

Anais do II Seminário do Profletras/UFMG 2024

Organizadores
Daniervelin Pereira
Ingrid Rolim
Jairo Carvalhais
Luiz Prazeres



Pedro & João
editores

**ANAIS DO II
SEMINÁRIO DO
PROFLETRAS/UFMG
2024**



Pedro & João
editores

Sandra Regina Goulart Almeida
Reitora

Fernando Marcos dos Reis
Pró-reitor de Pesquisa

Sueli Maria Coelho
Diretora da Faculdade de Letras

Adriane Teresinha Sartori
Coordenadora do PROFLETRAS/UFMG

Financiamento:

Faculdade de Letras da UFMG

FALE

**FACULDADE
DE LETRAS**

U F *m* G


Apoio:



PROFLETRAS

**Daniervelin Pereira | Ingrid Rolim
Jairo Carvalhais | Luiz Prazeres
(Organizadores)**

**ANAIS DO II
SEMINÁRIO DO
PROFLETRAS/UFMG
2024**

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.

Daniervelin Pereira; Ingrid Rolim; Jairo Carvalhais; Luiz Prazeres [Orgs.]

Anais do II Seminário do Profletras/UFMG 2024. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 170p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1337-8 [Digital]

1. Anais. 2. Seminário. 3. Profletras. 4. Universidade federal de Minas Gerais - UFMG. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

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



II SEMINÁRIO DO PROFLETRAS/UFMG
10 ANOS DE HISTÓRIA

PROGRAMAÇÃO GERAL
II SEMINÁRIO DO PROFLETRAS/UFMG:
10 ANOS DE HISTÓRIA

QUINTA-FEIRA, 19 DE OUTUBRO DE 2023

Cerimônia de abertura: 09h às 09h15

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Participantes: Prof. Georg Otte (Direção da FALE/UFMG) e Profa. Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (Coordenação do PROFLETRAS/UFMG)

Mesa: 9h15 às 10h30

Participantes: Profa. Delaine Cafiero (1ª coordenadora do PROFLETRAS/UFMG) e Profa. Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (atual coordenadora do PROFLETRAS/UFMG).

Tema: PROFLETRAS/UFMG: 10 anos de história

Mediação: Prof. Luiz Prazeres

[Intervalo: 10h30 às 11h]

Conferência: 11h às 12h30

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Conferencista: Prof. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP)

Tema: Argumentação, multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa

Mediação: Prof. Jairo Carvalhais

[Intervalo: 12h30 às 14h]

Primeira sessão de comunicações: 14h às 15h30

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Mediadores: Profa Ivanete Soares (convidada) e Prof. Francis Paiva (Profletras)

Monitora: Anna Karolline Alves Marques

14h às 14h15: Explorando a multiculturalidade: leitura e escrita de textos multimodais – Ingrid Rolim de Souza

14h15 às 14h30: O trabalho com o teatro-fórum no ensino de língua portuguesa: escrita, oralidade e letramento crítico – André Flausino de Oliveira

14h30 às 14h45: Possibilidades para o ensino de leitura e escrita para pessoas idosas no ensino fundamental II – CESEC – Álysson Faria Fialho

14h45 às 15h: Linguagem, multimodalidade e tecnologia: os stickers no ciberespaço e no ensino de Língua Portuguesa – Vairson Cassio dos Santos

15h às 15h30: Debate sobre as apresentações

[Intervalo breve]

Segunda sessão de comunicações: 16h às 18h

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Mediadores: Prof. Paulo Roberto (convidado) e Profa. Leandro Diniz (Profletras)

Monitora: Anna Karolline Alves Marques

16h às 16h15: A escrita de si/narrativas de si: um caminho motivacional para incentivar a produção de texto escrito no 6º ano do Ensino Fundamental II – Washington Pereira de Oliveira

16h15 às 16h30: A construção de argumentos no espaço escolar a partir da análise de gêneros discursivos e de suas funções sociais – Erinalva Aparecida de Oliveira

16h30 às 16h45: Implementação de estratégias argumentativas com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental: ampliando horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana – Anelise Gorett Silva

16h45 às 17h: O Gregório vai à sala de aula: a construção da argumentação na escola por meio de vídeos de repercussão midiática – Ronan José Gomes

17h às 17h15: Gênero oral resenha em podcast: análise e ensino – Tiago Silva Pereira Moreira

17h15 às 17h30: Podcast para expressão oral em sala de aula – Renilda dos Santos Figueiredo

17h30 às 18h: Debate sobre as apresentações

SEXTA-FEIRA, 20 DE OUTUBRO DE 2023

Terceira sessão de comunicações: 08h às 10h

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Mediadores: Profa. Elzimar Marins Costa (Profletras) e Prof. Evaldo Balbino (Profletras)

Monitor: Filipe Penasso

08h às 08h15: Letramentos e cidadania participativa: projeto de interação com a comunidade escolar – Elzirene de Fátima Santos

08h15 às 08h30: Literatura juvenil e temas delicados: círculos e mediação de leitura – Juliana Condé Rocha

08h30 às 08h45: Um denço na língua: o pretuguês em sala de aula de língua portuguesa – Daniel Alves de Oliveira

08h45 às 09h: Um estudo das opressões sociais a partir da leitura literária e do jogo teatral – Sandra Maura dos Reis

09h às 09h15: As memórias pessoais de jovens e adultos como suporte de representatividade e acolhimento para a educação de migrantes e refugiados nos centros estaduais de educação continuada – CESEC de Minas Gerais – Shirley Santos Oliveira

09h30 às 10h: Debate sobre as apresentações

[Intervalo breve]

Quarta sessão de comunicações: 10h15 às 12h

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Mediadores: Prof. Henrique Leroy (Profletras) e Prof. Adriane Sartori (Profletras)

10h15 às 10h30: A sequência didática como estratégia de ensino e interação: proposta para o trabalho com o gênero resenha crítica de filme no Ensino Fundamental II - Lucas Francisco Ferreira de Oliveira

10h30 às 10h45: Narrativa de aventura no ensino fundamental I: letramento literário aliado ao Podcast - Elizabete Alves Santana Depollo

10h45 às 11h: Importância da argumentação no desenvolvimento de competências discursivas como protagonismo social: uma proposta alternativa para o Ensino Fundamental - Ernani Duarte Nunes

11h às 11h15: Exercício da cidadania: aulas de língua portuguesa no fundamental II com leitura de textos normativos e análise da realidade escolar - Gabriela Vilela Andrade Costa

11h15 às 11h30: Inferência como estratégia para compreensão de charges – Valdinéia da Penha Rhode

11h30 às 12h: Debate sobre as apresentações

[Intervalo para almoço]

Mesa: 14h às 15h30

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Participantes: Profa. Carla Coscarelli (UFMG) e Profa. Ivanete Soares (UFOP)

Tema: Leitura na Educação Básica

Mediação: Profa. Leiva Leal

[Intervalo breve]

Quinta sessão de comunicações: 16h às 18h

Local: auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Mediadores: Prof. Antonio Augusto Moreira de Faria (Profletras)

Monitor: Tamara Ellen Lacerda Figueiredo

16h às 16h15: Leitura de reportagens a partir das capacidades de linguagem: uma proposta sociointeracionista – Rosenice Guimarães Cordeiro

16h15 às 16h30: A Aldravia e o hiperlink na construção de identidades literárias – Luciana Silva Amaro

16h30 às 16h45: Desenvolvendo a habilidade de leitura através da produção de inferências – Márcia Viana Boy de Oliveira

17h às 17h15: Habilidades inferenciais no desenvolvimento escolar: um trabalho com o gênero tirinha – Soraia Aparecida de Pinho Cunha Ferreira

17h15 às 17h30: A retextualização de crônicas para memes como estratégia de leitura de textos literários – Jéssica Estevão Ribeiro

17h30 às 18h: Debate sobre as apresentações

[Intervalo breve]

Lançamento de livros: 18h às 19h

Local: espaço externo do auditório Profa. Graciela Inés Ravetti de Gómez (antigo auditório 1007)

Lançamento de livros por:

- Silvana Maria Mamani (Leandro Diniz):

Referência: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (coords.). *Vamos juntos(as)!* Curso de Português como Língua de Acolhimento. Campinas: Unicamp / Nepo, 2023. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntosas/>

- Hércules Correa:

CORRÊA, Hércules Tolêdo e colaboradoras. *Letramento literário: concepções e práticas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

- Antonio Augusto Moreira de Faria:

