobre o gênero trabalhado.

Por fim, a turma sistematiza os conhecimentos aprendidos com o ChatGPT e discute as dicas da IA, articulando os conceitos estudados na aula anterior. O professor pode compilar as dicas mais importantes e recorrentes, bem como problematizar as informações erradas ou estranhas. O objetivo é deixar que os alunos explorem as respostas, exercitando a leitura crítica, a seleção e a interpretação de informações em um ambiente onde se sintam confortáveis para discordar e argumentar, perguntando quantas vezes forem necessárias para entender os conceitos explicados. O poder da ferramenta em uma aula está justamente no fato de que os *ChatBots*, sendo modelos de linguagem natural, podem reformular infinitas vezes suas respostas até serem satisfatórias para os usuários.

3.3 Terceira aula - Produzido o texto

Título da aula	Produção mediada por IA
Objetivo da aula	1 - Produzir uma resenha crítica sobre obra selecionada com a turma; 2 - Utilizar o ChatGPT como tutor na escrita da resenha.
Habilidade da BNCC	EF89LP24; EF89LP25; EF89LP26
Duração	2 períodos de 50 minutos
Materiais Necessários	ChromeBooks ou Celulares; Acesso à internet; Cadernos e Quadro; Projektor ou Tela interativa.
Material de apoio	Genially

	Jamboard ChatGPT
--	---------------------

A terceira aula é reservada para a produção textual dos alunos, na qual eles devem escrever uma resenha autoral, consultando as sistematizações das informações do ChatGPT e do professor feitas em aula nas discussões sobre a estrutura do gênero.

Durante a escrita das resenhas, cada aluno pode acessar o ChatGPT e pedir dicas de escrita, transcrevendo trechos de suas resenhas para o chat analisar e dar dicas de melhoria. Os alunos podem pesquisar informações sobre a obra e sobre os contextos de sua produção, porém é importante ressaltar que o ChatGPT funciona melhor em tarefas de estruturação de texto e de escrita criativa do que nas de pesquisa de informações, já que pode trazer informações erradas, a que o professor precisa estar atento.

Como o professor tem acesso aos chats de todos os alunos, tem material para diagnosticar as maiores dificuldades e dúvidas recorrentes da turma, também pode acompanhar as interações dos alunos, a fim de garantir que nenhum deles cometa plágio e utilize trechos inteiros escritos pelo ChatGPT em suas resenhas. O objetivo aqui é utilizar a ferramenta como uma inspiração e auxiliar na criatividade e articulação textual e argumentativa dos alunos.

3.4 Quarta aula - Feedback e síntese

Título da aula	Devolução das resenhas e debate sobre o gênero.
Objetivo da aula	1 - Entregar um feedback para os alunos contendo a avaliação da resenha e comentários sobre a escrita; 2 - Debater as dicas dadas pelo ChatGPT e usa pelos alunos nos textos; 3-Sintetizar os conhecimentos adquiridos da prática.

Habilidade da BNCC	EF89LP24; EF89LP25; EF89LP26
Duração	1 período de 50 minutos
Materiais Necessários	ChromeBooks ou Celulares; Acesso à internet; Cadernos e Quadro; Projektor ou Tela interativa.
Material de apoio	Genially Jamboard ChatGPT

A quarta e última aula devem iniciar com a devolução (com marcações e comentários) dos textos produzidos. O professor deve fazer um diagnóstico dos problemas mais recorrentes nos textos e utilizá-lo para conduzir uma conversa sobre a prática, o gênero e os textos, retomando as sistematizações feitas, utilizando as informações da IA (e suas próprias) professor, analisando trechos dos textos dos alunos com o grande grupo e dissecando as produções para que os alunos possam entender melhor como o gênero trabalhado é articulado em sociedade.

A partir das discussões e dos textos produzidos pela turma, o professor pode planejar as próximas aulas, focando nas maiores dificuldades e demandas dos alunos, mirando em uma possível atividade de reescrita depois de abordadas e sanadas as dificuldades mais problemáticas que emergiram durante a prática. É importante significar a prática para os alunos, evidenciando como eles, ao mesmo tempo em que exercitam (e melhoram) sua escrita na produção da resenha, exercitam também a leitura, lendo todas as extensas respostas do ChatGPT, além de desenvolverem seu senso crítico argumentando e questionando as respostas da IA.

4. Desafios e oportunidades

Ao longo da realização da prática com alunos do 8º ano de uma escola da rede municipal de São Leopoldo/RS, vimos que a maioria dos alunos desconheciam o que era Inteligência Artificial e o ChatGPT. O ideal na proposição desta prática é incentivar o letramento tecnológico dos alunos e demonstrar em sala de aula como eles podem se valer desta ferramenta para auxiliá-los na busca de informações, sem que isto se torne o produto final de trabalhos escolares, mas sim mais um lugar de acesso a conteúdos e conhecimentos, desenvolvendo sua criticidade em relação ao que o Chat traz de informação.

Desta forma, durante o desenvolvimento das aulas, verificamos o protagonismo dos alunos ao trazerem importantes questionamentos sobre a utilização do ChatGPT e também ao longo do uso que fizeram dele. As interações que os alunos fizeram com o ChatGPT e a forma como levaram as respostas para as suas produções escritas reverberaram fortemente o resultado de que o ChatGPT e demais Inteligências Artificiais possuem uma forte virtualidade de ser usada no ensino-aprendizagem dos estudantes, pois é capaz de construir, juntamente com os alunos, interações online com bom proveito para a aprendizagem (se for usado de forma crítica e ética, claro). Contudo, as Inteligências Artificiais devem ser usadas de forma cautelosa em sala de aula por conta da sua falta de respostas corretas e preenchimento incorreto de informações, mas não devem ser descartada a sua funcionalidade educativa dentro das aulas de Linguagens.

5. Possibilidades de adaptação da prática

Ao longo das aulas desenvolvidas com os alunos, observamos que há outras possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser realizadas juntamente com a consultoria do ChatGPT. No campo de atuação artístico-literário, podemos usar como pesquisa para traços literários de autores, suas características e bibliografia, assim como

biografia de autores brasileiros e estrangeiros. Também em aulas de Língua Inglesa - língua natural da IA - o ChatGPT pode ser usado como auxiliar na oralidade e escrita de alunos, pois escrever no gênero *chat* pode ser muito rico na aprendizagem e compreensão leitora dos alunos em língua inglesa. Da mesma forma, em Língua Portuguesa, ainda podemos usar outras Inteligências Artificiais, nos valendo de recursos multimodais na criação de imagens para criação literária dos alunos.

Nesta prática, tivemos o auxílio de diferentes recursos online utilizados durante as aulas para a proposição dos conteúdos e também para atividades feitas pelos alunos. A escola participante da prática tem acesso a ChromeBooks disponibilizado para cada aluno, desta forma eles puderam acessar suas contas no ChatGPT e usá-lo. No entanto, nem todas as escolas e professores possuem acesso a computadores. Assim, é necessário readaptar a prática, se valendo de aparelhos pessoais como celulares e trabalhando em duplas, caso alguém não tenha recursos.

6. Conclusão


A prática desenvolvida na aula de Língua Portuguesa nos mostrou resultados impressionantes de como podemos e devemos, a partir das competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular, nos valer dos multiletramentos e da sua convergência com novas tecnologias, a fim de que alunos de todas as escolas brasileiras possam ser letrados e multiletrados a partir de ferramentas digitais. O uso de IAs em sala de aula é mais um instrumento de suporte ao trabalho docente em que vemos a concretização de práticas de linguagens e construções argumentativas por parte dos alunos, assim como um grande questionamento por parte dos estudantes sobre a utilização dele. Vemos, assim, que os alunos exploraram os benefícios do ChatGPT e como foi parte integrante da construção de conhecimento dos alunos para produção textual deles.

Referências

- CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais*. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.
- FAVA, R. *Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil*. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018. 136 p.
- KLEIMAN, A. *Letramento na contemporaneidade. Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso, 9(2), Port. 72–91 / Eng. 78, 2014.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- PINHEIRO, Petrilson Alan ; RICARTE, Lidiany Teotonio. *O uso do software scratch na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade*. Campinas: Editora, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

PARTE III

INOVANDO NA ESCOLA: AS CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES/AS EM FORMAÇÃO CONTINUADA



MULTILETRAMENTOS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA: A VOZ QUE VEM DA ESCOLA

Dorotea Frank Kersch

Esta última parte do e-book se destina a dar voz a algumas professoras que fizeram parte da Formação Continuada “Multiletramentos e Tecnologias Digitais para a sala de aula”, oferecida de abril a novembro de 2023, como resultado da parceria da UNISINOS (mais precisamente o Grupo FORMLI - Formação de professores, letramentos e identidades) e a Secretaria Municipal de Educação-SMED de São Leopoldo/RS. Nas páginas que se seguem, encontraremos as práticas de professoras que não só descobriram um mundo que lhes era desconhecido - o das tecnologias digitais - como viram as potencialidades da sua docência atingir um outro nível quando colocaram em prática o que aprenderam na formação.

A Formação, em 2023, estava em sua segunda edição e, a pedido do grupo que participou da primeira edição, o foco recaiu sobre gêneros do campo artístico-literário e sua relação/potencialização com as tecnologias digitais. A ideia era trabalhar mais intensamente a leitura literária e a escrita, explorando a multimodalidade e a potencialidade que o digital oferece. O curso foi dividido em seis unidades temáticas (1. Quem somos? Aonde vamos?; 2. Os desafios e possibilidades com os avanços das TD (e IA); 3. Leitura, escrita e avaliação; 4. Leitura, escrita e cultura participativa; 5. Imagens, filmes e séries; 6. Multiletramentos e BNCC). A exemplo de 2022, novamente organizamos o percurso de cada unidade (e dos encontros) em imagem interativa (e temática), que continha sempre o percurso criado para cada encontro (sempre iniciando por uma leitura), de modo que as professoras, em seus celulares e notebooks, pudessem acessar o mapa e acompanhar as atividades desenvolvidas no encontro.

Imagem 1: Imagem Interativa do Encontro 2

Os desafios e possibilidades com avanços das TD (IA)

Encontro 2 - 30.05.2023

Leitura do mês - clique no balão

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA LITERÁRIA DIGITAL POR LEITORES JOVENS

Link do encontro síncrono

Momentos da aula - clique nas figuras

Tecnologias - clique no +

Chat GPT

Próximos passos - passe o mouse sobre os números

1 2 3 4

escolinha

The graphic is a vertical banner with a dark purple top section containing the title and date. Below is an orange section with a hot air balloon icon and text about monthly reading. A smaller orange section features three circular icons: a girl reading, a witch, and a dragon. A dark purple section contains a plus sign and 'Chat GPT'. The bottom section is orange with a girl reading and stacks of books, with four numbered buttons above her. A small logo is in the bottom left corner.

Fonte: Acervo da autora (apresentação no Moodle)

Já dissemos em outro momento que a aprendizagem, para nós, independentemente do nível, é experiência. Logo, as professoras foram colocadas, mais uma vez, no centro de tudo que fizemos. Entendemos que a formação sempre se dá COM os/as professores/as e, claro, precisa atender às suas necessidades. Nesse sentido, as experiências que são trazidas na sequência se revestem de especial importância porque grande parte das professoras tinha pouca ou nenhuma experiência com concepção de aulas em que as tecnologias digitais fizessem parte do planejamento.

Todo o trabalho desenvolvido ao longo da formação também dialogava diretamente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e, assim como dispõe o documento, procuramos “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (Brasil, 2018, p. 70). Exploramos, pois, a organização da BNCC por campos de atuação, focando, principalmente, no artístico-literário, levando as participantes a compreender que as práticas de leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística e multissemiótica serão mobilizadas pelos gêneros textuais/discursivos, sempre trabalhando com práticas situadas, com textos produzidos para serem lidos/ouvidos, com gêneros cumprindo sua função social, sempre numa perspectiva de educação linguística.

A educação linguística contemporânea, como destaca Rojo (2009) precisa levar em conta, “de maneira ética e democrática”: a) os multiletramentos ou letramentos múltiplos (considerando os letramentos locais e colocando-os para interagir com os letramentos valorizados); b) os letramentos multissemióticos (de grande importância em um mundo dominado pelas mídias de massa e pela internet); e c) os letramentos críticos e protagonistas (favorecendo o tratamento ético dos discursos e empoderando indivíduos e comunidades).

Nas práticas desenvolvidas pelas professoras a partir da formação e apresentadas na sequência, veremos esses diferentes

letramentos em diálogo. Começamos com Adriana de Oliveira Pinto, que relata sua experiência ao trabalhar com *scrapbook* com seus alunos, de modo a promover um maior diálogo com a leitura literária. O *scrapbook*, que nada mais é que um álbum de recortes, é uma boa alternativa para o trabalho com a multimodalidade, uma vez que essa tarefa, segundo Alexander (2013), é percebida como menos intimidadora do que projetos que envolvem áudio e vídeo, o que a torna atraente para professores de línguas que estejam interessados em introduzir a produção de textos multimodais na sala de aula.