FARIA, Antônio Augusto Moreira de; GONÇALVES, Denise dos Santos; SOARES, Maria Juliana Horta. *Mário de Andrade e os trabalhadores: antologia de prosa e verso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2018. Disponível em: <https://labeled-letras-ufmg.com.br/wp-content/uploads/2021/08/Mario-de-Andrade-e-os-trabalhadores-ebook.pdf>

- Daniela Mara:

OLIVEIRA, Daniela Mara Lima; CASTRO, Marcelo de; COUTO, Ana Luiza de Souza. *Ortografia: reflexão e múltiplos padrões no ensino e na aprendizagem da Língua Portuguesa*. Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

[Confraternização final]

Comissão Organizadora

Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Prof. Luiz Antônio dos Prazeres

Mestranda Ingrid Rolim de Souza

Contato: eventoprofletrasufmg@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
<i>Daniervelin Pereira</i>	
<i>Ingrid Rolim</i>	
<i>Jairo Carvalhais</i>	
<i>Luiz Prazeres</i>	
1 NARRATIVA DE AVENTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: sequência didática sobre letramento literário aliado ao Podcast	17
<i>Elizabete Alves Santana Depollo</i>	
2. ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR E LEITURA DE TEXTOS NORMATIVOS NO FUNDAMENTAL II: formação de cidadãos em aulas de português	29
<i>Gabriela Vilela Andrade Costa</i>	
3. PODCAST PARA EXPRESSÃO ORAL EM SALA DE AULA	41
<i>Renilda dos Santos Figueiredo</i>	
4. LITERATURA JUVENIL E TEMAS DELICADOS: círculos e mediação de leitura	53
<i>Juliana Condé Rocha</i>	
5. UM DENGO NA LÍNGUA: o Pretuguês em sala de aula de Língua Portuguesa	67
<i>Daniel Alves de Oliveira</i>	
6. AS MEMÓRIAS PESSOAIS DE JOVENS E ADULTOS COMO SUPORTE DE ACOLHIMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES E REFUGIADOS NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DE MINAS GERAIS	81
<i>Shirley Santos Oliveira</i>	

7. A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS E DE SUAS FUNÇÕES SOCIAIS	97
<i>Erinalva Aparecida de Oliveira</i>	
8. PRÁTICAS MULTILETRADAS: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa	109
<i>Ingrid Rolim de Souza</i>	
9. A VOZ DA EJA NA ESCOLA: problematização de opressões sociais mediada por narrativas cênico-literárias e jogos teatrais	121
<i>Sandra Maura Reis</i>	
10. LEITURA PROTOCOLADA: uma prática exitosa no trabalho com estudantes idosos da EJA	135
<i>Álysson Faria Fialho</i>	
11. IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ampliando horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana	155
<i>Anelise Gorett Silva</i>	
SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES	167
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	169

APRESENTAÇÃO

Motivados pela celebração dos dez anos de presença do Programa Mestrado Profissional em Letras na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, as atividades do “II Seminário do PROFLETRAS/UFMG” foram ampliadas. Tivemos a honra de receber, em mesa de abertura, a primeira coordenadora do programa, profa. Delaine Cafiero, que nos presenteou com uma perspectiva histórica do nascimento e resistência do programa ao longo dos anos. A atual coordenadora naquele momento, Elzimar Goettenauer de Marins-Costa, fechou a mesa de abertura com os atuais desafios no contexto educacional contemporâneo.

Outra novidade da edição do seminário, que se consolida como atividade anual do programa na instituição, é a chamada a mestres que concluíram sua pesquisa na UFMG, para contar sobre os resultados e repercussão das pesquisas em suas escolas.

Além de uma conferência de abertura com grande participação do público pela atualidade do tema, “Argumentação, multimodalidade e ensino de Língua Portuguesa”, de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo (USP), contamos com a mesa “Leitura na Educação Básica”, enriquecida pelo debate proposto pelas professoras Carla Coscarelli (UFMG) e Ivanete Soares (UFOP), cada uma apresentando perspectivas sobre o ensino de língua e de literatura.

Neste Anais do II Seminário do PROFLETRAS/UFMG, os leitores encontram um “aperitivo” sobre as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento no Mestrado Profissional em Letras da UFMG, que poderão ser melhor conhecidas nas dissertações defendidas ou a defender até 2024.

Elizabeth Alves Santana Depollo apresenta uma sequência didática para alunos do 5º ano do Ensino Fundamental para o desenvolvimento do letramento literário com oficinas preparadas

a partir da leitura da obra “A Ilha Perdida”, da autora Maria José Dupré, série Vaga-lume.

Gabriela Vilela Andrade Costa traz um projeto de ensino que convidou os jovens do 9º ano do Ensino Fundamental a (re)conhecerem seus direitos e deveres como cidadão-estudante, por meio de um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica.

Renilda dos Santos Figueiredo nos mostra sua pesquisa, recentemente defendida, com a proposta para o 7º ano do Ensino Fundamental de associação da expressão oral e tecnologia para aprimorar habilidades orais em contextos intra e extraescolares, a partir da criação de *podcasts* sobre a temática do machismo.

Juliana Condé Rocha, em pesquisa já defendida, tem em vista uma proposta de letramento literário para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no estudo da estrutura composicional e da temática do livro e do filme *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky.

Daniel Alves de Oliveira, em pesquisa já defendida, tem como público estudantes do 9º ano do ensino fundamental no desenvolvimento de letramento racial crítico, utilizando o filme "O contador de histórias" e focando na contribuição das línguas africanas e originárias ao português/mineirês.

Shirley Santos Oliveira tem em vista, como pesquisa em andamento, promover representatividade e acolhimento na educação de migrantes, refugiados e brasileiros em Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) em Minas Gerais a partir de atividades com o gênero memórias.

Erinalva Aparecida de Oliveira apresenta uma sequência de atividades em desenvolvimento de leitura crítica e produção de textos argumentativos no 9º ano do Ensino Fundamental.

Ingrid Rolim de Souza traz o trabalho em desenvolvimento com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental que tem como foco a leitura e a escrita de textos multimodais para valorização da cultura local a partir do potencial do multiculturalismo.

Sandra Maura Reis apresenta uma proposta em desenvolvimento voltada a estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental, que incentiva a reflexão, de forma crítica e propositiva, a partir da realização de jogos teatrais em experiências de fruição do texto literário no espaço escolar.

Álysson Faria Fialho, em pesquisa em andamento, apresenta oficinas para alunos da EJA no Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano do CESEC, a partir do trabalho com inferências textuais, compreensão da estrutura de textos e técnicas de produção de textos no gênero relato pessoal.

Anelise Gorett Silva apresenta proposta em desenvolvimento para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental com foco na produção textual e retextualização de gêneros da esfera argumentativa: debate regrado e artigo de opinião.

Finalizamos esta apresentação certos de abrir uma possibilidade de divulgação científica dos trabalhos do PROFLETRAS/UFMG, valorizando o percurso dos professores-pesquisadores que têm, sim, muito o que compartilhar para enriquecer o debate sobre ensino de língua portuguesa hoje.

Boa leitura!

Daniervelin Pereira,
Ingrid Rolim,
Jairo Carvalhais e
Luiz Prazeres
(Organizadores)

NARRATIVA DE AVENTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: sequência didática sobre letramento literário aliado ao Podcast

Elizabete Alves Santana Depollo (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Trata-se de uma sugestão de sequência didática resultante da dissertação defendida no PROFLETRAS/UFMG em 2020 e desenvolvida com alunos do quinto ano, em 2021. O objetivo geral é propiciar aos professores instrumentalizações para o desenvolvimento do letramento literário à luz da teoria de Cosson (2018), cujos parâmetros norteiam as oficinas acerca da obra “A Ilha Perdida”, da autora Maria José Dupré, série Vaga-lume. Selecionou-se a narrativa de aventura como gênero atrativo para a faixa etária dos quartos e quintos anos do ensino fundamental I e primou-se pela valoração da produção oral na formação de leitores autônomos aliada à mídia *podcast*. As atividades foram planejadas almejando a participação de todos os alunos: os alfabetizados e os que ainda não possuem a base alfabética, e contempla em muitas práticas os alunos com necessidades especiais. Justifica-se esta sequência pelo cumprimento social e pedagógico expressos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Elenca-se como objetivos específicos: sugerir aos educadores práticas de leitura; propor atividades que promovam a socialização das leituras por meio de estratégias leitoras e oferecer oportunidades de multiletramento aos alunos. A metodologia embasa-se na sequência didática básica para o letramento literário e é desenvolvida por meio de oficinas. Como resultados, destaca-se que em 90% dos alunos percebeu-se o interesse em ler obras e, em 99%, o desenvolvimento do letramento literário foi perceptível pela ampla participação nas atividades e na aquisição de novos saberes.

Palavras-chave: Letramento literário. Narrativa de aventura. *Podcast*.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Péret Dell’Isola (PROFLETRAS/UFMG).

INTRODUÇÃO

Esta sugestão de sequência didática foi apresentada ao PROFLETRAS/UFMG (Depollo, 2020), em caráter propositivo devido ao momento pandêmico da Covid 19 e, em 2021, foi desenvolvida na Escola Municipal Benvinda Moreira Pacheco, em Ipatinga/MG.

Justifica-se esta sequência didática básica pela necessidade de propostas didáticas para o cumprimento social e pedagógico apresentados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017). Nesse documento, o ensino de língua portuguesa é fundamentado na concepção enunciativo-discursivo de linguagem em que o letramento permeia as relações sociais e contribui para um rico e vasto conhecimento de mundo e bem fundamentado repertório sociocultural. Justifica-se, ainda, pela urgência de que sejam oferecidas aos alunos oportunidades reais e variadas de ler obras literárias contemporâneas ou clássicas, pois a escola precisa exercer o papel de formadora e contribuir para o maior engajamento dos alunos na sociedade e prepará-los para as diferentes oportunidades de leitura e de vivências.

Nosso objetivo geral foi propor atividades embasadas na sequência básica de Rildo Cosson (2018) para o letramento literário e, como objetivos específicos, definimos: sugerir práticas de leitura que valorizem a imersão do aluno no contexto literário e a sua contextualização social; propor atividades que promovam a socialização das leituras por meio de estratégias leitoras (predição, inferência, retomadas, resumos e contextualizações) a fim de manter a atenção dos alunos e o compartilhamento de experiências, promovendo a sensibilidade e a humanização com a inserção de outros textos relacionadas ao tema da obra; oferecer oportunidades de multiletramento aos alunos com a inserção de alguns recursos da tecnologia da comunicação e da informação: *podcast*, formulários Google, *site* da escola e WhatsApp.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cosson (2018, p. 11) apresenta a sequência básica destinada ao ensino fundamental, e a sequência expandida, para os alunos maiores. Ambas voltam-se para a preocupação da apropriação da escrita e das práticas sociais relacionadas à leitura para a humanização e para a inserção social dos estudantes. Cosson (2019) discorre que essas duas propostas de sequências podem e devem ser aplicadas nos diferentes níveis da escolarização básica do aluno.

Tendo como ponto de partida o processo de letramento compreendido por Cosson (2018, p.12), o trabalho com a literatura se configura como uma importante fonte para assegurar a formação ampla dos alunos, capacitando-os para uma maior e efetiva inserção social. Por isso, a escola precisa assumir a função de formar leitores autônomos e competentes. Assim, é fulcral compreender que a literatura é capaz de extrapolar os muros da escola por fornecer ao aluno capacidades e habilidades para se conhecer, experimentar vivências, de se humanizar.

De acordo com Cosson (2018, p. 13), a verdadeira didatização da literatura precisa ocorrer para garantir aspectos metodológicos capazes de direcionar o trabalho literário na escola, compreendendo que todo processo educativo precisa ser organizado para atingir seus objetivos.

Nas oficinas propostas, o trabalho com a leitura respalda-se no destaque do professor em formar leitores autônomos e conscientes para interferir e produzir transformações sociais, ensinando ao aluno ler e interpretar, refletir sobre o seu meio, analisar e atuar sobre as várias situações do seu cotidiano. Tais fundamentos teóricos foram alicerçados nas teorias defendidas por Isabel Solé (1988), Cosson (2018), Coscarelli (2012), Irandé Antunes (2003), Brasil (2017), Kleiman (2002), Collomer (2007), Magalhães (2010), Marcuschi (2004/2008), Dell'Isola (2001), Soares (2001/2002), Paulino (2003), Zilberman (2003/2012) e Candido (1989).

O destaque da literatura enquanto processo de letramento, de libertação do indivíduo e acessibilidade a um universo ilimitado e

humanizador encontra amparo nas exposições de Paulino (2003), Cafiero (2005), Brasil (2017), Kleiman (2002), Candido (1989), Soares (2001/2002), Paulino (2003), Zilberman (2003/2012), Cosson (2018), Coscarelli (2012) e Solé (1988).

O papel do professor mediador encontra respaldo teórico nas propostas de Collomer (2007), Cosson (2018), Magalhães (2010), Dell'Isola (2001), Soares (2001/2002), Brasil (2017), Kleiman (2002) e Solé (1988).

A proposta de leitura compartilhada embasa-se nas teorias de Candido (1989), Collomer (2007), Cosson (2018), Soares (2001/2002) e Brasil (2017).

A linguagem oral prestigiada nas oficinas fundamenta-se em Marcuschi (2004/2008), Cosson (2018), Kleiman (2002), Candido (1989), Dell'Isola (2001), Collomer (2007), Magalhães (2010), Solé (1988) e Coscarelli (2012).

As estratégias utilizadas nos momentos de leitura e interpretação contribuem para habilidades leitoras e para a compreensão de palavras (inferências), predição, resumos, antecipações, retomadas e contextualizações. Esses recursos apresentados nessas oficinas estão apoiados nas ideias defendidas por Solé (1988), Dell'Isola (2001), Coscarelli (2012), Candido (1989), Collomer (2007), Brasil (2017), Magalhães (2010) e Cosson (2018).

A indução à contextualização, visando à humanização dos alunos pela literatura, encontra-se nas práticas das várias oficinas e embasa-se nas abordagens de Candido (1989), Soares (2001/2002), Cosson (2018), Dell'Isola (2001), Collomer (2007), Coscarelli (2012), Solé (1988) e Brasil (2017).

A utilização de outros textos, incorporados nos momentos ditos "intervalos", apresenta-se nas orientações contidas na teoria de Cosson (2018) para o letramento literário.

A adoção de ferramentas da tecnologia da informação e comunicação são propostas em Brasil (2017), Soares (2002), Collomer (2007), Coscarelli (2012) e Candido (1989).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é fortemente alicerçada na sequência didática básica para o letramento literário, proposta por Cosson (2018). As atividades foram desenvolvidas em oficinas e levam em consideração os objetivos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I, tal como preconiza a BNCC (Brasil, 2017), documento norteador dos currículos brasileiros:

1. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
2. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
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.
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 (Brasil, 2017, p. 87).

A concepção enunciativo-discursivo de linguagem contempla os objetivos supracitados, em que o trabalho com as práticas de leitura literária e a diversidade de gêneros textuais possibilitam o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas do imaginário e do encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura na formação proficiente do aluno do século XXI.

○ **As oficinas**

A obra “Ilha Perdida” é composta por 16 capítulos distribuídos em 144 páginas. Para cada capítulo, apresentamos sugestões de atividades voltadas para o letramento literário, primando pela aproximação entre obra e leitores por meio de contextualizações. Nos chamados “intervalos de leitura” da sequência, primou-se por apresentar a diversidade de gêneros textuais associados ao tema explicitado no capítulo da obra.

Nas oficinas da sequência básica para o letramento literário, pretende-se desenvolver atividades que contemplem os quatro momentos apresentados na teoria de Cosson (2018): motivação, introdução, leitura e interpretação. Propõe-se uma leitura mediada pelo professor e compartilhada entre alunos e professor, nos vários ambientes da escola.

Primeiro passo: a motivação consiste na preparação, momento em que o mediador (professor) faz para preparar o aluno para entrar no texto. É o que Cosson (2018, p. 55) explica:

Neste sentido, cumpre observar que as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção da motivação (Cosson, 2018, p. 55).

Acredita-se que a motivação corresponda ao encontro do leitor com a obra. É a construção de situações em que os alunos devem responder a questões ou posicionar-se diante do tema que será apresentado na obra e não deve ultrapassar o trabalho de uma aula.

Assim, nesta sugestão de sequência básica, a motivação partirá da apresentação da temática explorada na obra “A Ilha Perdida” e contemplará as temáticas apresentadas em cada capítulo com a exploração de uma diversidade de gêneros textuais. Cosson (2018) lembra que:

A motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. [...] Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem-vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos. Aqui vale a pena lembrar que a didatização da literatura é um mecanismo escolar legítimo. [...] Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário (Cosson, 2018, p. 56-57).

Segundo passo: a introdução é entendida como o momento de apresentação do autor e da obra. No entanto, essa biografia deve ser breve. Na introdução é muito importante que se forneçam informações básicas sobre o autor. É preciso falar da obra e de sua importância, justificando assim a escolha. Mostrar a obra física, chamando a atenção para a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio e outros elementos paratextuais que introduzem a obra.