O próximo capítulo, de Mari Angela Broilo, Valdirene Nogueira de Souza e Mariana Vargas Trarbach, trata da multimodalidade encontrada em gêneros com imagens estáticas (como o cartaz digital) e em movimento (como o *book trailer*). O projeto envolvendo *book trailer* foi desenvolvido por Mari Angela Broilo. Costa (2014, p. 221) define o gênero *trailer* como “montagem constituída de curtos excertos de filme, novela, programa etc., com objetivos comerciais, geralmente exibida, como anúncio, antes do lançamento”. O *book trailer*, portanto, é uma ‘montagem’ construída a partir da leitura de um livro, de modo a promovê-lo.

Nesse mesmo capítulo, Valdirene Nogueira de Souza traz sua experiência de aprendizagem e ensino de um gênero bastante popular na escola, o cartaz, entendido por Costa (2014, p. 66) como “anúncio, ou aviso de dimensões variadas, muitas vezes ilustrado com desenhos ou com fotografias, apropriado para ser afixado em lugares públicos. Apresenta coerções genéricas semelhantes às de um outdoor, porém, geralmente, é de dimensão menor”. Valdirene, todavia, explorou a multimodalidade desse gênero na sua versão digital, usando, para isso, a plataforma Canva.

Depois temos uma experiência muito interessante que nos é trazida por Michelle Santos Jeffman e Maria Eduarda Meinhardt Gonçalves. Michelle, com um grupo de alunos do 5º ano, representantes do Grêmio Estudantil de sua escola, desenvolveu um projeto ousado: o jornal escolar, que, em 2023, teve duas edições. O jornal escolar, segundo Bonini (2011), tem uma dupla

face: mídia dos alunos e instrumento de ensino-aprendizagem. Apesar de os alunos da Profa. Michelle serem bastante jovens (cursando o quinto ano), os resultados são muito interessantes e mostram que esse tipo de atividade, que envolve toda a escola e abrange os diferentes componentes curriculares, pode ser desenvolvida nas mais diferentes etapas da escolarização, basta que a escola apoie o projeto, e que haja um(a) professor(a) que coordene todas as atividades envolvidas.

Seguindo na esteira da inovação na sala de aula, vem o trabalho de escrita de resenhas usando diferentes plataformas para apropriação do gênero, culminando com o uso do ChatGPT para potencializar essa escrita. Esse trabalho foi desenvolvido por Jaqueline Flor e Luís Filipe Xavier da Silva. A resenha, que, segundo Costa (2014, p. 205), é um “breve comentário crítico ou uma avaliação de uma obra que deve conter o assunto e como ele é abordado e tratado, a organização, a ilustração, se houver etc”, foi desenvolvida a partir de leitura de obra literária realizada no escopo do projeto Leituração, como se verá no detalhamento da prática.

Por fim, Léa David de Carvalho e Anna Júlia Cardoso Dornelles exploram o projeto que Léa desenvolveu com seus alunos envolvendo fanfics. Para publicizá-las, foi usado o Google Sites. As fanfics são histórias criadas por fãs (Kersch, Santos e Dornelles, 2023). No escopo do Leituração, Léa aproveitou o livro que leu com os alunos, cujo enredo, a cada capítulo, trazia várias possibilidades que podiam ser exploradas.

Ao trazermos as práticas dessas seis professoras que participaram da formação “Multiletramentos e Tecnologias em Sala de Aula II”, estamos dando voz a todas as professoras e professores que, a despeito de todas as dificuldades que caracterizam o exercício da docência no Brasil, não hesitam em repensar suas práticas, inovando em sala de aula.

Explorando a multimodalidade que caracteriza os textos contemporâneos, cada capítulo vem acompanhado de relato da professora em vídeo. Boa leitura!

Referências

ALEXANDER, K. P.. Material Affordances: The Potential of Scrapbooks in the Composition Classroom. **Composition Forum** 27. Disponível em <http://compositionforum.com/issue/27/>, acesso em 27.12.2023

BONINI, A. Jornal Escolar: gêneros e letramento midiático no ensino- aprendizagem de linguagem. Belo Horizonte: **RBLA**, 2011, , v. 11, n. 1, p. 149-175.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KERSCH, D. F., SANTOS, M. D.; DORNELLES, A. J. C. Protagonismo juvenil: a pedagogia dos multiletramentos e o trabalho com fandons. in: FRONZA, C. A. et al. (orgs.) **Conexões com a escola que transforma: pesquisas e práticas de linguagem com a Socioeducação**. Porto Alegre: Cirkula, 2023, p. 101-114.

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



APRESENTANDO RESULTADOS DE LEITURA LITERÁRIA POR MEIO DE *SCRAPBOOK*

Adriana de Oliveira Pinto



Link de acesso ao relato da professora:
<https://youtu.be/fcunEfFhKrk?si=bCwCnNq-TDSOj9Mr>

O *Scrapbook* pode ser um gênero interessante para os alunos interagirem com o livro lido, com os colegas e a família. Afinal, parafraseando Michèle Petit, a vida dos seres humanos é determinada, em grande medida, pelo peso das palavras (ou das imagens, como se verá no relato que segue) ou o peso da sua ausência. Diz a autora que “quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo” (Petit, 2008, p. 71). Essa é, para nós, a essência da leitura literária.

1 Apresentação da prática

Título	<i>Scrapbooks</i> : uma outra forma de apresentar resultados de leitura
Objetivo	Utilizar o <i>scrapbook</i> para apresentar conteúdos desenvolvidos e criados a partir da leitura do livro “Meu pai não mora mais aqui”, de Caio Riter.
Competência(s) da BNCC	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
Habilidade(s) da BNCC	EF69LP46 - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Campo de atuação da BNCC	Campo Artístico-Literário: relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.
Eixo(s) de aprendizagem da BNCC	Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.
Materiais (e plataformas) necessários	Leitura de um livro à escolha dos alunos Acesso a wifi Chromebooks (ou semelhante) ou celulares Cadastro no Canva (https://www.canva.com/)

A prática de linguagem usando o *Scrapbook* se deu no escopo do Projeto Leituração, da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. Esse projeto ocorre desde 2009 no Município e, como uma política pública, integra um conjunto de ações, como a aquisição de livros de literatura contemporânea e a visita de escritores às escolas, com objetivo de estimular a leitura e o contato com os autores. As escolas são livres na escolha de autores e livros. Em 2023, minha escola optou pelo escritor Caio Riter, pois os jovens costumam se identificar com suas obras. Sua linguagem é objetiva, e os temas abordados são muito pertinentes à adolescência, enquadrando-se, na minha opinião, perfeitamente ao trabalho de sextos a nonos anos. Quando as obras chegaram à escola, logo planejamos esquemas de leitura, com empréstimos dos livros e momentos de leitura em aula, bem como a discussão de temas e estilos que procuramos identificar nas obras. As turmas do oitavo ano e do nono ano da manhã foram convidadas a ler “Meu pai não mora mais aqui”. O livro traz a narrativa de Letícia e Tadeu, que precisam escrever diários contando fatos de suas vidas, primeiros amores, importância das amizades, sofrimento diante da separação dos pais e da perda de entes queridos. Após a leitura, tivemos a ideia (os alunos e eu) de apresentar aspectos do livro em forma de *Scrapbook*, o que atraiu muito os estudantes e levou-os a elaborar belos trabalhos. Destaca-se que a escola dispõe de um Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM), e há uma pessoa responsável nesse setor.

2. Descrição da prática

A prática de linguagem envolvendo a produção de *Scrapbooks* foi desenvolvida no segundo semestre de 2023, de agosto a outubro e seguiu os seguintes passos:



PASSO 1

Leitura do livro

No início do mês de agosto de 2023, os estudantes começaram a realizar a leitura do livro na escola, em um período semanal. Como a obra se apresenta em forma de diário e com linguagem muito fluida, muitos estudantes concluíram a leitura já no final do mês. Alguns precisaram de empréstimo para terminar a leitura em casa.



PASSO 2

Decisão de elaboração do projeto *Scrapbook*

Pensando em diferentes formas de apresentar a leitura e construir conhecimento e sentidos a partir dela, optei pelo *Scrapbook*, que havia conhecido na formação de que participava.



PASSO 3

Pesquisa: O que é um *Scrapbook*?

Utilizando os Chromebooks que a escola disponibiliza, os alunos pesquisaram o que é o *Scrapbook*, observando modelos e conteúdos na Internet.



PASSO 4

Compreendendo o *Scrapbook*

Os alunos acessaram o editor de imagens Canva, na sua versão gratuita, e selecionaram um template que consideravam adequado ao formato que queriam dar ao seu *Scrapbook*. A plataforma disponibiliza centenas de modelos que podem ser personalizados de acordo com o desejo do usuário.

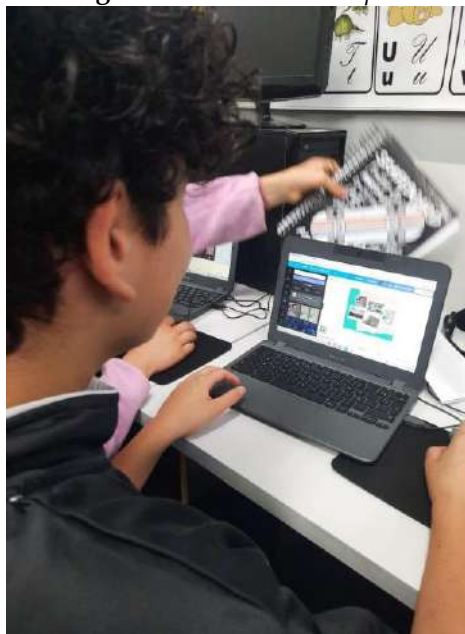


PASSO 5

Edição do *Scrapbook*

Com a ajuda da professora responsável pelo Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia (EVAM), os estudantes foram descobrindo formas de editar o *scrapbook*, de buscar imagens na Internet e de fazer *uploads* para adicioná-las à tarefa, de inserir textos e vídeos.

Imagem 1: Editando o *Scrapbook*



Fonte: Acervo da autora



PASSO 6

Definição do conteúdo a ser produzido

A proposta era que o *Scrapbook* elaborado pelos oitavos anos contemplasse os seguintes tópicos: título do livro, imagem da capa e

do escritor, breve resumo da obra, suas impressões após a leitura e para quem recomendariam o livro. Já a turma 91 deveria, além desses tópicos, incluir um vídeo com a música tema para o livro e uma mensagem a seus pais, algo que gostaria de dizer e nunca disse.

PASSO 7

Produção do *Scrapbook*

No EVAM, realizamos a proposta, inserindo no Canva todas as informações solicitadas de forma criativa.

Imagem 2: Produzindo o *Scrapbook*



Fonte: Acervo da autora

PASSO 8

Revisão, impressão e divulgação

Os *scrapbooks* foram revisados e impressos. Os alunos disponibilizaram os *links* para que os colegas pudessem ver os trabalhos dos colegas.

Seguem links com amostragem de alguns trabalhos realizados pelos estudantes.

https://www.canva.com/design/DAFwTQpnGpM/_p3ipVkwRySTbdFITHyW7g/edit?utm_content=DAFwTQpnGpM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFta_sr2ck/xxZX9yDY8MKHeaXPJLsluA/edit?utm_content=DAFta_sr2ck&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwex4pdxw/P4Z6f5sLKdLZXeE870PAUw/edit?utm_content=DAFwex4pdxw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwTU6SJ0Y/2XxLLmiZ7slqb5P9-0aXdg/edit?utm_content=DAFwTU6SJ0Y&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwTdGUCF8/rPI22DRcHeC1NrPGsA4ydA/edit?utm_content=DAFwTdGUCF8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwTQ3Zw_0/1UOA3WZYwR9pPrigL932zA/edit?utm_content=DAFwTQ3Zw_0&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwTbzopIA/WTN9VH3Zn03EsaZBfYfP6Q/edit?utm_content=DAFwTbzopIA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

https://www.canva.com/design/DAFwTT2KEb4/V9YSr44Jb3hg1vMaC13f1w/edit?utm_content=DAFwTT2KEb4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

3. Desafios e oportunidades

Quando pensamos em leitura e escrita nos anos finais, é sempre um desafio fazer com que os jovens leiam e produzam trabalhos

criativos a partir das leituras. Creio que, para minimizar isso, é necessário que as atividades e metodologias sejam atrativas e favoreçam a aprendizagem, a fim de torná-la envolvente e prazerosa.

A proposta do *Scrapbook* engajou os estudantes, que se sentiram desafiados a criar e personalizar seu trabalho, inserindo, por exemplo, a música que poderia ser tema do livro. Além disso, houve uma certa comoção ao escrever a mensagem aos pais. No livro, o pai de Tadeu faleceu após um acidente de carro e muitas coisas que o personagem queria dizer ao pai não foram ditas.

Para muitos, a experiência de usar o Canva aconteceu pela primeira vez. Outros, que já conheciam a ferramenta, trouxeram colaborações importantes para facilitar a execução das tarefas, inclusive na ajuda aos colegas. Houve aprendizados e trocas de experiências bastante significativas entre os alunos e comigo.