Terceiro passo: a leitura é a etapa essencial da proposta de letramento literário, é o acompanhamento da leitura (diagnóstico). A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. A mediação do professor e a leitura conjunta e compartilhada favorece o processo de leitura compreensiva e promove maior interação dos pequenos leitores. Cosson (2018) explicita que:

É durante as atividades de intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração (Cosson, 2018, p. 64).

Quarto passo: a interpretação refere-se à experiência do leitor/ouvinte na construção dos sentidos, por meio de inferências que integram o texto. Momento de interação do autor, do leitor, da obra com as experiências vividas na comunidade. Cosson (2018) destaca dois momentos que envolvem o processo de interpretação: um interior e outro exterior. Ao primeiro momento, definido como interior, percebe-se que é marcado pela decifração das palavras e pelo sentido global construído pelo leitor a partir do que decifrou na obra. O segundo momento, que ocorre de forma associada ao primeiro momento, permeia as sensações, as impressões e as ideias abstraídas e compreendidas pelo leitor pela leitura feita e na relação de seus valores e contextos, é o que permite se posicionar socialmente após a leitura.

As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização da leitura, ou seja, o seu registro. Cosson explica:

As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é o seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. [...] Como se nota, não há restrições para as atividades de interpretação, desde que se mantenha o caráter de registro do que foi lido (Cosson, 2018, p. 66).

Portanto, as orientações quanto ao processo de letramento que guiam as atividades sugeridas nesta sequência são: o aluno assume o foco de sua aprendizagem e a interação social é explicitada como valor nas discussões e contextualizações feitas acerca dos temas apresentados na obra, de forma a gerar reflexões no leitor/ouvinte sobre temas que contemplam situações do seu dia a dia.

Cosson (2018, p. 48) destaca ainda a importância do uso de portfólio, ou seja, os registros das atividades desenvolvidas nas oficinas e material produzido tanto por alunos quanto pela sistematização e o planejamento das atividades pelo professor.

A leitura da obra literária “A Ilha Perdida” foi por capítulos. A cada capítulo lido, ofereceu-se o que Rildo Cosson apresenta

como “intervalo”, termo escolhido para designar o momento apropriado para reflexão e parada que pode ocorrer por meio de conversa, desenvolvimento de atividades específicas sobre um capítulo ou pela incorporação de outros textos que promovam a intertextualidade com a obra. Constitui-se em uma prática que prestigia a interação dos alunos. Oportunidade para se propor contextualizações, ouvir a opinião dos colegas, momento de se discutir fatos pertinentes, se os alunos apreciaram ou não o que leram, analisar ações das personagens, emitir opiniões sobre o que foi lido, destacar detalhes das personagens, do cenário, da história.

RESULTADOS ENCONTRADOS

Percebeu-se um ativo desenvolvimento do letramento literário das crianças do quinto ano do ensino fundamental I, com ampla participação nas atividades e gosto por ler obras diversas. Dos 30 alunos que compunham a turma, havia três com grande deficit na base alfabética mas que conseguiram participar dos momentos de leitura compartilhada e dos debates. Um com necessidades especiais – Síndrome de Down e Retardo – que, em muitos momentos, bateu palmas, fez sons demonstrando alegria nas leituras e atividades coletivas.

Assim, o resultado previsto e alcançado: em 90% dos alunos percebeu-se o interesse em ler obras e, em 99%, o desenvolvimento do letramento literário foi perceptível pela ampla participação nas atividades e na aquisição de novos saberes. Portanto, a leitura compartilhada da obra “A Ilha Perdida” desenvolvida nas oficinas para o desenvolvimento da sequência básica proposta por Cosson (2018) é uma prática recomendada e efetivamente comprovada. É possível ler obras inteiras com a classe e envolver os alunos a partir do uso de estratégias leitoras, permitindo a socialização e a interação entre os alunos, a família e o uso de tecnologias.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a prática da leitura visando ao letramento literário, quando bem elaborada pelo professor que se coloca como mediador da aprendizagem do aluno, permite momentos de reflexão, de interação social propiciada pela linguagem e tende a oferecer ao aluno leitor a possibilidade de se tornar um cidadão ativo, participativo e crítico.

Desenvolver as atividades a partir da sequência básica de Cosson (2018), mostrou a real possibilidade de formar leitores autônomos, ou seja, permitir que os alunos leiam a obra, compartilhem impressões e opiniões, façam contextualizações, aprendam com os temas e utilizem em seu cotidiano palavras, expressões e ideias, tomando para si as vivências e vocábulos narrados na obra. Todas essas ações de trabalho com a obra literária foram apresentadas nos intervalos de leitura com o enriquecimento dos gêneros textuais: poemas concretos/visuais, tiras, charges, bilhetes, anúncios, textos informativos, poemas, músicas, narrativa ficcional, contos, entrevistas, recontos orais e escritos, biografias, cartazes, mensagens, anúncios publicitários e propagandas. Os intervalos propostos por Cosson (2018) convergiram ao letramento literário.

Pôde ser comprovado o quão crucial é ensinar aos alunos estratégias leitoras para se desenvolver habilidades várias e formar um cidadão na amplitude de suas capacidades. O leitor deve possuir conhecimentos variados para ler diferentes textos e compreendê-los, bem como produzir textos em situações significativas em suas práticas. As sugestões de práticas expostas nas oficinas puderam despertar novos olhares e novas práticas.

As atividades desenvolvidas na dissertação apresentada ao PROFLETRAS/UFMG (Depollo, 2020), embasadas na proposta de Cosson (2018) para o letramento literário, precisam ser analisadas como alternativas que primam por fazer do leitor/ouvinte, o autor e coautor nas reflexões oriundas da leitura atenta da obra literária selecionada para esse fim. Intenciona-se que as oficinas sugeridas venham ao encontro de mudanças de paradigmas para que

professores inculcam ideias novas a partir da fundamentação teórica exposta ao planejamento de suas ações e em aulas que fomentem o letramento literário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: documento preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov>. Acesso em 28 set. 2019.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. **Direitos Humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COSCARELLI, C. (org.) **Fundamentos da leitura**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: Inferências e Contexto Sociocultural. Belo Horizonte. Formato Editorial, 2001.

DEPOLLO, E. A. S. **Narrativa de Aventura no Ensino Fundamental I**: Letramento Literário aliado ao Podcast. 333p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36506>. Acesso em: 11 abr. 2024.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9ª edição, Campinas- São Paulo. Pontes, 2002.

MAGALHÃES, E. M. S. **Letramentos múltiplos em (inter)ação**: um estudo dos letramentos escolares desenvolvido com alunos do ensino fundamental. 293p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em

<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-84ANY5>. Acesso em 08 abr. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação linguística; 2)

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 13-67.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org) **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2. Ed. 2001.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**, 6ª edição- Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaber, 2012.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual., e ampl. São Paulo: Global, 2003.

ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR E LEITURA DE TEXTOS NORMATIVOS NO FUNDAMENTAL II: formação de cidadãos em aulas de português

Gabriela Vilela Andrade Costa (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: A pedagogia contemporânea prevê, por meio de variados documentos normativos, que a instituição escolar deve romper seus muros e dialogar com toda a comunidade escolar; ou seja, alunos, professores, gestores e pais/responsáveis devem participar coletivamente das tomadas de decisão. Tendo como um dos objetivos “convidar” os jovens a (re)conhecerem seus direitos e deveres como cidadão-estudante, por meio de comparações que englobam o que está escrito na lei e/ou em documentos normativos e a sua realidade cotidiana, este trabalho é um projeto de ensino, portanto, um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica. A fundamentação teórica é dividida em três concepções: a) a escola problematizadora e a formação do professor transformador (Freire, 2011, 2013a, 2013b e 2017; Giroux, 1997; Paro, 2017); b) a língua como objeto de interação social, carregada de ideologias que contribuem para a formação do cidadão (Bakhtin, 2003; Street, 2020; Antunes, 2020); c) a linguagem/esfera jurídica inacessível à maioria das pessoas (Santos, 2014; Silva Pinto, 2010; Carvalho, 2021; Costa; Ianni, 2018). Como perspectiva metodológica, o projeto de ensino está constituído por aulas de Língua Portuguesa que partem do interesse e vivência do aluno, com o objetivo de fazer com que o discente reflita sobre a importância da leitura no exercício da cidadania; adquira proficiência na leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica; observe criticamente se os dizeres dos gêneros discursivos da esfera jurídica condizem com a sua realidade; reconheça canais de ouvidoria e prestação de contas governamentais; planeje seus argumentos para requerer seus direitos perante autoridades. Com isso, almejamos à participação do estudante; primeiramente, nas tomadas de decisão da escola; depois, no exercício da sua cidadania em um país democrático.

Palavras-chave: Cidadania. Língua portuguesa. Vida pública.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriane Teresinha Sartori (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

A escola não é a primeira nem a única instituição social na qual o sujeito é inserido. Quando chega à escola, a criança traz seu convívio da esfera social da família, vizinhança, igreja, dentre outras, para ‘misturar’ com a esfera escolar. Logo, o aluno não pode ser visto como uma ‘tábula rasa’, ou seja, os conteúdos escolares precisam “ser úteis”, fazer sentido e serem interessantes para esse sujeito carregado de discursos “extraescolares”.

Observando o ‘chão da escola’, alguns questionamentos devem ser feitos, como: “Qual aluno (ou responsável) conhece o Regimento e/ou Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que (discente) estuda?”; ou ainda, “Qual criança e/ou adolescente (ou até mesmo responsável) sabe o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)?”; enfim, “Qual jovem (ou família) participa ativamente das tomadas de decisão na escola?”; “Qual jovem sente-se parte dos problemas sociais e sabe identificar seus direitos e deveres como cidadão?”; e “Qual jovem sabe refletir se o que está escrito na lei lhe é oferecido no seu dia a dia?”

A maioria não sabe! E sendo a escola uma instituição democrática, ela precisa contribuir para a formação do cidadão, tendo em seu currículo gêneros diretamente ligados ao “Campo de Atuação na Vida Pública” (Brasil, 2018) como leitura e interpretação de textos normativos como constituição, lei, memorando, documento etc. aliados à produção de gêneros como carta de reclamação, carta de solicitação, abaixo-assinado, denúncia em sites de ouvidoria etc. Gêneros que até hoje, quando (se) ensinados, parecem ser descontextualizados da realidade do aluno.

Diante dessa problemática, a questão central da pesquisa, desenvolvida e defendida no PROFLETRAS/UFMG (Andrade, 2023), pode ser compreendida nestes termos: o que é possível ao professor de Língua Portuguesa quanto a discutir aspectos de cidadania nas suas aulas? Que análises linguístico-discursivas podem ser efetivadas de forma a contribuir para a formação de um aluno crítico quanto à interpretação de textos jurídicos?

A partir do exposto, propusemos um projeto de ensino, cujo objetivo é a formação do cidadão que participa efetivamente da esfera pública, partindo da análise de seu cotidiano (escolar) e discutindo possibilidades de solução para o problema identificado. Para isso, serão propostas 15 aulas, nas quais serão realizadas leituras de gêneros discursivos da esfera jurídica; uso de laboratório de informática para acompanhamento de canais de ouvidoria; debates e roda de conversa sobre a importância do exercício da cidadania no nosso dia a dia; e formulação de argumentos para dialogar com autoridades.

A fundamentação teórica é dividida em três concepções, a saber: a) a escola problematizadora e a formação do professor transformador (Freire, 2011, 2013a, 2013b e 2017; Giroux, 1997; Paro, 2017); b) a língua como objeto de interação social, carregada de ideologias que contribuem para a formação do cidadão (Bakhtin, 2003; Street, 2020; Antunes, 2020); c) a linguagem/esfera jurídica inacessível à maioria das pessoas (Santos, 2014; Silva Pinto, 2010; Carvalho, 2021; Costa; Ianni, 2018).

O objetivo geral para a realização desta pesquisa, que é voltada para o engajamento e participação política de jovens, é propor um projeto de ensino, ou seja, um conjunto de atividades pedagógicas, de leitura de gêneros discursivos da esfera jurídica, e formulação de argumentos, visando ao engajamento e à participação política dos jovens. Como objetivos específicos, definimos: propor discussões sobre a importância da leitura; identificar os problemas da sua realidade; caracterizar gêneros da esfera jurídica; contribuir para comparações entre os problemas da realidade e determinações legais; identificar canais disponíveis para o cidadão se manifestar e orientar a produção de argumentos visando à solução de um problema identificado.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a educação deve estar vinculada à prática social, que “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Portanto, a instituição escolar, segundo a lei, deve preparar o aluno para o exercício da cidadania, tendo em visto o contexto no qual o sujeito está inserido.

Partindo desse princípio, tomamos a língua como um objeto de interação social (Bakhtin, 2003); que contribui diretamente para o fazer cidadão. Assim, como “professores intelectuais” de Língua Portuguesa (Antunes, 2020), assumimos, intrinsecamente, o compromisso com a educação crítica e/ou problematizadora. Ou seja, partimos de práticas pedagógicas que privilegiam o modelo ideológico (Street, 2020) a fim de conquistarmos uma educação e uma sociedade emancipatória (Freire, 1979, 1996, 2013 e 2017; Giroux, 1997 e Paro, 2017).

Sendo a língua carregada de ideologia, esse projeto de ensino, que tem como objetivo trabalhar gêneros discursivos da esfera normativa e jurídica (Santos, 2014; Silva Pinto, 2010; Carvalho, 2021; Costa; Ianni, 2018) em aulas de Língua Portuguesa, torna-se interdisciplinar e transita em variadas áreas do saber.

3. METODOLOGIA

Em sala de aula, o professor precisa se embasar em pesquisa (Thiollent, 1985), ou seja, planejar aulas cujas temáticas partam do interesse dos alunos, fazendo com que eles construam seus conhecimentos em vez de somente receber, decorar conteúdos, respostas prontas que vêm no livro didático.

Assim, esta pesquisa, defendida no PROFLETRAS/UFMG (Andrade, 2023), se concentrou em torno de um projeto de ensino, principal instrumento metodológico, que leva os alunos a pensar

criticamente sua realidade, observando se estão recebendo e executando tudo que está nas nossas leis como direitos e deveres de um cidadão. Não se trata de estudar “textos escolares”, trata-se de ler e escrever textos, cujas características e conteúdo são imprescindíveis para o fazer cidadão.

Primeiramente, faz-se necessário falarmos brevemente sobre os sujeitos envolvidos neste projeto de ensino. A saber: a) Ele foi proposto para a Escola Estadual Professora Júlia Kubitschek, que recebe alunos de todos os bairros da cidade, por ser uma escola tradicional, que fica na área central da cidade de Passos-MG; b) Para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental II, que são alunos muito educados e receptivos aos ensinamentos do professor, mas alguns têm muitas dificuldades nos conteúdos escolares, principalmente no que tange à interpretação de texto (o que se agravou com a pandemia de covid-19); c) A professora-pesquisadora, eu, sou uma crítica, observadora e estudiosa dos discursos que circundam a nossa sociedade; uma apaixonada pelos estudos da linguagem como objeto de interação humana; e uma defensora da educação pública de qualidade, que forme o cidadão crítico perante a sociedade cheia de desigualdades e preconceitos na qual vivemos.

Essa pesquisa de intervenção pedagógica, cujo objetivo é contribuir para a formação de um cidadão atuante na vida pública, foi desenvolvida em caráter de “proposição”, porque foi escrita grande parte no período de pandemia, no qual as escolas ficaram quase dois anos fechadas.

3.1 Projeto de ensino

Para efetivar o projeto de ensino, proponho um conjunto de atividades que abarcam mais ou menos 15 aulas de 50 minutos cada.

3.1.1 Aulas 1 e 2: a importância da leitura e escrita na minha vida

A fim de apresentar o projeto aos alunos, propomos a leitura e debate breve sobre a importância da leitura e da escrita; ou seja, a importância da linguagem na nossa vida cotidiana, social e cidadã. Para isso, sugere-se a leitura do texto de Guiomar de Grammont, “Ler devia ser proibido” e discussão de algumas questões:

➤ Pedir que os alunos leiam somente o título e perguntar se eles concordam.

➤ Perguntar qual é a relação do texto com a minha história e a deles.

➤ Trabalhar a ironia presente na argumentação da autora; e perceber se os alunos a compreendem.

➤ Fazer um “bate-papo” inicial e saber se os alunos conhecem leis; se sabem onde encontrá-las; e se compreendem a forma como são escritas.

3.1.2 Aulas 3 e 4: o lugar onde eu vivo

Entendendo que o projeto de ensino deve partir da necessidade e interesse dos alunos, penso que, nesta etapa, após ter refletido sobre a importância da leitura, escrita, linguagem e discurso, os alunos devam, mediado pelos professores, refletir sobre o que os incomoda no mundo ao seu redor.