Referências

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008

LEITURA EM AÇÃO: EXPLORANDO O LETRAMENTO VISUAL ATRAVÉS DE IMAGENS ESTÁTICAS E EM MOVIMENTO

Mari Angela Broilo
Valdirene Nogueira de Souza
Mariana Vargas Trarbach



Link de acesso ao relato da professora Mari Angela:
<https://youtu.be/j4qFbkfl3F8?si=eEoZga1czaEID-LS>



Link de acesso ao relato da professora Valdirene:
<https://youtu.be/-lZoo7-ScVg?si=iA3StOig9RGEZ6S9>

Ao estarmos numa era cada vez mais multimodal e visual, trabalhar imagens estáticas e em movimento, como, por exemplo, a produção de vídeos, pode se tornar uma tarefa tanto inovadora quanto desafiadora dentro da sala de aula de línguas. O gênero *book trailer*, por exemplo, apresenta uma forma multimodal e criativa de promover obras literárias por meio de vídeos curtos e envolventes. Similar aos *trailers* de filmes, essas produções visuais buscam capturar a essência da narrativa, despertar o interesse do público e promover a leitura da obra. Sendo assim, o Letramento Visual desempenha um papel crucial nesse contexto, uma vez que envolve a habilidade de interpretar e criar significado a partir de elementos visuais, como imagens, efeitos e design.

Neste capítulo, a partir das leituras e oficinas da Formação Continuada oferecida aos professores da rede municipal de São Leopoldo, duas professoras se desafiaram a explorar o Letramento Visual dos alunos a partir de diferentes produções: *book trailers* e cartazes digitais, que vão se transformar em vídeo depois. Este capítulo, portanto, apresenta dois projetos, sendo o primeiro intitulado “Nós Também Somos Protagonistas” descrito no item 2, enquanto o segundo “Oficinas Multimodais: a construção de sentido por meio da produção de cartazes digitais e outras expressões artísticas” encontra-se no item 3.

1. Apresentação das práticas

Competência(s) da BNCC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 2. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e
------------------------	--

	<p>partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>3. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p> <p>4. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</p>
<p>Habilidade(s) da BNCC</p>	<p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>

	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
Campos de Atuação da BNCC	Campo artístico-literário
Eixo de aprendizagem BNCC	*Leitura *Produção de textos *Oralidade

2. Projeto: Nós Também Somos Protagonistas¹

O projeto intitulado "Nós também somos protagonistas - Produção de *Book Trailers*" foi desenvolvido em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Na realização do projeto, foram trabalhadas as obras do autor Caio Riter (*O Tesouro Iluminado*, *Antes do Alvorecer* e *Meu Pai Não Mora Mais Aqui*).

Todos os anos, nossa escola participa de um projeto de incentivo à leitura, coordenado pela SMED – São Leopoldo, chamado Leituração. O objetivo do projeto é proporcionar o contato dos estudantes e professores com autores contemporâneos e suas obras, promovendo novas experiências de aprendizagem que potencializam a leitura literária em sala de aula. O Projeto Leituração amplia as possibilidades de trabalho com a linguagem, pois dá oportunidade aos estudantes e professores de lerem as obras e realizarem diferentes atividades e projetos a partir da

¹ Projeto desenvolvido pela professora Mari Angela Broilo.

leitura no contexto escolar. O Projeto oportuniza aos estudantes o diálogo com os autores e, dessa forma, amplia seu repertório cultural e linguístico, trabalhando diferentes competências.

As turmas contempladas com o projeto foram do 6º ao 9º ano. A maioria dos nossos estudantes vêm de uma comunidade que enfrenta desafios significativos, caracterizadas por circunstâncias socioeconômicas desfavoráveis e, em muitos casos, estruturas familiares desestruturadas. As turmas são caracterizadas por distorção idade/ano e desafios de aprendizagem, o que exige uma abordagem adaptativa e inclusiva. Por essa razão, procuro sempre oportunizar o desenvolvimento de uma diversidade de habilidades e experiências, o que me desafia a diversificar minha metodologia de ensino para atender às necessidades específicas de cada estudante. Também considero de extrema importância trabalhar a leitura literária em sala de aula com nossos estudantes, que, muitas vezes, enfrentam desafios relacionados ao acesso limitado a livros em casa. Nesse contexto, a leitura torna-se crucial para ampliar horizontes e promover igualdade educacional. A sala de aula se torna um espaço fundamental para suprir essas lacunas, oferecendo oportunidades de exploração literária que talvez não estejam disponíveis fora da escola. A leitura não apenas expande o conhecimento, mas também estimula o desenvolvimento da empatia, criatividade e habilidades críticas, essenciais para o crescimento acadêmico e pessoal. Ao fornecer acesso a uma variedade de livros e promover atividades que envolvem a leitura, acredito estar desempenhando um papel significativo na quebra de barreiras socioeconômicas, capacitando os estudantes a se tornarem leitores ávidos e críticos, independentemente das limitações que possam enfrentar fora da sala de aula.


A escolha por trabalhar com *book trailers* surgiu porque o gênero proporciona uma abordagem inovadora e envolvente para a leitura, enquanto desenvolve habilidades diversas nos estudantes e promove um ambiente de aprendizado colaborativo. Os *book trailers* oferecem aos estudantes a oportunidade de expressar sua criatividade de maneira única, pois eles podem escolher elementos visuais, música e

texto para transmitir a essência do livro de uma maneira que esses elementos o representem artisticamente. Do mesmo modo, ao compartilharem os *book trailers* com a turma, estão promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo, o que permite que os estudantes vejam diferentes interpretações do mesmo livro e aprendam uns com os outros. Além disso, ao apresentar seus *book trailers* para a turma, os estudantes praticam suas habilidades de comunicação oral, pois precisam explicar suas escolhas criativas e persuadir os colegas a se interessarem pelo livro.

2.1. Descrição da prática

Turmas	6º ao 9º anos
Objetivos	<p>Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos multiletramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</p> <p>Promover o multiletramento literário ao propor a produção de um vídeo no gênero <i>book trailer</i>.</p> <p>Fomentar a discussão e o compartilhamento de ideias entre os estudantes.</p>
Tempo	23 períodos (50 minutos cada)
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> ● Chromebooks ● Lousa digital/tela interativa e/ou projetor ● Acesso ao Canva ● Livros para cada aluno

A prática de linguagem envolvendo a produção de *book trailers* foi desenvolvida no 2º semestre de 2023, de agosto a outubro e seguiu os seguintes passos:

 **PASSO 1**


Apresentação do Projeto Leituração

A professora explicou o projeto e apresentou o escritor Caio Riter, com auxílio da tela interativa. Em cada um dos anos, foi apresentada a obra que os estudantes iriam ler.

Quadro 1: Os livros lidos


TURMA	LEITURA
6º ANOS	 <p>O Tesouro Iluminado (2010).</p>
7º ANOS	 <p>Antes do Alvorecer (2017)</p>
8º E 9º ANOS	 <p>Meu Pai Não Mora Mais Aqui (2008)</p>

Fonte: As autoras

 PASSO 2

Leitura das obras

Neste primeiro momento, as turmas realizaram uma roda de leitura em sala de aula e/ou biblioteca.

 PASSO 3


Leitura individual em sala de aula e/ou biblioteca

Após estes dois momentos de leitura em aula, cada estudante levou o livro para casa para concluir a leitura da obra.

Imagem 1: Momento de Leitura



Fonte: Acervo da professora

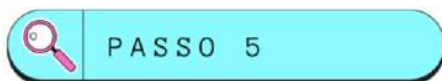
 PASSO 4

Discussão sobre a história

Nesse momento, a professora sorteou diferentes cartões com questionamentos da história de cada obra. Cada estudante escolhia um cartão e respondia à pergunta sorteada, por exemplo:

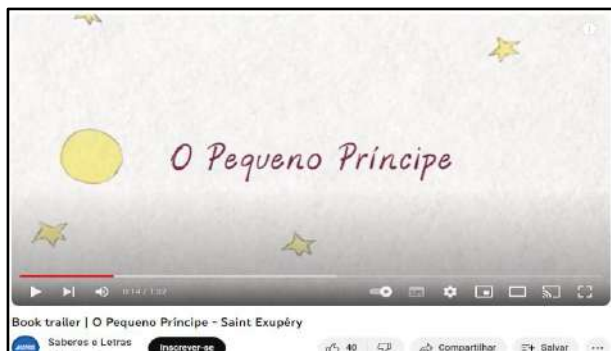
- Qual a parte da história mais significativa para você?
- Quais são os protagonistas da história?
- Tem alguma parte da história que você não gostou?

E assim seguimos falando sobre a história lida.



Introduzindo o Gênero *Book Trailer*

No primeiro momento, a professora apresentou na tela interativa *book trailers* de três livros. Seguem abaixo os vídeos apresentados:



Book Trailer por Saberes e Letras²

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=icyYo2u7prQ> . Acesso em 11 de dezembro, 2023



Book Trailer disponível no VIMEO³



Book Trailer disponível no VIMEO⁴

Após a visualização na tela interativa, cada estudante pesquisou no seu *chromebook* os *book trailers* de obras de seu interesse.

³ Disponível em: <https://vimeo.com/96606319>. Acesso em 11 de dezembro de 2023.

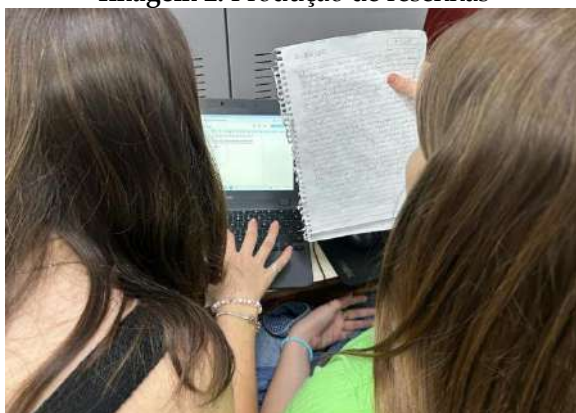
⁴ Disponível em: <https://vimeo.com/94080450>. Acesso em 11 de dezembro de 2023

PASSO 6

Preparação com escrita de resenha

Divisão dos grupos. Escrita da resenha para produção do *book trailer*.

Imagem 2: Produção de resenhas



Fonte: Acervo da professora

PASSO 7

Produção do *book trailer*

Durante a realização das atividades do projeto, ficou evidente que os estudantes se dedicaram para suas produções e gostaram muito da leitura e das atividades propostas. Ao longo da realização dos trabalhos, muitos foram os relatos positivos, e a grande maioria dos estudantes gostou do gênero *book trailer*. Alguns pediram que fosse feita mais uma produção desse gênero. Além disso, posteriormente, as perguntas dirigidas ao autor quando esteve na escola, demonstraram que os estudantes fizeram uma leitura atenta e significativa. A participação nesse momento foi efetiva e interessada. Muitas perguntas foram realizadas, o interesse pelas

obras cresceu significativamente, e a grande procura pelas obras do autor na biblioteca demonstra o quanto os estudantes apreciaram o projeto.

Os estudantes optaram por produzir vídeos falando sobre a obra lida, por esse motivo, não utilizaram o canva, e sim, editor de vídeo.

PASSO 8

Apresentação dos *book trailers* em sala de aula na tela interativa

Nesse dia, os alunos assistiram uns aos *book trailers* dos outros, podendo fazer comentários e aprender com os colegas.

PASSO 9

Apresentação do *book trailer* e conversa com o escritor Caio Riter

Imagem 3: Mural para a visita do autor



Fonte: Acervo da professora

Imagem 4: Encontro com o autor



Fonte: Acervo da professora

Por fim, na visita do autor à escola, os alunos apresentaram os *book trailers* para o autor e comunidade escolar.

2.2 Desafios e Oportunidades

Durante a realização do projeto, enfrentamos algumas dificuldades específicas. Por exemplo, em alguns dias em que precisávamos usar os Chromebooks, outras turmas já os estavam utilizando. Além disso, houve disparidade nas habilidades tecnológicas dos estudantes, pois alguns tinham mais familiaridade com ferramentas de edição de vídeo do que outros. Nenhum desses desafios, todavia, prejudicou a produção final. Ao longo de todo o projeto, ocorreu aprendizagem colaborativa, pois aqueles que tinham mais facilidade ajudaram os outros. Apesar das dificuldades enfrentadas, a experiência de superar esses obstáculos pode fornecer valiosas lições para a realização de trabalho em equipe, para a resolução de problemas e para a ampliação do acesso dos alunos à tecnologia educacional.

Pretendo trabalhar novamente a produção do *book trailers*, porém penso em trabalhar com contos, pois será uma leitura mais rápida e poderá ocupar menos períodos. E dessa vez, vou propor

para que usem o CANVA, pois penso que assim levará menos tempo também.

Partindo do pressuposto de que o Projeto Leituração pretende desenvolver e aprimorar o gosto pela leitura nos estudantes, possibilitando a interação deles com os escritores, a fim de ampliar conhecimentos, aproximá-los dos textos literários e vivenciar na prática a leitura e a interpretação, o projeto desenvolvido com meus alunos ampliou as práticas de multiletramentos, aguçando o senso crítico e as formas diversas de expressão escrita, multimodal e oral, bem como tornando mais interessante e prazerosa a relação do estudante com a leitura e a produção textual. Além disso, foi possível verificar a aquisição, por parte dos estudantes, de conhecimentos e apropriação de ferramentas do mundo digital e midiático, na realização das suas produções dos *book trailers*.

3. Projeto: Oficinas Multimodais: a construção de sentido por meio da produção de cartazes digitais e outras expressões artísticas⁵

As oficinas multimodais foram oferecidas para alunos de 6º ao 9º ano de uma escola de uma região periférica de São Leopoldo, para que eles pudessem se expressar de diferentes maneiras para produzir sentido a partir da leitura de obra literária. As crianças e jovens atendidos por nossa escola são de classe média baixa. Alguns enfrentam muitas dificuldades financeiras e desestabilização familiar. Na literatura e na tecnologia, ao poderem dar asas à sua imaginação, podem encontrar conforto e esperança.

As oficinas foram planejadas levando em consideração que a escola estava equipada com Chromebooks, lousas digitais e acesso a livros literários digitais⁶ e físicos pelo projeto “Leituração”, acessos esses garantidos pela mantenedora, a prefeitura de São

⁵ Projeto produzido pela professora Valdirene Nogueira de Souza

⁶ Disponíveis no endereço eletrônico: <https://smedsaoleo-livrosdigitais.odilo.us/?locale=en>

Leopoldo-RS. Um projeto dessa natureza na escola não beneficia apenas a aprendizagem dos educandos, mas também fortalece e aprimora a prática dos professores em formação continuada, ocorrendo a aprendizagem dos alunos e o aprimoramento do conhecimento adquirido pelas educadoras durante o curso de Multiletramentos e Tecnologias Digitais em Sala de Aula.

O período de desenvolvimento do projeto foi uma troca de aprendizado entre professora e alunos. Os alunos aprenderam a planejar, a se engajar nas atividades propostas, a revisar textos e aprimorar a escrita formal a partir da leitura literária e das atividades propostas. Ao mesmo tempo, a professora também obteve um melhor desempenho com as teclas e comandos já conhecidos pelos alunos.

3.1 Descrição da prática

Turmas	6º ao 9º anos
Objetivos	Desenvolver habilidades linguísticas e multissemióticas ao produzir um <i>book trailer</i> . Demonstrar a compreensão de obra literária lida, bem como criatividade na representação visual ao produzir um <i>book trailer</i> . Promover o trabalho em equipe e a comunicação eficaz.
Tempo	18 aulas (120 minutos cada)
Materiais necessários	<ul style="list-style-type: none"> ●Chromebooks (ou similar), celulares ou tablets ●Lousa digital e/ou projetor ●Acesso ao Canva ●Livros para cada aluno

A prática de linguagem envolvendo a produção de textos escritos e multimodais além da expressão artística em diferentes

objetos, foi desenvolvida em 2023, de julho a outubro, e seguiu os passos que se seguem.

PASSO 1

Apresentação do Projeto Leituração

A professora explicou o projeto e apresentou o escritor Antônio Schimeneck com auxílio da lousa digital. Foram apresentados 10 títulos para que todos os alunos tivessem oportunidade de escolher aqueles que lhes agradassem.

Imagem 5: Os livros do autor



Fonte: Acervo da professora


PASSO 2

Leitura das obras


Neste segundo momento, foram realizadas rodas de leitura, e, posteriormente, leitura individual em sala de aula.

 **PASSO 3****Leitura individual em sala de aula e/ou biblioteca.**

Após esses dois momentos de leitura em aula, cada estudante levou o livro para casa para concluir a leitura da obra.

 **PASSO 4****Discussão sobre a história**


A professora propôs que cada aluno relatasse qual obra estava lendo e o que mais estava gostando, tendo em vista que havia 10

 **PASSO 5**

títulos sendo lidos. Com essa socialização, os alunos ouvintes tinham a oportunidade de irem se interessando por outros títulos.

Desenho sobre a obra lida

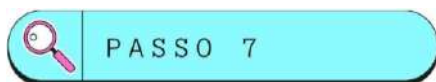
Depois de explorarem bem a leitura, eles teriam que fazer um desenho sobre as obras lidas que iriam para a exposição no interior da escola.

 **PASSO 6****Explorando o aplicativo Canva**

Nesta etapa, usando os Chromebooks, os alunos foram orientados a criar uma conta no Canva, e, num primeiro momento, foram direcionados a montar um cartaz digital a partir das obras lidas.

Através dessa etapa, foi perceptível que enquanto alguns alunos já dominavam o Canva, outros nunca haviam tido a oportunidade de conhecer a plataforma. Eles se encantaram com as produções que conseguiram fazer e com as dos colegas. Durante esse processo, além da leitura, foram trabalhadas a escrita, artes

visuais e outras semioses (imagens estáticas e em movimento). Ao final, organizamos todos os cartazes num vídeo.



Formação dos grupos

Considerando que os alunos iriam desenvolver diferentes atividades a partir da leitura dos livros, eles foram divididos para desenvolverem atividades entre as seguintes: escrita de resumos, produção de maquetes, de esculturas e de cartazes manuscritos e impressos (além dos cartazes digitais e desenhos que já havia feito). Essas atividades foram pensadas a partir das obras de Antônio Schimeneck para o dia da visita do autor na escola. A produção desses materiais levou a uma grande exposição com direito à palestra do autor e depois um café festivo e coletivo.

Todos os trabalhos, 'produtos' dessas atividades diversificadas, foram apresentados às turmas em sala de aula, e alguns foram usados para criar o cenário das obras do autor, construído para a visita do autor à escola. O propósito dessas produções foi destacar a importância da leitura, da escrita e da expressão artística, que extrapolou o texto verbal e a sala de aula, porque essas atividades proporcionaram o desenvolvimento de diversas habilidades nos alunos e, acima de tudo, estimulou-os a colaborarem com um projeto coletivo.

Do mesmo modo que os cartazes digitais foram organizados em vídeo, assim também todas as atividades, que culminaram na montagem do cenário para receber o autor, desenvolvidas por todas as turmas da escola, também foram organizadas num vídeo.

Pude perceber que, ao integrar essas atividades no currículo, a escola não apenas fortalece as habilidades linguísticas dos alunos, mas também contribui para a formação de indivíduos mais críticos, criativos e engajados.

3.2 Desafios e Oportunidades

O desafio maior consistiu em fazer com que os alunos compreendessem a importância de serem fiéis à obra original, garantindo que respeitassem a norma padrão da língua quando escreviam. Isso envolveu orientações específicas, como escrever nomes próprios com letras maiúsculas, empregar pontuação correta, manter a essência da obra, interpretá-la e compreendê-la para a confecção dos diferentes “produtos”. No desenvolvimento das atividades, foi possível perceber a habilidade dos alunos com telas e teclados. Ao superar esse desafio de serem fiéis à obra, os alunos não apenas desenvolveram habilidades técnicas relacionadas à produção de cartazes digitais e outros ‘produtos’, mas também aprimoraram suas competências linguísticas, interpretativas e criativas, contribuindo, assim, para uma abordagem integral na compreensão e expressão artística.

Eu me senti imensamente motivada e atualizada ao trabalhar esses variados gêneros a partir das obras lidas, especialmente porque já percebia que apenas livros e cadernos não eram suficientes para envolver os alunos. Confesso que, inicialmente, relutava em me apropriar de tecnologias digitais, pois a zona de conforto parecia mais fácil. No entanto, a partir do curso Multiletramentos e Tecnologias Digitais em Sala de aula, oferecido pela Unisinos, abriu-se um leque de opções e oportunidades para mim, despertando uma sede de conhecimento.

Referências

BOOKTRAILER do livro *A Culpa é das Estrelas*. Gravação de Beatriz de Deus. VIMEO: Labre 2- Projeto Booktrailer, 2014. Disponível em: <https://vimeo.com/96606319>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BOOKTRAILER do livro *O diário de um Banana: Rodrick é o Cara*. Gravação de Daniel Céspedes Nouals. VIMEO: Labre 2- Projeto

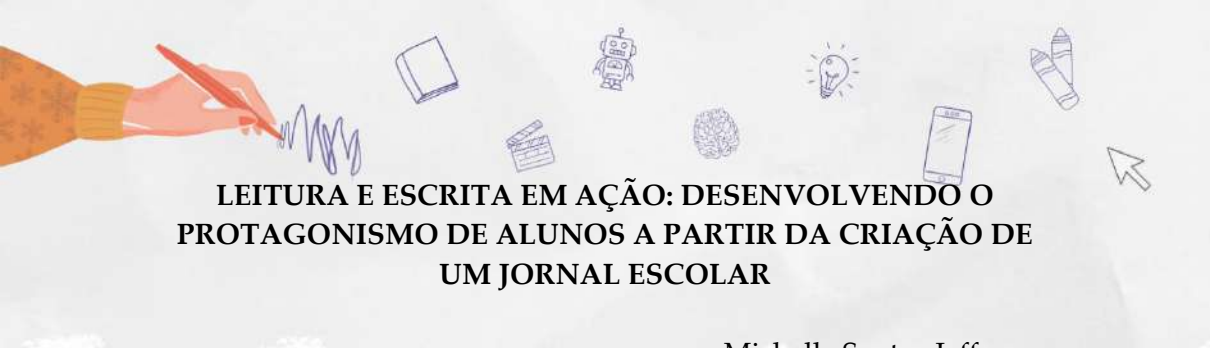
Booktrailer, 2014. Disponível em: <https://vimeo.com/94080450>. Acesso em: 11 dez. 2023.

BOOKTRAILER | O Pequeno Príncipe - Saint Exupéry. YOUTUBE: Canal Saberes e Letras, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=icyYo2u7prQ>. Acesso em: 11 dez. 2023

RITER, Caio. **Antes do Alvorecer**. São Paulo: Editora do Brasil, 2017.

RITER, Caio. **Meu pai não mora mais aqui** (juvenil). São Paulo: Biruta, 2018.

RITER, Caio. **O tesouro iluminado** (infantil), 4a ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2010.



LEITURA E ESCRITA EM AÇÃO: DESENVOLVENDO O PROTAGONISMO DE ALUNOS A PARTIR DA CRIAÇÃO DE UM JORNAL ESCOLAR

Michelle Santos Jeffman
Maria Eduarda Meinhardt Gonçalves



Link de acesso ao relato da professora:

<https://youtu.be/MpX5NBmMF4o?si=mSMVBgvWV6VyRatf>

Neste capítulo, no relato de uma prática, mostraremos como é possível auxiliar os estudantes no desenvolvimento da sua cidadania, levando-os a serem críticos e protagonistas da própria jornada de aprendizagem. Para isso, apresentaremos o projeto escolar empreendido e coordenado pela professora Michelle, juntamente com outras professoras que desenvolveram e criaram com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental o “Jornal do Grêmio Estudantil”, ou seja, o jornal da Escola Municipal de Ensino Fundamental Edgard Coelho. Os alunos vencedores do pleito para o Grêmio Estudantil no ano de 2023 aceitaram a ideia de criar o jornal para, ao longo do ano letivo, informar a comunidade escolar

sobre eventos, dias temáticos, atividades desenvolvidas pelos colegas e notícias sobre temas importantes para a comunidade escolar. Também foi aberta a possibilidade para professores divulgarem as áreas por que são responsáveis e outros projetos importantes da instituição, como o Mais Educa⁷.

Essa prática educacional mostra diversas possibilidades para nós, professores e professoras, de como desenvolver o protagonismo estudantil a partir de práticas de linguagens com a colaboração de toda a comunidade escolar. Em nosso caso específico, a criação do “Jornal do Grêmio Estudantil” estimulou diversas áreas de aprendizagem dos estudantes e explorou muitas atividades, como desenvolvimento de pesquisas sobre assuntos do momento, apropriação de ferramentas de design gráfico, além do uso de tecnologias para o compartilhamento do jornal. Outro ponto importante sobre o desenvolvimento desta prática é que podemos refletir sobre a importância de se fomentar a organização de grêmios estudantis nas escolas brasileiras para vislumbrar a criação de alunos cidadãos e críticos da sociedade atual. Nesse sentido, este capítulo se debruça sobre o protagonismo dos estudantes e sobre o engajamento deles dentro e fora da comunidade escolar, o que instigou a criatividade e o potencial de cada um. O jornal escolar possibilita que os alunos descubram um mundo cheio de possibilidades, explorem as tecnologias digitais e se interessem pelos eventos da comunidade e da cidade como cidadãos, o que contribui para seus processos de letramento e desenvolvimento da cidadania.

1. Apresentação da prática

Título	Leitura e escrita em ação: desenvolvendo o protagonismo de estudantes a partir da criação de um jornal escolar
--------	--

⁷ Projeto municipal para o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar. Disponível em <https://portal.camarasaoleopoldo.rs.gov.br/portal/?sec=pag&id=12380>. Acesso em: 15 dez 2023

Objetivo	<p>Criar um jornal escolar como um espaço de visibilidade e protagonismo aos alunos do 5º ano que ganharam a eleição para o Grêmio Estudantil;</p> <p>Oportunizar momentos de entrevistas e produção escrita a partir de eventos da escola;</p> <p>Explorar ferramentas digitais, como o <i>Canva</i>, para a criação e a confecção do jornal escolar.</p>
Competência(s) da BNCC	<p>Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</p>
Habilidade(s) da BNCC	<p>(EF04LP16) Produzir notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p>(EF15LP06) Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.</p>

	(EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. (EF15LP08) Utilizar software, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
Campo de atuação BNCC	Campo jornalístico-midiático
Eixo(s) de aprendizagem BNCC:	Leitura/Escuta; Análise Linguística/Semiótica; Oralidade; Produção de Textos.
Materiais (e plataformas) usados	<i>Canva</i> , Chromebooks, Google Docs, Google Sala de Aula.