Logo, nesta etapa, proponho uma “roda de conversa”, cujo objetivo é fazer com que os estudantes observem e pensem sobre os seguintes tópicos no que tange à estrutura da nossa escola:

- Banheiros;
- Biblioteca;
- Sala de aula;
- Quadra poliesportiva;
- Sala de informática;
- Refeitório;
- Outros.

3.1.3 Aulas 5 a 10: eu sou cidadão, sujeito social de direitos e deveres

Nesta aula, partindo do incômodo e do saber do estudante, caminhamos para que ele alcance sua consciência cidadã acerca de seus direitos e deveres. Não se trata de despejar o conteúdo escolar no aluno para fazer uma prova; trata-se de aprender para a vida, para analisar se o que está sendo oferecido no dia a dia é o mesmo que está determinado nos documentos normativos.

Partindo da minha realidade, para o nosso projeto de ensino, foram selecionados os seguintes fragmentos destes documentos normativos:

➤ *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (art.1º ao art.6º; art.53 ao art.59) (Brasil, 1990);

➤ Constituição Federal de 1988. (Título VIII – Da Ordem Social; Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto; na Seção I, que trata diretamente sobre ‘Educação’; p. 123-125) (Brasil, 1988);

➤ Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Introdução – A Base Nacional Comum Curricular; p. 07-10) (Brasil, 2017);

➤ Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais. (Apresentação e Proposta Pedagógica – Currículo Integrado; p. 06-07) (Minas Gerais, 2017).

Partindo do pressuposto de que o aluno não tem familiaridade com um texto de lei, esta aula pode ser dividida em três momentos: a) apresentar o gênero textual lei com todas as suas características e peculiaridades por meio de um infográfico; b) ler um fragmento do Estatuto da Criança e do Adolescente com alunos, caracterizando-o, contextualizando-o e analisando-o; c) estudar e apresentar coletivamente fragmentos da Constituição Federal no que tange à educação, Base Nacional Comum Curricular e Documento Orientador da Política de Educação Básica Integral e Integrada de Minas Gerais.

E, ainda, além do documento, podem ser apresentados pequenos vídeos aos alunos com o objetivo de contextualizar os

documentos, trazendo temas como: “quando”, “como”, “por que” foram criados determinados documentos. Tudo isso visando ao letramento do gênero textual lei.

3.1.4 Aulas 11 e 12: eu sou parte importante da minha cidade, estado, nação

Nesta aula, nossa intenção é fazer com que os alunos saibam que existe esse meio de comunicação, no qual todo cidadão tem acesso a projetos de lei, gastos públicos, ouvidoria, transparência etc., e que cabe a ele acessar e cobrar dos representantes, se necessário.

Neste momento os alunos podem aprender a entrar nas páginas *on-line* do Portal da Legislação: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>; Educação de Minas Gerais: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>; Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais: <https://www.ouvidoriageral.mg.gov.br/>; Ministério Público de Minas Gerais: <https://aplicacao.mpmg.mp.br/ouvidoria/service/ouvidoria/>; e são norteados pelas seguintes questões:

- Encontrou a Constituição Federal?;
- Encontrou notícias sobre a Educação em Minas Gerais?;
- Encontrou a aba para enviar reclamações elogios, sugestões protocoladas no *site* da Secretaria Estadual de Educação?;
- Encontrou e compreendeu as informações que trazem os dados e documentos necessários para fazer uma denúncia no “Atendimento ao Cidadão” no *site* do Ministério Público?;
- Encontrou algo que tenha chamado a atenção e gostaria de dividir com a turma?

3.1.5 Aula 13 e 14: eu também posso falar, mas como?!

Após aprender mais sobre alguns documentos normativos que regem a vida do estudante e comparar à realidade na qual vivemos, principalmente quanto à estrutura que nos é oferecida na nossa comunidade escolar, os estudantes, caso tenham se interessado em

saber mais sobre os motivos pelos quais alguns pontos da vida real não condizem com a realidade, podem marcar uma reunião com entes diretamente ligados à resolução do problema. Começam pela direção da escola, podendo chegar à Superintendência Regional de Ensino e/ou Superintendência Estadual de Ensino.

Essa aula será redigida com base em suposições, a fim de preparar os alunos para a possível reunião com o responsável direto pela escola: a direção (diretor e vice-diretor). Assim, a primeira pergunta a ser feita aos estudantes é: “Qual dos pontos tratados na nossa roda de conversa sobre a nossa escola, junto à nossa análise dos documentos normativos chamou mais a sua atenção? Qual deles mais te incomoda e prejudica a sua vida de estudante?”

Após ouvir os alunos, sugere-se um relatório de preparação para a reunião, que tem como objetivo preparar o estudante para a reunião com a direção escolar. Assim, nele os alunos devem escrever argumentos que aprenderam com todos os documentos normativos que estudamos nas aulas anteriores.

Quanto a essa reunião com a direção, é importante enfatizar que a direção da escola também será preparada para tal reunião. É importante que fique bem claro para a direção da escola que, sabendo das dificuldades da gestão escolar pública, do quando os diretores são cobrados pela Secretaria de Educação, nossa intenção não é, de forma alguma, colocar alunos contra a escola; e sim, fazer com que todos se unam em prol da educação de qualidade.

3.1.6 Aula 15: eu sou cidadão!

Para encerrar o projeto de ensino, sugiro que o professor apresente o poema “Estatuto do Homem”, de Thiago de Melo, aos alunos. Suponho que esse texto será um ótimo fechamento independente da temática que mais incomoda aos alunos, porque o autor traz de uma forma emocionante e humana a importância de estarmos atentos à nossa condição de cidadão, e principalmente na condição do outro. Assim, promovendo a reflexão e empatia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos que a formação do professor intelectual transformador que pratica a pedagogia crítica e a escola problematizadora é uma tarefa complexa que depende não somente da instituição escolar, mas de variados setores da nossa sociedade. Haja vista a sociedade autoritária e capitalista na qual vivemos, tenho consciência do desafio que é aplicar esse projeto de ensino.

Chamamos a atenção para o fato de que se muito pouco for possível efetivamente aplicar, o professor deve se lembrar que o aluno não é “o problema” da educação; ele é a vítima de uma instituição que se diz democrática, mas que não dialoga com ele. Portanto, como professor transformador de Língua Portuguesa, prefira uma postura na qual a língua é usada de forma dialógica e demonstra carinho e empatia às práticas que oprimem e colocam a variante de alguns (dominantes) como mais importante que a de outros (dominados e silenciados) sob o discurso de neutralidade.

Só não faça uma coisa: desistir! Não desista!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. V. **Ser cidadão**: leitura de textos normativos e análise da realidade escolar em aula de língua portuguesa no ensino fundamental II. 93 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/55997>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ANTUNES, I. **Aula de português** [recurso eletrônico]: encontro e interação. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil** [recurso eletrônico]: o longo caminho. 1. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea**: uma análise teórica [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** [recurso eletrônico]: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** [livro eletrônico]: em três artigos que se complementam. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento orientador da política de educação integral e integrada e implementação das escolas polo de educação múltipla em Minas Gerais.** 2017. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Pol%C3%ADtica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20e%20Integrada%20FINAL.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** [livro eletrônico] – São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, B. **Para uma revolução democrática da Justiça.** [livro eletrônico] – 3. ed. Edições Almedina, 2014

STREET, B. V. **Letramentos sociais** [recurso eletrônico]: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo, Parábola, 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1985.

PODCAST PARA EXPRESSÃO ORAL EM SALA DE AULA

Renilda dos Santos Figueiredo (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Este artigo decorre da pesquisa de mestrado defendida no PROFLETRAS/UFMG, que visou associar expressão oral e tecnologia no ensino de língua portuguesa para aprimorar habilidades orais dos alunos em contextos intra e extraescolares, tendo em vista as inúmeras dificuldades com as quais os alunos chegam ao Ensino Médio no tocante à expressão oral. A pesquisa foi desenvolvida com base nos estudos teórico-metodológicos de pesquisadores como Marcuschi (2003), Schneuwly e Dolz (2004), Travaglia *et al* (2013), Leal e Gois (2012), Lima e Beserra (2012), Magalhães (2007), entre outros, que tratam da oralidade no ensino de língua portuguesa. Foi produzida e aplicada para alunos do sétimo ano escolar do Ensino Fundamental II uma proposta de ensino sobre *podcast*, com a temática do machismo. Tratou-se de uma pesquisa de intervenção aplicada, cujos métodos de análise foram de natureza quali-quantitativa, tanto do aprendizado da temática quanto do aprendizado dos aspectos composicionais do *podcast*; além de ser verificado também o desenvolvimento das capacidades de fala dos alunos. Os resultados alcançados por meio da aplicação da proposta e também das análises comparativas das produções dos alunos nos permitiram afirmar que o trabalho desenvolvido foi capaz de aprimorar significativamente as habilidades de fala dos alunos em contextos formais, por meio de um trabalho com a preparação das falas para um contexto de gravação. Concluiu-se que a proposta de ensino com *podcast* não só ampliou as habilidades de expressão oral dos alunos, como também melhorou a capacidade de ouvir textos orais e promoveu conscientização acerca do machismo.