A criação do jornal escolar já era um desejo tanto da professora quanto da instituição de ensino. Além disso, enquanto faziam campanha para ganharem a eleição do Grêmio Estudantil, os estudantes propuseram, nas suas falas e cartazes, a criação de um jornal escolar – era, portanto, uma das promessas de campanha de sua chapa. O projeto foi desenvolvido, pois, com o grupo de alunos do Grêmio Estudantil, alunos do 5º ano e que passarão, em 2024, a fazer parte da única série de anos finais oferecida pela escola, o 6º ano. Organizar essa publicação teve como objetivo dar visibilidade aos estudantes, ser um instrumento democrático de participação na comunidade escolar, além de divulgar, em outro formato que não fosse apenas o Facebook, os projetos e ações que acontecem na instituição.

A escola, localizada em um bairro periférico de São Leopoldo, tem 538 alunos e oferece turmas desde a Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental II. Por conta do bairro em que se localiza, a escola é prioritária para ações afirmativas por parte da

mantenedora, visto que a maioria dos estudantes vive em situação de vulnerabilidade social. Assim, ao organizarmos com os alunos do Grêmio Estudantil um jornal, era de extrema importância que trouxéssemos para a comunidade fatos acontecidos, na escola e ao redor dela, exaltando as boas notícias.

O perfil dos estudantes do 5º ano que integravam o Grêmio Estudantil reflete adolescentes em pleno vigor de seu crescimento, que estão em uma fase de paixões, amizades, comparações e conflitos, inclusive de contestação às autoridades. Entretanto, no espaço de criação para o Jornal Escolar – o laboratório de informática –, esses mesmos alunos se mostraram solícitos e engajados, embora dispersos quando estavam em maior número. Para os encontros de criação do jornal, sempre foi preciso convidá-los para virem no turno inverso, o da manhã, a fim de se encontrarem com a professora Michelle, coordenadora do projeto do Jornal Escolar.

Na primeira edição, o jornal já fez alusão ao Leituração, um projeto do município de São Leopoldo-RS, de incentivo à leitura, cuja culminância aconteceria, em duas semanas a contar do fechamento do jornal (edição publicada em 09.10.2023), com a visita de um autor. Já a 2ª edição trouxe um relato desse encontro e o documentou. As apresentações de trabalhos para o escritor, que decorreram da leitura de suas obras, também receberam destaque. O autor escolhido pela escola para o projeto foi Eliandro Rocha, e os alunos que compõem o Grêmio Estudantil leram “A Ponte” e “O Poço” do mesmo autor.

2. Descrição da prática

O tempo para a produção de um Jornal Escolar pode variar de acordo com a periodicidade que se deseja. No caso da escola onde foi desenvolvido o projeto, a 1ª edição demorou bastante tempo para ser concluída em função de algumas dificuldades, como se verá a seguir.

As reuniões com o Grêmio Estudantil transcorreram semanalmente, por aproximadamente 7 meses, com duração de 1 hora e 30 minutos. A produção do Jornal Escolar foi desenvolvida no 2º semestre de 2023, de 1º de setembro até 1º de dezembro (mas demandou muito planejamento anterior). Os conteúdos em que os alunos mais se engajaram têm relação com a cidadania e com o meio ambiente. São aprendizados que eles levarão para a vida, pois estão sendo estimulados a amadurecer e a participar da vida pública.

Na primeira edição, o Jornal Escolar trouxe informações sobre o evento da Festa Junina que ocorreu na escola, sobre o Dia do Estudante, sobre a Feira Científica, que mobilizou os estudantes, e também sobre o evento alusivo à Semana Farroupilha. Na imagem abaixo, vemos uma das páginas do Jornal Escolar falando sobre a apresentação dos estudantes na Feira Científica.

Um Jornal Escolar é importante até mesmo para que os professores conheçam os trabalhos uns dos outros. No nosso caso específico, por exemplo, uma estudante em especial, ao escrever sobre o encontro com o escritor, mencionou um podcast produzido pelo 4º ano, ou seja, ficamos sabendo dessa produção pelo próprio Grêmio Estudantil, ao levantar informações para produzir o Jornal. A professora Michelle, então, solicitou à regente da turma o *link* a fim de disponibilizar esse áudio, no jornal, para quem quisesse ouvir.

Imagem 1: Professora e equipe responsável pela criação do jornal



Fonte: Acervo da professora

Segue o passo a passo do desenvolvimento do projeto.

PASSO 1

Definição do grupo

No desenvolvimento de um projeto em que se precisará de diferentes competências e habilidades, é importante, já desde o início, definir o grupo de estudantes que estará à frente do *Jornal Escolar*, distribuindo as tarefas. Em nosso caso, dada a necessidade de fortalecer o papel dos estudantes de 5º ano, recém-empossados para o Grêmio Estudantil, a equipe diretiva entendeu que havia uma oportunidade para fazer acontecer essas publicações com o auxílio da professora de Língua Portuguesa.

PASSO 2

Definição de aspectos práticos

Na sequência do planejamento do projeto, viabilizamos com a escola o tempo (períodos de aula), equipamentos, plataformas e um professor para orientar e realizar essa atividade com o grupo (no caso, a professora Michelle, autora deste capítulo).

PASSO 3

Escolha de template e criação do conteúdo

Iniciamos por apresentar a plataforma *Canva* para os alunos e a explorarmos com eles, mostrando como se pode escolher um template para a criação do *Jornal Escolar*, o qual seria alimentado, a cada página, pelo grupo já definido. O conteúdo, por sua vez, foi sendo selecionado tanto pelos alunos quanto pelos professores que desejam divulgar algum projeto que estivessem realizando. Isso porque, a partir da 2ª edição do jornal, a professora Michelle

anunciou no Grupo de Recados da Escola a possibilidade de outros professores divulgarem algum projeto seu ou de darem destaque a algum estudante, o que foi incentivado pela supervisão escolar, de modo que recebemos diferentes contribuições.

Assim, vemos que a 2ª edição conta com temas sobre a despedida dos alunos do 6º ano, sobre o 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra. Além disso, os estudantes trouxeram notícias sobre algumas ações, como o São Léo em Cine, premiado no festival municipal, o podcast já mencionado e as aulas de Robótica na Edgard Coelho.

PASSO 4

Alimentação do jornal

A cada encontro, sugerimos que se vá duplicando páginas no *Canva*, já no template escolhido, a fim de aproveitar a formatação e inserir o material recebido. Para ilustrar, combinando texto verbal com não-verbal, é importante ensinar os estudantes a fazerem *print* de imagens, a recortá-las se necessário e, por fim, a fazerem *upload* delas no *Canva*. É preciso ensiná-los, também, a inserir as caixas de texto onde poderão digitar o conteúdo que levantaram com entrevistas ou pesquisas. É importante, ainda, instruí-los a inserir elementos para decorar o jornal, como figuras e desenhos, os quais o próprio *Canva* disponibiliza.

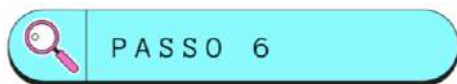
PASSO 5

Convite para colaboração coletiva no jornal

Na etapa da produção, convidamos outros estudantes e outros professores para escreverem seus textos. Por exemplo, na 2ª edição, por incentivo da supervisão escolar, professoras de Robótica e Atendimento Educacional Especializado contribuíram com textos explicando o papel desses setores ou projetos, além de experiências

e conquistas obtidas durante o ano. Em uma escola, em geral, se registram muitas fotos e, dada a necessidade no *Canva* de se fazer upload delas, vale a dica de os redatores, sejam estudantes ou professoras, já encaminharem suas imagens “preferidas”, afinal, em um jornal a imagem diz muito! Ela pode, inclusive, ser o ponto de partida para os alunos fazerem a sua escrita.

Na versão gratuita do aplicativo, tivemos alguma dificuldade em fazer “montagens”, de modo que se os colaboradores do jornal já organizassem suas fotos em determinadas molduras. É importante que elas sejam compartilhadas em jpg, o que vai facilitar muito o trabalho de edição e design.



Revisão final e divulgação

Para a última etapa do Jornal Escolar, o/a coordenador/a do projeto faz uma revisão geral da forma (ortografia e sintaxe, por exemplo) e da diagramação para, finalmente, compartilhar a produção final – seja em um link não editável, seja em um arquivo no formato de vídeo ou pdf para impressão, uma vez que o *Canva* permite baixar o jornal em diferentes formatos – com o grupo de *Whatsapp* da própria escola, bem como nas redes sociais que a instituição utiliza. É importante também disponibilizar o material no drive compartilhado dos professores da escola, o que facilita a apresentação do jornal caso a sala de aula conte com uma tela interativa. O jornal também pode ser divulgado nos grupos de *Whatsapp* das turmas, por onde as famílias acompanham informações importantes. Se for o desejo, ainda poderá ser feita uma impressão para ficar exposta no mural físico da escola.

Imagem 2: 1ª edição do Jornal Escolar



Fonte: Acervo da professora

Imagem 3: Capa da 2ª edição do Jornal Escolar

Jornal do Grêmio Estudantil

Ed. 02



**Leituração,
Robótica, Mais
Educa e São Léo
em Cine são
alguns
destaques
desta edição.**



Fonte: Acervo da professora

Imagem 4: Reunião de encerramento com alguns integrantes do Grêmio Estudantil



Fonte: Acervo da professora

3. Desafios e oportunidades

Os desafios enfrentados foram muitos. Na medida em que o Grêmio Estudantil eleito é composto por estudantes de 5º ano e a professora-referência, Michelle, trabalha no turno da manhã, foi necessário convocá-los para virem no turno inverso e participarem dessa atividade. Até que o grupo se formasse e se consolidasse levou um tempo. Outra dificuldade é que, ao definir a pauta e distribuir as tarefas – as entrevistas e o levantamento de informações – os estudantes, por nunca terem se envolvido com um projeto interdisciplinar, não se organizavam a contento, o que atrasou o início do processo. Outra dificuldade que vimos é que esses estudantes haviam tido pouco contato com os Chromebooks disponibilizados pela escola antes de iniciarmos a atividade do Jornal Escolar, porque eles ainda estavam se habituando a usar os computadores em sala de aula para atividades propostas.

O uso da plataforma Canva também atrasou a publicação da primeira edição do jornal, pois ficamos tentando “criar uma equipe” até descobrirmos que o melhor mesmo era disponibilizar o link editável para cada estudante na plataforma do Google Sala de Aula, de modo que pudessem trabalhar. Vencida essa etapa, todos nós começamos a trabalhar juntos, cada um em sua página.


Na 1ª edição, em dado momento, houve uma ansiedade para vermos a produção final, fruto de grande expectativa por parte dos alunos e dos professores. Nessa experiência, parecem ter faltado algumas sessões, como os créditos, ou seja, faltou mencionar aqueles que se envolveram na produção e diagramação, o que já foi corrigido para a 2ª edição.

Ao produzir um Jornal Escolar, seria importante pesquisar outros jornais de grêmios estudantis na Internet para comparar e aprimorar o da própria escola. Ao participarmos da Semana da Juventude no Município de São Leopoldo (quando grêmios estudantis das redes municipal, estadual e privada se fizeram presentes), ficou evidente que esse grupo de estudantes em específico é muito jovem se comparado ao de outras instituições de ensino. Apesar das dificuldades, foi visível como os alunos se desenvolveram, assim como a escola como um todo. Por essa razão, não hesitamos em trabalhar na 2ª edição. Se um dos papéis da escola brasileira é desenvolver o protagonismo e a cidadania dos estudantes, o trabalho com o Jornal Escolar, que transcende a sala de aula e a própria escola, com certeza, é um aliado importante para isso.

Percebemos que os estudantes de um modo geral gostam de se ver e de visualizar a exposição de suas produções e participações. É nesse sentido que o jornal vai ganhando força e virando foco de comentários entre os alunos, corpo docente e funcionários. A escola em questão está nessa construção e acreditamos no instrumento potente que é o uso do Jornal Escolar. No próximo ano, vamos continuar explorando suas possibilidades em prol do amadurecimento dos integrantes do Grêmio Estudantil, dando, assim, a visibilidade e representatividade que a escola merece. Na 2ª edição, observamos, quando o jornal foi afixado no

mural físico da escola, que o podcast (aquele do 4º ano) poderia ter sido disponibilizado em QRCode, visto que não existe a possibilidade de se “clique no papel” – são todos aprendizados que fomos construindo.

Ao longo da produção dos jornais, percebemos o quanto os alunos e a comunidade escolar se engajaram em compartilhar notícias e comunicar sobre os acontecimentos e aprendizados ocorridos na escola. É evidente que a criação do jornal e a atuação do Grêmio Estudantil foram importantes para voltarmos a ter o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Sem sombra de dúvidas, o envolvimento da escola e dos alunos em pautas importantes que demandavam pesquisa e que poderiam interessar a todos, lançou luz à visão que nós, educadores, temos da educação e, acima de tudo, à visão que os alunos passaram a ter sobre sua cidadania.



LEITURA E ESCRITA EM AÇÃO: A PRODUÇÃO DE RESENHAS POTENCIALIZADA PELO USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

Jaqueline da Silva Flor
Luis Filipe Xavier da Silva



Link de acesso ao relato da professora:

https://youtu.be/_GwGh_hU4BU?si=QAF34ZSFR2JHvuIR

Neste capítulo, damos destaque a algumas possibilidades de convergência entre diferentes ferramentas digitais que podem auxiliar o professor no desenvolvimento de aulas multimodais no ensino fundamental, mais especificamente no trabalho com resenha crítica. No caso específico deste relato, a utilização da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT. A professora da rede municipal de São Leopoldo-RS, Jaqueline Flor, fez uso de plataformas como Genial.ly, Jambord, Google Sites e o ChatGPT para desenvolver sua prática.