Palavras-chave: *Podcast*. Expressão oral. Machismo. Proposta de ensino. Oralidade no ensino.

¹ Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio dos Prazeres (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

Os alunos chegam ao ensino médio com muitas dificuldades em expressarem-se oralmente em contextos formais da escola. O que se sabe é que, ao longo dos anos, a escola tem priorizado o ensino da escrita em detrimento do ensino da fala.

Os autores Marcuschi (2003) e Schneuwly e Dolz (2004) defendem que tanto a comunicação oral quanto a escrita podem e devem ser sistematicamente ensinadas na escola.

Corroborando com eles, entendemos que a língua é instrumento de inserção social não só por meio da escrita, mas, também, da fala. E a capacidade de expressar-se oralmente em contextos formais deve ser ensinada na escola na mesma proporção que se ensina a escrita. O aluno tem direito a desenvolver e aperfeiçoar as capacidades de expressão oral, assim como as da expressão escrita, para apresentar-se na sociedade também de forma oral, com autonomia e desenvoltura.

Com o advento das novas tecnologias, e talvez até por elas, tem-se hoje nos documentos oficiais um maior foco para o ensino de oralidade na escola. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) estabelece a oralidade como um dos quatro eixos de ensino, juntamente com a escrita/leitura, a produção de textos e a análise linguística-semiótica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) já recomendavam o respeito pela maneira de o aluno se expressar oralmente no ensino da oralidade, contemplando as situações mais formais. A BNCC vem validar essa ideia, defendendo o protagonismo do aluno; orientando que se deve propiciar a ele momentos e situações diversas para que ele fale e aprenda a falar em variados contextos, inclusive os formais, também exigidos pela própria escola (Brasil, 2018).

Leal e Gois (2012) defendem que a escola deve ensinar habilidades e conhecimentos para que os indivíduos se insiram na sociedade por meio da fala. Em “A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão”, apresentam que

não há dúvidas de que a fala não é aprendida apenas na escola. No entanto, o papel dessa instituição pode ser imprescindível para aumentar o poder de participação de diversos grupos sociais, sobretudo os menos “prestigiados” socialmente, em situações sociais em que a oralidade é necessária (Leal; Gois, 2012, p. 8).

Assim, o objetivo deste trabalho, defendido no PROFLETRAS/UFMG (Figueiredo, 2024), foi produzir e executar uma proposta de ensino com *podcast*, com a temática do machismo, associando oralidade e tecnologia, com vistas a melhorar a expressão oral dos alunos em contextos formais.

Tratou-se de uma pesquisa de intervenção aplicada, cujos métodos de análise foram de natureza quali-quantitativa, tanto do aprendizado da temática quanto do aprendizado dos aspectos composicionais do *podcast*; além de ser verificado também o desenvolvimento das capacidades de fala dos alunos, buscando responder à pergunta norteadora: em que medida atividades com a fala gravada, realizadas por meio do trabalho com *podcast* em sala de aula, podem melhorar a expressão oral dos alunos em contextos formais da escola e fora dela?

2.. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Definição de oralidade e oralidade no ensino

Marcuschi (2003, p. 25) define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”, distinguindo as práticas sociais – oralidade e letramento – das modalidades dessas práticas, que seriam a fala e a escrita. Esse pesquisador define a fala como:

[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade,

portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (Marcuschi, 2003, p. 25).

Nesse sentido, a fala é uma atividade comunicativa, sendo um processo, algo a ser adequado, melhorado, trabalhado, ensinado, assim como a escrita. E a fala pública é essa atividade comunicativa para um público, em que o falante pode ver-se observado, ouvido e, possivelmente, passível de ser julgado.

Magalhães, em sua tese de doutorado intitulada “Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD *versus* a prática nos livros didáticos” (2007) investiga e analisa o conceito de oralidade veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelo Guia PNLD/2005. De acordo com essa autora, os PCNs apresentam como trabalho com a oralidade não “a capacidade de falar em geral” (Brasil, 1998, p. 67), mas sim um trabalho com a expressão oral relacionado aos gêneros da vida pública, o que envolve a atividade de escutar textos orais reais e também de produzi-los. “Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (Brasil, 1998, p. 67).

Schneuwly (2004) defende o trabalho com os gêneros orais, pois “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que dela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos” (Schneuwly, 2004, p. 138).

E o que são os gêneros orais? Travaglia *et al.* (2013) definiram gênero oral como:

[...] aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente,

utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita (Travaglia *et al.* 2013, p. 4).

Assim, esses autores diferenciam oralização do texto escrito (leitura de um romance, por exemplo) de gêneros orais (realização prioritariamente oral), pois há textos que nasceram escritos, mas que são oralizados (conferências, notícias de jornal, por exemplo) e textos que são orais, mas que são escritos para serem utilizados (piadas, por exemplo) e textos que são sempre orais, como os repentes, por exemplo (Travaglia *et al.*, 2013).

Esses autores apresentam que são inúmeros os gêneros orais, podendo eles serem formais (seminários, palestras, debates, homilia, comandos militares, notícias, reportagens, comentários esportivos e econômicos, depoimentos, defesa, acusação, interrogatório, entrevista, etc) e informais (piada, bate-papo, narração de bingo, locução de rodeio, fofoca, recados, pedidos, relatos de experiência, avisos, etc) (Travaglia *et al.*, 2013).

2.2 Expressão oral

Expressar-se oralmente não é uma tarefa simples. Falar é uma tarefa complexa, assim como a escrita, como defende Marchuschi (2003). Expressa-se oralmente tanto em contextos informais quanto em contextos formais.

Lima e Beserra (2012), no tocante à fala, apresentam que só nos pronunciamos oralmente porque dominamos um conjunto de regras, que podem ser divididas em regras de uso, regras sociais e regras do próprio sistema. Enfatizam que não se trata de regras prescritivas, tais como apontam as gramáticas e os manuais, e sim princípios, normas da própria ação de falar. Embora haja hesitações, repetições, correções, truncamentos, há uma organização no ato da fala em si.

Assim, são competências da fala o vocabulário e a gramática de uma língua, o que significa conhecimento e uso adequado de palavras e expressões em contextos apropriados; e o entendimento

e a aplicação correta das regras gramaticais na formação das frases a serem ditas.

Mas, para se comunicar verbalmente, principalmente em contextos formais, além do vocabulário e da gramática, tem-se que dominar também as seguintes competências: fluência, pronúncia, entonação e ênfase. A fluência é a capacidade de falar de forma suave e contínua, sem hesitações excessivas. É quando se fala com confiança e desenvoltura. A pronúncia diz respeito à capacidade de articular os sons das palavras corretamente para que sejam compreendidas pelos ouvintes. Já a entonação e a ênfase dizem respeito ao uso adequado de tom de voz, ritmo e destaque em certas palavras ou frases para transmitir significado e emoção.

Lima e Beserra (2012) afirmam que, do ponto de vista estrutural, há regularidades nos textos falados que devem ser levadas em conta pelo professor no contexto de ensino-aprendizagem de um texto da fala, ainda que sejam por meio dos gêneros orais. São as correções, hesitações, repetições, pausas, frequência de marcadores conversacionais, frequência de enunciados modalizadores, sintaxe fragmentada e, em gêneros orais dialogados, organização em turnos, como no caso das entrevistas, debates, etc.

No que diz respeito às competências de fala, a BNCC (Brasil, 2018) aborda, na área de Linguagens, as habilidades de produção oral, interlocução, variedade linguística e desenvolvimento da expressividade, que são partes integrantes do desenvolvimento da comunicação e da linguagem dos alunos, fornecendo diretrizes para que as escolas promovam atividades e práticas no tocante à expressão oral e escrita que contribuam para o aprimoramento dessas habilidades ao longo de sua formação escolar.