É compreensível que tecnologias novas como as IAs com interfaces de linguagem natural causem estranhamento em diferentes áreas da sociedade, assustando ou sendo subestimadas. As ferramentas de IA, todavia, estarão cada vez mais presentes na vida cotidiana dos alunos e professores. Por essa razão, é importante a apropriação ética e crítica dessas ferramentas, além do desenvolvimento de usos multimodais e criativos para essas ferramentas em conjunto com outras já conhecidas pelos docentes.

1. Apresentação da prática

Título	A produção de resenhas com uso de Inteligência Artificial como ferramenta para melhorar a escrita
Competência(s) da BNCC	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Habilidades da BNCC	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações,

	correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
Campo de atuação da BNCC	Campo de atuação jornalístico-midiático e artístico-literário
Eixo(s) de aprendizagem BNCC:	Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

2. Projeto: A produção de resenhas com uso de Inteligência Artificial como ferramenta para melhorar a escrita.

A escrita de resenha, utilizando Inteligência Artificial como uma ferramenta de auxílio na produção textual, surgiu a partir do Projeto LeiturAção, da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo. O Projeto LeiturAção acontece há quatro anos no Município, e tem como um de seus objetivos levar os estudantes da Rede Pública a lerem e a valorizarem os escritores através da aquisição de livros de literatura, o que culmina com a visita de escritores às escolas. As professoras de Português da Escola Municipal de Ensino Fundamental em que Jaqueline atua escolheram ler com os alunos dos anos finais o livro “Horas Mortas”, de Antônio Schimeneck, optando por um premiado romance de terror e suspense, gênero literário que atrai muitos leitores juvenis que cursam os anos finais do fundamental.

Com a chegada das obras literárias à escola, a cada semana, os livros eram levados à sala de aula para que todos os alunos realizassem a leitura, ao que se seguia uma conversa sobre o que havia sido lido no dia. A leitura de “Horas Mortas” foi realizada de

forma coletiva, quando alguns alunos liam oralmente para a turma, e também de forma individual, silenciosamente. Após a leitura do livro de Schimeneck, foram apresentadas à turma duas imagens interativas da plataforma Genial.ly, as quais continham diferentes atividades tanto quanto ao estudo do gênero textual resenha crítica como informações sobre o ChatGPT como uma ferramenta para a escrita de um texto.

A Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Leopoldo/RS, em parceria com a Unisinos, mais especificamente com o Grupo FORMLI, também oportunizou aos profissionais da área de Língua Portuguesa o segundo ano de formação intitulada *Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Sala de Aula II*, capacitando professores da Rede Municipal de Ensino a utilizarem tecnologias digitais para o ensino da Língua Portuguesa. Sendo assim, o projeto aqui descrito, *A produção de resenhas com uso de Inteligência Artificial como ferramenta para melhorar a escrita*, foi desenvolvido como parte dessa formação.

Descrição da prática

Quadro 1: Componentes da Prática

Turmas	8º ano
Objetivos	Escrever uma resenha crítica da obra literária <i>Horas Mortas</i> , de Antônio Schimeneck e explorar a IA para melhorar a escrita.
Tempo	32 períodos (50 minutos cada)

Materiais Necessários	<ul style="list-style-type: none"> ● Acesso à internet ● Chromebooks ● Livro literário Horas Mortas, Antônio Schimeneck ● Plataforma digital Genial.ly ● Jamboard ● Youtube ● ChatGPT ● Google Sites
------------------------------	--

O Projeto em questão ocorreu durante dois meses, tendo um total de 32 períodos com uma duração de aproximadamente 50 minutos cada. Nesse tempo, foram realizadas as atividades que constavam na primeira e na segunda imagem interativa no Genial.ly. Essas atividades tinham a finalidade de os alunos, após lerem Horas Mortas, serem capazes de escrever uma resenha crítica sobre o livro. Na primeira imagem, os alunos de uma turma de oitavo ano desenvolveram tarefas destinadas a trabalhar com a compreensão e a produção de uma resenha crítica de uma obra literária, contemplando assim, a habilidade EF69LP07 da BNCC.

Já com as atividades da segunda imagem, os educandos tiveram a oportunidade de conhecer uma das plataformas de Inteligência Artificial - o ChatGPT e interagir com ela. Iniciaram criando o cadastro e uma primeira interação para entenderem como essa plataforma poderia auxiliar na produção de textos.

A professora contou aos alunos que perguntou ao ChatGPT quais atividades poderia desenvolver com seus alunos para dar início ao estudo do gênero textual resenha crítica. E, das respostas recebidas, ela utilizou uma, que foi a primeira atividade apresentada na primeira imagem do Genial.ly (a imagem é acessada pelo QRCode. Depois, é preciso navegar na imagem, clicando nos ícones).



PASSO 1

Explorando o gênero resenha e seus diferentes formatos

A primeira imagem continha as seguintes tarefas: os alunos manusearam e observaram um livro didático de Língua Portuguesa e foram convidados a produzir um texto descrevendo esse objeto e tentando convencer o leitor de que o livro era útil e necessário para o estudo da nossa língua. Assim, mesmo sem saber o conceito e as características do gênero textual que produziram, estavam se apropriando da resenha crítica sobre um material. Alguns alunos leram suas produções, e a professora questionou a turma sobre se esses alunos haviam conseguido ou não apresentar o produto e, de certa forma, convencer o leitor sobre a importância do material, ao que responderam positivamente, concluindo que atingiram o objetivo proposto. Em seguida, os alunos do oitavo ano (turma 82) assistiram a uma resenha oral do romance “Eu, detetive”, de Stella Carr e Laís Carr Ribeiro, apresentada em um canal no Youtube, por uma adolescente. Na sequência, leram uma resenha escrita pela Cia dos Livros sobre o clássico infantil “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo Alves Pinto. Ambas as resenhas serviram de exemplos para que os alunos se apropriassem do gênero textual em questão.

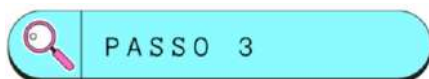


PASSO 2

Explorando a resenha e suas características:

Em seguida, além de questionar a turma quanto à compreensão dos conteúdos apresentados em ambas as resenhas,


de forma oral, os alunos também responderam a questões num Jamboard, analisando um pouco mais a resenha escrita, seu conteúdo e apontando as características desse gênero textual. Após as considerações sobre as respostas dadas sobre os assuntos dos textos, houve uma conversa em que os alunos puderam, oralmente, realizar uma comparação entre os dois textos, chegando às semelhanças de ambas as resenhas analisadas. Assim, os estudantes foram induzidos a concluir em que consiste uma resenha crítica e a perceberem que eles, mesmo antes de explorarem e receberem mais informações sobre esse gênero textual, já haviam conseguido produzir uma ao escreverem a respeito do livro didático.



Aprofundando o estudo da resenha:


Após chegarem às próprias conclusões sobre as principais características da resenha crítica, foram convidados a acompanharem uma apresentação de slides contendo o conceito, as características e outras considerações sobre esse gênero textual. Assim como os alunos das outras duas turmas, também responderam a um Quiz sobre as principais características de uma resenha crítica, ao que a maioria respondeu de forma satisfatória, demonstrando, em geral, uma boa compreensão das informações ali contidas.



 **PASSO 4****Conhecendo Inteligência Artificial:**

Os alunos responderam a um formulário do Google Forms sobre Inteligência Artificial, a fim de que se pudesse verificar quantos alunos da turma conheciam o ChatGPT e o que sabiam sobre o assunto. Entre os 25 alunos do oitavo ano (82), vários não sabiam em que, exatamente, consistia o ChatGPT. Foi solicitado que os alunos criassem uma conta na plataforma e a explorassem.

Inicialmente, alguns alunos tiveram dificuldades em criar questionamentos para serem respondidos pela IA. Não sabiam o que perguntar, antes de serem orientados que poderiam fazer qualquer pergunta, evitando apenas questões ligadas à ética, como perguntar algo inadequado ou fora da Lei, por exemplo. Embora alguns tivessem respondido ao questionário de que já conheciam o ChatGPT, quando interagiram com o Chat, demonstraram muita insegurança. Foi possível perceber que pouco ou quase nada sabiam a respeito dele, mas que estavam intimidados em confessar isso, visto que querem se mostrar sempre muito bem atualizados, principalmente quanto ao uso da tecnologia. Nesse momento, se discutiu muito sobre a importância da ética ao usar essa ferramenta.

 **PASSO 5****Lendo um texto para resenhá-lo:**

Os alunos leram a crônica de Martha Medeiros *Você, eu e nossos amigos*, para, em seguida, produzirem a resenha crítica desse texto. Para isso, após uma conversa com a turma sobre o texto lido, a fim de demonstrarem a compreensão que tiveram sobre o que leram, foi solicitado que voltassem ao ChatGPT, a fim de usá-lo como um recurso de ajuda na produção da resenha crítica. Dessa forma, eles poderiam se utilizar de algumas ideias sobre como fazer

uma boa resenha crítica, trazida pelo Chat, para elaborar o próprio texto.



PASSO 6

Avaliação por pares antes de publicar as resenhas

Foi proporcionada à turma a possibilidade de realizar a avaliação por pares, em que os alunos, em dupla, leram e comentaram o texto uns dos outros, a partir de critérios pré-estabelecidos, em que recuperavam as características e estrutura do gênero estudadas.




PASSO 7

A publicação das resenhas:

Depois de terem escrito as resenhas, e elas terem sido avaliadas pelos pares, os alunos publicaram-nas em um site criado especialmente para que a turma pudesse hospedar suas produções, oportunizando que a leitura de suas resenhas não fosse feita apenas pelos alunos e pela professora, na escola, mas além dela. Os alunos atingiram o objetivo de forma satisfatória ao resenhar a crônica *Você, eu e nossos amigos*, de Martha Medeiros.



**PASSO 8****Resenhando um livro literário:**

A partir dos conhecimentos adquiridos anteriormente, envolvendo o conceito e as características do gênero textual resenha crítica e do uso do ChatGPT, os alunos da turma 82 foram convidados a resenhar o livro *Horas Mortas*, de Schimeneck. Essas produções também foram publicadas em um site. As produções foram escritas e lidas em sala de aula com os devidos comentários e sugestões dos colegas e da professora, dessa vez oralmente, a fim de que cada aluno revisasse seu texto antes de publicá-lo no site. Essa troca possibilitou não apenas que os educandos percebessem em que podiam melhorar seu texto como também como deviam se expressar oralmente de forma a sugerir algo para o colega sem magoá-lo.

**3. Desafios e oportunidades**

Através das produções das resenhas críticas da crônica *Você, eu e nossos amigos*, de Martha Medeiros e do romance *Horas Mortas*, de Antônio Schimeneck elaboradas pela turma 82, foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu entender em que consiste uma resenha crítica, ou seja, quais elementos são necessários constar para que o texto produzido configure uma resenha.

Quanto ao uso do ChatGPT, alguns nunca haviam acessado a ferramenta, o que no início provocou um certo estranhamento e dúvidas. Após passarem a explorar o Chat, todavia, começaram a pensar sobre as questões éticas do uso indevido desse recurso. A professora comentou com eles que havia utilizado o ChatGPT para auxiliar no planejamento de suas aulas e, como o fizera: que, a partir dos conhecimentos que já tinha sobre o assunto, selecionou

o que, de fato, fosse interessante usar, induzindo-os a concluir que o ChatGPT se trata apenas de mais uma ferramenta que pode ser usada para auxiliar no desempenho de algumas tarefas. Foi destacado também que, mesmo com o ChatGPT, se continua tendo que evitar o plágio, afinal, somos responsáveis pela construção do nosso conhecimento.

A partir dos resultados obtidos após a execução das atividades organizadas, a fim de trabalhar o gênero textual resenha crítica, fazendo uso do ChatGPT, acreditamos ter atingido o objetivo previsto, que era o de explorar uma ferramenta, capacitando-os a produzirem uma resenha crítica sobre um determinado material cultural, além de levá-los à reflexão sobre o uso ético do ChatGPT.



FANFICS E GOOGLE SITES: UMA ABORDAGEM CRIATIVA, INTERATIVA E SIGNIFICATIVA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Léa David de Carvalho
Anna Júlia Cardoso Dornelles



Link de acesso ao relato da professora:
<https://youtu.be/cXW3gEH-5V0?si=SjJqqL3XseyNHQq3>

1. Introdução

Práticas de leitura e escrita são amplamente mencionadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que permite que cada vez mais professores desenvolvam práticas significativas e criativas em sala de aula enquanto são resguardados pelos documentos oficiais regentes da educação no país. No entanto, alguns professores podem se deparar, em algum momento, com dúvidas e incertezas sobre as melhores formas de desenvolver

práticas de leitura e escrita que estimulem os alunos a desenvolverem diversas competências.

A partir disso, apresentamos, neste capítulo, uma (ou mais) possibilidade para que essas práticas sejam levadas para a sala de aula através de uma abordagem criativa, interativa e significativa de produção textual. Essa abordagem foi concretizada através das fanfics, que Dornelles (2021, p. 26) define como:

histórias alternativas criadas por fãs baseadas em algum conteúdo já existente, seja um livro, um filme, uma história em quadrinhos, uma celebridade, um vídeo game, entre outros. Ainda que partam de uma narrativa pré-existente, os autores de fanfics não seguem todas as características da história original, mas, sim, incorporam tais elementos, como enredo, espaço, personagens, entre outros, para criarem histórias novas que acabam por fazer parte e estender um determinado universo (DORNELLES, 2021, p. 26).

A escrita de fanfics consiste na elaboração de narrativas fundamentadas em personagens e ambientes provenientes de filmes, séries, livros, jogos e diversas formas de mídia. As fanfics têm o potencial de introduzir enredos inovadores, explorar figuras secundárias ou expandir o desenrolar de tramas já concluídas.

Além do texto escrito, as fanfics possibilitam a exploração da multimodalidade de formas diferentes, de acordo com a necessidade de cada autor. Sobre a multimodalidade nas fanfics, Dornelles (2021, p. 28) contextualiza:

A produção de fanfics envolve escrita criativa e multimodalidade, bem como hipertextualidade por ser um gênero que faz parte do digital e, muitas vezes, que une som, imagem e escrita, mas, durante o processo de socialização de uma fanfic, a prática da escrita não é a única que acontece. É necessário o desenvolvimento de algumas competências específicas que, normalmente, são adquiridas na prática por conta da necessidade de agir e comunicar, e tais competências vão, como já mencionado na seção anterior, da criação de um e-mail até a edição de uma imagem de capa ou até de um trailer para uma história (DORNELLES, 2021, p. 28).

Dessa forma, as fanfics foram escolhidas, a partir da seleção de gêneros apontados na BNCC, como um gênero que permite o aluno a

mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p.87).

O projeto foi desenvolvido com turmas de 7º Ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura do livro *Horas Mortas*, de Antônio Schimeneck, fazendo parte do projeto Leituração, que visa promover o interesse e o acesso à leitura aos estudantes da rede municipal de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. A construção, desenvolvimento e realização do projeto foi de responsabilidade da professora Léa, autora principal deste capítulo, com o auxílio da professora Anna Júlia, uma das professoras responsáveis pela formação continuada de professores desenvolvida na rede de professores de São Leopoldo.

A obra lida pelos alunos apresenta suspense e mistério, e as histórias narradas em cada capítulo causam muita curiosidade e oferecem a oportunidade de novos desfechos ou de narrativas relacionadas ao contexto. Assim, pensou-se na produção de fanfics a fim de explorar essas possibilidades e desenvolver a criatividade na criação de um gênero textual que faz parte do universo juvenil. Além do texto escrito, a interdisciplinaridade foi explorada através da construção de ilustrações para as fanfics em parceria com a professora de Artes. A publicação foi feita no *Google Sites* – tecnologia de criação de *sites* do *Google*, disponível no *Google Drive*. Foi criado um site para cada turma, no qual cada aluno tinha sua página para inserir sua produção.

2. Apresentação da prática

Título da prática	Fanfics e <i>Google Sites</i> : uma abordagem criativa, interativa e significativa de produção textual.
Objetivo da prática	Produzir fanfics a partir da leitura do livro <i>Horas Mortas</i> , de Antônio Schimeneck, publicando-as no <i>Google Sites</i> , para que cada turma tivesse suas produções reunidas e pudesse compartilhá-las.
Competência(s) da BNCC	<p>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</p> <p>3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.</p> <p>8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).</p> <p>9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.</p> <p>10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para</p>

	expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.
Campo de atuação da BNCC	Artístico-literário
Eixo(s) de aprendizagem BNCC	Leitura/escuta, oralidade, produção escrita e multissemiótica, análise linguística e semiótica.

Para acessar todas as habilidades da BNCC referentes à prática desenvolvida neste capítulo, clique na figura abaixo ou copie e cole o *link* disponibilizado na nota de rodapé.

Figura 1: Habilidades da BNCC referentes à prática¹



Fonte: Elaborada pelas autoras.

¹ Disponível em: <https://view.genial.ly/658eeca93864970014972bee/interactive-content-habilidades-da-bncc>.

3. Descrição da prática

O projeto desenvolvido no escopo do Leituração foi iniciado no segundo trimestre de 2023 e concluído no início do terceiro trimestre de 2023, de junho a outubro. Sendo que, paralelo a ele, foram trabalhados outros conteúdos. Em alguns meses, o foco foi mais destinado ao projeto, em outros, nas demais atividades do componente Língua Portuguesa. Em julho, houve o recesso escolar de 2 semanas. As aulas voltaram em agosto, e foi dada continuidade à prática. O projeto foi realizado com os seguintes passos:


PASSO 1

Leitura da obra: Iniciamos com a leitura do livro: em cada aula de Língua Portuguesa, eram lidos 2 a 3 capítulos. Ao final de cada aula, eram feitas rodas de conversa sobre o que fora lido. Levamos cerca de 3 semanas para concluir a leitura.

PASSO 2

Conceituação do gênero textual fanfic: Após a conclusão da leitura, foi feita uma conversa sobre fanfics, perguntando aos alunos quem conhecia ou já tinha lido ou escrito fanfics. De um modo geral, um terço dos alunos tinha algum conhecimento acerca do que era uma fanfic, mas a maioria nunca tinha lido ou escrito.

Em um segundo momento, foi exibida uma apresentação sobre o que era uma fanfic, seus tipos e os principais *sites* de publicações. Essas informações foram fundamentadas em Kersch e Dornelles (2021). Essa etapa foi feita em 1 semana.

 PASSO 3

Escrita das fanfics: Na sequência, foi feita a proposta da produção textual, na qual os estudantes deveriam escolher uma das histórias narradas em um dos capítulos do livro e produzir sua fanfic. Inicialmente, fizeram a escrita manual e, em um processo gradual, foi feita a correção e, então, a reescrita. Esta etapa levou em torno de duas semanas.




 PASSO 4


Ilustração das fanfics: Os alunos fizeram uma ilustração de suas fanfics nas aulas de Artes, utilizando técnicas e materiais diversos. Essa etapa levou uma semana, e a professora de Artes esteve envolvida no projeto em todas as etapas, desde a leitura até o dia da apresentação.

 PASSO 5

Criação de sites para a publicação das fanfics: Foi criado um site para cada turma, no *Google Sites*, com uma página destinada para cada aluno. Essa etapa foi feita em uma semana.

 PASSO 6

Publicação das fanfics: Com as corrigidas e reescritas, os alunos partiram para a digitação, cada aluno na sua respectiva página, utilizando os *ChromeBooks* disponibilizados pela escola

 PASSO 7

Visita do autor: O projeto Leituração culmina com a visita do autor à escola e, para recebê-lo, foi preparada uma apresentação em

que cada turma organizou um estande com suas fanfics e as ilustrações em sua sala de aula. As ilustrações das fanfics foram incluídas junto com a produção textual. Para montar esses estandes, as fanfics - e as respectivas ilustrações - foram impressas.

Foram selecionados 4 a 5 alunos por turma para apresentarem o trabalho como um todo para o autor, explicando como todo o projeto tinha sido desenvolvido, mostrando as produções realizadas pela turma, que estavam expostas nos estandes, e utilizando os *ChromeBooks* para apresentar os *sites* de cada turma. Entre a preparação, organização e apresentação, foi necessária uma semana.

PASSO 8

Produção final: Para acessar os sites das três turmas envolvidas no projeto, clique na figura abaixo ou copie e cole o *link* disponibilizado na nota de rodapé.

Figura 2 – Produções dos alunos das três turmas envolvidas no projeto²



Fonte: Elaborada pelas autoras.

² Disponível em: <https://view.genial.ly/658ef5c338649700149a765a/interactive-content-producoes>.

Desafios e oportunidades

O projeto todo foi repleto de desafios, pois o gênero textual fanfic era novidade para mim, Léa, e para muitos alunos. A criação do *site* e as publicações foram novas aprendizagens para nós, professora e alunos, e foi uma troca que rendeu um ótimo resultado.

A primeira dificuldade foi em relação ao *site*, pois, ao compartilhar o *link* com os alunos, eu não havia habilitado o compartilhamento para edição. Tive que adiar o primeiro dia de digitação por conta disso até descobrir o que houvera. Contei com o auxílio de uma das professoras da formação de professores da qual fazia parte e pude solucionar essa questão.

Na etapa do *site*, esbarramos na dificuldade de conexão com a internet, pois muitas vezes não era possível acessar e, quando conseguíamos, não era possível utilizar todos os computadores ao mesmo tempo. Isso fez com que levássemos muito tempo nessa etapa (cerca de 3 semanas). Aliado a isso, muitos alunos tinham dificuldade quanto à digitação, pois, apesar de viverem cercados de tecnologia, na maioria das vezes, só a utilizam no celular ou jogando *videogames*. Isso fez com que eu tivesse que revisar todas as digitações e, como o tempo estava curto, e a visita do autor estava próxima, alguns alunos me auxiliaram neste momento.

Quanto às oportunidades, foi enriquecedor promover momentos de leitura, de compartilhamento, de expressão de criatividade, de uso de recursos tecnológicos e multissemióticos, de colaboração e cooperação. E, acima de tudo, promover o protagonismo e autoconfiança dos alunos nas suas produções e na apresentação dos trabalhos para o autor foi um momento ímpar.

Ao final do projeto, as turmas estavam orgulhosas de seus trabalhos e felizes com o resultado. Houve uma bela integração entre os alunos, e isso uniu mais as turmas, pois viram que foram capazes de desenvolver um maravilhoso e encantador projeto, unindo as produções de cada um.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Mec, 2018.

DORNELLES, A. J. C. **Práticas de leitura e escrita no século XXI: o desenvolvimento de práticas sociais de multiletramentos digitais utilizando fanfics em sala de aula**. Orientadora: Dorotea Frank Kersch. 2021. 52 f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

KERSCH, D. F; DORNELLES, A. J. C. **Leitura + Escrita + Tecnologias Digitais: As fanfics como possibilidade para desenvolver a leitura e a escrita e aproximar os alunos da literatura**. In: KERSCH, D. F. et al (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021, p. 55-68



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana de Oliveira Pinto

Graduada em 1999 pela Universidade La Salle, com especialização em Leitura e Produção Textual, em 2001 pela Universidade La Salle, professora da rede municipal de São Leopoldo-RS.

Contato: adrisaoleo@gmail.com

Aline Peixoto Bezerra

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição e Bacharela em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Sua pesquisa de doutorado envolve a construção identitária e a agência de professores/as de línguas, no contexto da formação continuada.

Contato: aline.peixoto.013@ufrn.edu.br

Ana Carolina Moreira Paulino

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição e Bacharela em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Analista Técnica na área de Idiomas no Senac-RS. Sua pesquisa de doutorado envolve a construção identitária e a agência de professores/as de línguas, no contexto da formação continuada.

Contato: anacarolpaulino@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP/UEMA). Atua

como Professora Adjunta no Departamento de Letras. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA).

Contato: anamartins1@professor.uema.br

Anderson Carnin

Graduado em Letras/Português pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Mestre (2011) e Doutor (2015) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é professor junto ao Departamento de Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores(as), desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, produção e análise de materiais didáticos.

Contato: anderson.carnin@gmail.com

Aniele Carvalho de Araújo

Licencianda do curso de Letras Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Balsas. Tem experiência como bolsista universitária de Iniciação Científica e em projetos de extensão pela UEMA. Tem como interesses de pesquisa o ensino aprendizagem, formação de professores e elaboração de material didático com os multiletramentos e as tecnologias digitais.

Contato: anielearaujo@aluno.uema.br

Anna Júlia Cardoso Dornelles

Mestra em Linguística Aplicada pelo no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduada em Letras – Português/Inglês pela mesma universidade, é professora desses

dois idiomas em contextos diversos. Estuda diversos assuntos que envolvam práticas de leitura e escrita de fanfics em comunidades digitais e na escola.

Contato: annajulia.c.d@hotmail.com

Cátia Cristina Degan Fernandes

Doutoranda (2022-2026) em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ UNISINOS. Mestre (2019) em Linguística Aplicada pela mesma universidade. Graduada (1997) em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora/ UFJF. Atualmente, professora na Faculdade de Direito do Vale do Rio Doce/ FADIVALE, atua na graduação com “Português Jurídico e Linguagem Forense” e formação de professores. Possui experiência na área de Letras e Linguística Aplicada, principalmente com ênfase nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores(as), desenvolvimento profissional docente; gêneros de texto, letramentos, escrita acadêmica, profissional e jurídica.

Contato: catiadegan@yahoo.com.br

Daniele Zilles

Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2020). É Especialista em Aprendizagem, Ensino e Tecnologias pela Censupeg (2022). Atualmente, atua como professora de Língua Portuguesa em turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da região metropolitana de Porto Alegre.

Contato: danielezilles@edu.nh.rs.gov.br

Débora Katiene Praxedes Costa Moraes

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestra em Letras (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Linguística (2011) pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba/SP (FALC/SP). Graduada em Letras (2008), com

habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), lotada na Secretaria Municipal de Educação (SME). Atualmente, tem estudado e pesquisado sobre os estudos de letramento, multiletramentos, projeto de letramento, ensino de argumentação, metodologias inovadoras, dentre outras áreas que envolvem, principalmente, as novas tecnologias atreladas ao ensino de Língua Portuguesa.

Contato: debora-praxedes@hotmail.com

Dorotea Frank Kersch

É professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. É formada em Letras pela Unisinos, com Mestrado em Estudos da Linguagem pela UFRGS. Possui doutorado em Filologia Românica pela Christian Albrechts Universität zu Kiel, Alemanha. Realizou estágio sênior no College of Education, da Texas Tech University, Estados Unidos. Suas publicações mais recentes focam-se em ensino de língua portuguesa, formação de professores, uso de tecnologias no ensino de línguas, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, e identidades.

Contato: doroteafk@unisinos.br

Gladys Quevedo-Camargo

É professora associada e vice-diretora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Está vinculada ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, onde ministra aulas sobre avaliação para alunos do curso de Letras-Língua Inglesa Licenciatura. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Possui graduação em Língua e Literaturas Inglesas com bacharelado em Tradução pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Realizou dois estágios

de pós-doutoramento na área de avaliação de línguas no Instituto de Estudos da Linguagem na Universidade de Campinas (UNICAMP). É membro da International Language Testing Association (ILTA), membro-fundadora e integrante do comitê executivo da Latin American Association for Language Testing and Assessment (LAALTA), e também membro do Assessment Special Interest Group do BrazTesol. É líder do Grupo de estudos e pesquisas sobre letramento em avaliação de línguas - GEP-LALIS/CNPq.

Contato: gladys@unb.br

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques

Graduada em Letras, Especialista em leitura e produção de textos, Mestre em Estudos da Linguagem e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. cursou Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. É também professora formadora da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa no RN, Membro fundadora da Cátedra Paulo Freire do RN e do Comitê Gestor de Alfabetização e letramento do RN.

Contato: ivoneidebezerra@gmail.com

Jader Luiz Gama das Neves

Licenciou-se em Letras (Português, Inglês e suas respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Araguaína, no ano de 2006, tendo concluído o mestrado em literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT, campus Araguaína, no ano de 2018. Interessa-se em pesquisas voltadas para o letramento literário e na área de linguística, especificamente nos estudos que envolvem a Linguística Aplicada Indisciplinar.

Contato: jaderluizgama@gmail.com

Jaqueline da Silva Flor

É licenciada em Letras/ Português pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) no ano de 2005. Com Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, pela Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT. Professora de Língua Portuguesa dos anos finais da rede municipal de ensino.

Contato: jaqueflor1974@gmail.com

John Richart Schabarum

É graduado em Letras com habilitação em Port./Inglês (Unisinos) e mestre em Linguística Aplicada (PPGLA-Unisinos). Também é doutorando em Linguística Aplicada e membro do grupo de pesquisa Formli (PPGLA-Unisinos). Atua como professor de Inglês da Educação Básica do município de Santa Maria do Herval-RS. Seus interesses de pesquisa são Semântica Cognitiva, Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais e Multiletramentos.

Contato: johnschabarum@gmail.com

José Vilmar Firmino

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFRN); Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN). Pesquisa os letramentos no e para o trabalho.

Contato: vilmarfirmino@hotmail.com

Júlio César Dantas de Araújo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Pedagogia Empresarial Estratégica pela Universidade Potiguar/RN e em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Mestrando em Linguística Aplicada da linha de pesquisa Letramentos e Contemporaneidade do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Professor dos anos iniciais do ensino fundamental, efetivo, nos municípios de Natal/RN e Parnamirim/RN. Interesses de pesquisa: Estudos de Letramento de

vertente sociocultural; multiletramentos; ensino de argumentação; avaliação em projetos de letramento; formação de professores.

Contato: julio.araujo.007@ufrn.edu.br

Léa David de Carvalho

Graduada em Letras – Português/Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especializada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci. Atua como professora da rede municipal de São Leopoldo e da rede municipal de Sapucaia do Sul - RS.

Contato: leadavid79@gmail.com.

Luciana Vieira Alves Rocha

É Doutoranda em Linguística Aplicada da linha de pesquisa Letramentos e Contemporaneidade do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Mestra em Linguagem e Ensino (POSLE/UFCG). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica (CH/UFCG). Licenciada em Letras/Português (CEDUC/UEPB). Foi professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba, no CCHE, entre 2018 e 2021 e professora substituta da Universidade Federal de Campina Grande entre 2021 e 2023. Atua como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica no estado da Paraíba. Desenvolve e orienta estudos sobre processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Formação Docente e Multiletramentos.

Contato: luciana.vieira.a.rocha@gmail.com

Luis Filipe Xavier da Silva

É graduando em Letras - Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica (UNIBIC) do Grupo FORMLI, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Suas pesquisas tem por foco os multiletramentos, os usos da inteligência artificial em sala de aula, o estudo das identidades e o trabalho de formação de professores.

Contato: luisfilipexavierdasilva@gmail.com

Luiz Alberto Celestino Pessoa Pimentel

Graduado em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Formação Docente para o Ensino Superior (FACEX); Mestre em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN) e Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN); Membro do Grupo de Pesquisa Letramentos, Educação e Identidades (IFRN) e Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Contato: pimentel.luizalbertogmail.com

Lyedja Symea Ferreira Barros Carvalho

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2021-2025). Mestra em Linguística e Ensino, pela Universidade Federal da Paraíba (2017). Possui Licenciatura em Letras (1992) e Graduação em Pedagogia pela UPE (2014), Especialização em Mídias na Educação, pela UFRPE (2011), Especialização em Língua Portuguesa e suas Literaturas UPE (2018). É professora da Educação Básica, com experiência no Ensino Superior e na modalidade de Ensino a Distância (EaD), como professora pró-tempore no curso de Pedagogia Virtual da Universidade de Pernambuco (UPE), nas disciplinas de Projeto de Pesquisa e Avaliação Educacional; Prática Pedagógica do Ensino de Língua Portuguesa; Linguagem e Ensino e Formação de Professores. Possui experiência em Administração e Planejamento Educacional; tutoria e gestão em EAD; Gestão Pública Municipal como Secretária de Educação por dois mandatos. Atualmente exerce a função de coordenador de polo UAB em Tabira/PE (2008 até o presente) e atua como Avaliadora do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – BASis/MEC.

Contato: lyedjasymea@gmail.com

Manuela da Silva Alencar de Souza

É graduada em Licenciatura em Letras - Português e Inglês e respectivas Literaturas - pela UFPE, Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada pela UNISINOS, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, área de concentração Linguagem, Tecnologia e Interação, colaborando no Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Atua como professora de línguas portuguesa e inglesa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

Contato: manuelasouza@ifsul.edu.br

Marcia Lopes Duarte

É professora na UNISINOS desde 1998. Coordena o subprojeto Ed. Física/Letras na Residência Pedagógica UNISINOS e faz parte do Projeto LER (leitura e remição) no PETAQ/Taquara e no IPNH/Novo Hamburgo. Formação em nível de graduação (Letras), mestrado (Literatura Brasileira) e doutorado (Literatura Comparada) na UFRGS. O foco de pesquisa ao qual está vinculada no momento diz respeito à formação de professores de língua portuguesa e literatura para a educação básica, com foco em metodologias ativas e avaliação processual e contínua.

Contato: duarte@unisinos.br

Mari Angela Broilo

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, com especialização em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora da rede municipal de São Leopoldo-RS.

Contato: maribroilo@hotmail.com

Maria Eduarda Meinhardt Gonçalves

Graduanda em Letras - Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é bolsista de Iniciação

Científica (PIBIC) do Grupo FORMLI, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma Universidade. Sua pesquisa tem por foco o letramento acadêmico, multiletramentos e formação de professores.

Contato: mariaeduarda01228@gmail.com

Mariana Vargas Trarbach

Professora de Língua Inglesa e graduanda em Letras-Inglês pela UNISINOS-RS. Atua como pesquisadora e bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa FORMLI (UNISINOS-RS) desde 2020. Possui interesse especial nas pesquisas em: (Multi)letramentos, Letramento Visual, Letramento Midiático Crítico e formação de professores.

Contato: marianatrarbach00@gmail.com

Michelle Santos Jeffman

Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal do Paraná (2007), com especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Trabalhou como revisora de textos em uma editora do ramo jurídico por mais de 8 anos. Atualmente é professora da rede municipal de São Leopoldo-RS.

Contato: michasjef@yahoo.com.br

Nathália Luísa Giraud Gasparini

Professora no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Restinga, onde atua no Ensino Médio Integrado e na formação de professores de Letras. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) como bolsista PROSUC/CAPES. Pesquisadora do Grupo Linguagem, Interação e Desenvolvimento (UNISINOS).

Contato: nathalia.gasparini@restinga.ifrs.edu.br

Paula Aparecida Neves de Souza

Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e graduada em Letras - Inglês pela mesma universidade. É especialista em Supervisão e Orientação Escolar pela Faculdade São Luís. Atualmente, trabalha como professora de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio na rede pública Municipal e Estadual.

Contato: paulaneveess@gmail.com

Priscila do Vale Silva

Doutora na área de Estudos em Linguística Aplicada, na linha Letramentos e Contemporaneidade (PPgEL/UFRN), mestra em Letras pelo programa PROFLETRAS (UERN/CAA) e graduada em LETRAS (UERN). Docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), lotada no Departamento de Educação - Campus Avançado de Assu, e na Rede Municipal, em Macau/RN, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais. É também professora permanente no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/Unidade de Assu). Tem interesse em pesquisas na área dos estudos dos Letramentos e da Formação docente para o ensino de Língua Portuguesa.

Contato: priscilavale@uern.br

Sabrina Vier

Licenciada em Letras – Português e Literaturas em Língua Portuguesa (Unisinos), especialista em Estudos Linguísticos do Texto (UFRGS) e Mestre e Doutora em Linguística Aplicada (Unisinos). Atualmente, coordena os Cursos de Letras da Unisinos. Além disso, é professora nos Cursos de Licenciatura da Unisinos, atuando nos estágios supervisionados. Também foi professora de Língua Portuguesa e de Literatura por mais de 25 anos na escola de Educação Básica. Tem interesse em pesquisas na área dos estudos da enunciação benvenistiana e literatura, ensino de literatura e docência e criação pedagógica.

Contato: sabrinavier@unisinos.br

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa

É graduada em letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Tocantins (1990), Especializada em Língua e Literaturas de Língua Inglesa pela UNIANA-UEG (1998), mestre em Linguística Aplicada ao Ensino\aprendizagem de LE\L2 pela Universidade de Brasília-UnB (2007) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). É membro do GT da ANPOLL Estudos Linguísticos na Amazônia Brasileira desde 2018. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de línguas Adicionais e Língua materna, pesquisando principalmente os seguintes temas: Construção identitária dos professores de línguas, Linguagem e Práticas Sociais, Ensino e Aprendizagem de LE\L2 e Comunidade de Prática em ambientes virtuais- CdP. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Norte do Tocantins e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura PPGLIT-UFNT (Nível: Mestrado e Doutorado) e Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS-UFNT, Campus de Araguaína.

Contato: selmaabdalla@uft.edu.br

Tamires Puhl Pereira

Tem Graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2018). É Mestra (2021) e Doutoranda em Linguística Aplicada na Linha de Pesquisa Linguagem e Práticas Escolares, também na Unisinos, com apoio da Capes. Atuou na escola pública como professora na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também atuou como professora no Ensino Médio, ministrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura. Tem interesse na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua materna e trabalho docente na Educação Básica.

Contato: tamires.puhl@gmail.com

Thamires Batista Braga Noggi

Professora de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Gravataí e na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Pós-graduada em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) como bolsista pelo Fundo Pe. Theobaldo Frantz. É pesquisadora do Grupo NIL (Narrativa, Interação e Linguagem) atuando na análise de narrativas orais no contexto de pandemia.

Contato: thamiresbatistabraga@gmail.com

Telma Paulo da Rocha

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ UFRN, Proficiência em Língua Espanhola/ IFRN, Especializações em: Gestão Integrada em Educação/ UNP, Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar/ IFRN, e Mídias na Educação/UFRN. Professora efetiva dos anos finais do ensino fundamental no município de Ielmo Marinho/RN e da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN. É mestranda do Programa Pós-Graduação em Letras- PROFLETRAS na UFRN/ Natal/ RN. Linha de pesquisa: Linguagens e Letramentos.

Contato: telmaprofessora@gmail.com

Valdirene Nogueira de Souza

Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio Verde – Unicor, com especialização em Educação pela Universidade Castelo Branco, professora das redes municipais de São Leopoldo-RS e Canoas-RS

Contato: nogueiradesouzavaldirene77@gmail.com

Valéria Batista Costa Montenegro

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem- PPGEL/UFRN (2022). Mestre em Letras (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Linguística (2012) pela Faculdade da Aldeia de

Carapicuíba/SP (FALC/SP). Graduada em Letras (2011) com habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Mossoró (2014), atuando como Supervisora Técnica Pedagógica do Ensino Fundamental- Anos Iniciais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Professora efetiva do estado do Rio Grande do Norte (2012). Estudos e pesquisas voltados para os Letramentos, Projetos de Letramento, Formação docente, Letramento digital, Multiletramentos, Multimodalidade e o ensino de Língua Portuguesa envolvendo as novas tecnologias.

Contato: valeria.batista.012@ufrn.edu.br