Logo podemos afirmar que a expressão oral se pauta na expressão por meio da língua (escolha de vocabulário, uso da gramática, opção pela variedade linguística adequada); preparação e desenvolvimento do conteúdo, interação com o locutor, confiança na fala, desenvoltura e espontaneidade no ato de dizer. É o que se

deve buscar desenvolver nos alunos por meio de atividades com gêneros orais para o aprimoramento da expressão oral.

2.3 Podcast

O *podcast* é uma ferramenta tecnológica de produção, edição e distribuição de áudio na internet. A origem da palavra *podcast*, segundo Medeiros (2006), deriva da junção de outras duas: *broadcasting* (radiodifusão) e *iPod*, dispositivo de áudio da marca *Apple* que executa arquivos de áudio no formato MP3. O *podcast*, portanto, representa um arquivo de áudio disponibilizado na internet com diferentes funções; dentre elas o entretenimento e a divulgação de informações, incluindo as de fins educacionais.

Aqui, neste trabalho, no âmbito da multimodalidade, o trataremos como uma ferramenta, uma mídia catalisadora², aquela que nos possibilita ensinar outros gêneros e também ampliar a sua divulgação, por meio da tecnologia. Pode abranger diversos gêneros textuais, como entrevistas, discussões, narrativas, debates, entre outros. Seria, então, mais um meio de transmitir diferentes gêneros textuais do que um gênero em si. Permite que as pessoas ouçam programas ou episódios sobre temas variados, podendo ser informativos, educacionais, de entretenimento, artísticos. Propicia a aprendizagem por meio de uma linguagem que favorece a compreensão de procedimentos verbais na construção do saber e da ampliação do senso crítico em diversos suportes, dentre eles os computadores e os *smartphones*. Isso possibilita a qualificação da expressão oral, de aulas mais dinâmicas, criativas, motivacionais, além de potencializar práticas de leitura, escrita e escuta de textos.

² O termo “mídia catalisadora” foi utilizado aqui em associação ao termo “gênero catalisador”, utilizado por Moura (2021), ao referir-se ao *podcast* como gênero e ferramenta: “Além disso, o *podcast*, enquanto gênero e ferramenta, pode contribuir para a elaboração de outros gêneros, servindo, portanto, como gênero catalisador, isto é, um gênero que ajuda a ampliar e ensinar outros gêneros, no processo de didatização” (Moura, 2021, p. 31-32).

3. METODOLOGIA

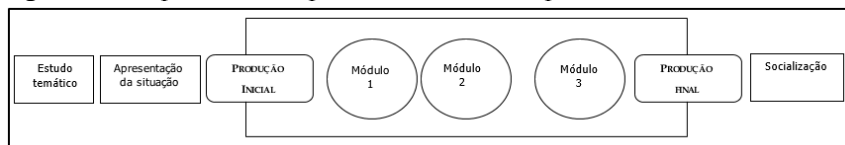
3.1 Classificação da pesquisa

Esta pesquisa é classificada como pesquisa de intervenção, uma vez que busca aprimorar, ainda que parcialmente, a prática de ensino da oralidade, tendo surgido após um incômodo da pesquisadora, ao perceber recorrentes dificuldades de alunos do Ensino Médio em expressarem-se oralmente em contextos formais da escola. Trata-se de uma pesquisa aplicada, na medida em que, por meio de uma proposta de ensino, busca-se minimizar as falhas da expressão oral dos estudantes em contextos formais. Quanto à natureza do método, classifica-se como quanti-qualitativa, uma vez que alguns dados (respostas dos alunos) foram quantificados, além de as atividades serem analisadas qualitativamente, envolvendo amostras.

3.2 Proposta de ensino

A proposta de ensino utilizada nesta pesquisa é uma adaptação do modelo original de Sequência Didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e está organizada em três etapas, extrapolando o modelo didático original: Preparação (Estudo temático), SD e Socialização, conforme Figura 1.

Figura 1 – Esquema da sequência didática adaptada



Fonte: elaborado pela autora (2024), adaptado de Dolz, Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97.

O estudo da temática (primeira etapa) abordou o machismo e apresenta atividades relativas a: desigualdade salarial, machismo

estrutural, violência contra a mulher, entre outras. A segunda etapa, chamada de SD, foi desenvolvida com base no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contendo uma proposta de produção inicial de *podcast* e uma proposta de produção final, e é organizada em cinco módulos: i) apresentação da situação/conhecimento prévio (que contém a proposta de produção inicial); ii) contexto de produção; iii) aspectos discursivos do *podcast* e iv) aspectos linguístico-discursivos, seguido da v) proposta de produção final. A terceira etapa, Socialização, foi pensada para a valorização e divulgação dos trabalhos dos alunos, cujos *podcasts*, ancorados na plataforma de *streaming* Spotify, podem ultrapassar os muros da escola e ser apreciados pela comunidade e pelos familiares deles.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram os alunos da turma 7REG1/2023 da Escola Estadual Antônio Miguel Cerqueira Neto (EEAMCN), situada na cidade de Ribeirão das Neves-MG. A turma era composta de 30 alunos. Desses, 23 são meninos e sete são meninas, com faixa etária entre 12 e 13 anos.

3.4 Método de avaliação

O método de análise adotado é quali-quantitativo, e os resultados foram analisados sob três perspectivas: quanto ao desenvolvimento das capacidades de fala, quanto à temática e quanto às características composicionais do *podcast*, buscando responder à pergunta da pesquisa.

Foram analisadas as produções dos alunos e feito um comparativo das produções iniciais e finais, tanto do ponto de vista da temática quanto do ponto de vista do objeto de ensino – *podcast*, com o intuito de verificar o aprendizado adquirido e se houve melhoria nas habilidades de expressão oral dos alunos em contextos formais da escola.

4. RESULTADOS ENCONTRADOS

A análise composicional dos *podcasts* iniciais produzidos indicou a importância de se trabalhar os gêneros e as ferramentas digitais para um aprimoramento das capacidades de fala dos alunos, dado que, de todos os itens avaliados, o percentual de alunos que atenderam aos critérios, considerando a maioria deles, foi inferior a 50%. O comparativo das produções iniciais e finais demonstrou que o trabalho com uma proposta de ensino, no caso, uma sequência didática adaptada, foi crucial para o aprendizado do *podcast*. Os alunos foram capazes de realizar um trabalho de conscientização acerca de uma importante temática social, produzir *podcasts*, e ainda divulgar conhecimentos por meio deles, além de demonstrar aprendizado em praticamente 100% de todos os itens avaliados quanto a temática e gênero; e aspectos composicionais do *podcast*. Mais detalhes sobre os resultados podem ser consultados na dissertação final (Figueiredo, 2024).

5. CONCLUSÃO

A análise das atividades desenvolvidas e dos *podcasts* produzidos pelos alunos nos permite afirmar que o trabalho desenvolvido foi capaz de aprimorar significativamente as habilidades de fala dos alunos em contextos formais, por meio de um trabalho com a preparação das falas para um contexto de gravação. Além disso, promoveu conscientização acerca do machismo, além de propiciar o aprendizado dos aspectos composicionais do *podcast*.

Concluiu-se que o trabalho com o *podcast* é também um excelente meio de se trabalhar as capacidades relativas à escuta de textos orais, dados os excelentes resultados das atividades de compreensão de textos autênticos realizadas pelos alunos, embora esta não tenha sido a ênfase deste trabalho; além de ser o *podcast* uma ferramenta interessante e atrativa para se trabalhar em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Capítulo 4. p. 95-128.

FIGUEIREDO, R. dos S. **Podcast para expressão oral em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2024.

LEAL, T. F.; GOIS S. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala. *In*: LEAL, T. F.; GOIS S. (org.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Capítulo 3. p. 57-72.

MAGALHÃES, T. G. **Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos**. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, M. S. de. Podcasting: um antípoda radiofônico. *In*: ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 6., 2006. **Anais...** Brasília: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2006. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0776-1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MOURA, A. C. S. **Produção textual em sala de aula**: uma experiência com o gênero *podcast* em turma de sétimo ano do ensino fundamental. 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio do Sinos, São Leopoldo, RS, 2021.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Roja e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. Capítulo 5. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Roja e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais – conceituação e caracterização. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. 14.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA. 4. 2013. Uberlândia, Minas Gerais.

Anais do SILEL, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.

LITERATURA JUVENIL E TEMAS DELICADOS: círculos e mediação de leitura

Juliana Condé Rocha (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Neste texto é feita análise de uma proposta didática ministrada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem-MG. O objetivo foi estimular a formação de leitores (Lajolo; Zilberman, 2019) e de espectadores críticos (Eiterer, 2008), e, conseqüentemente, gerar círculos de pertencimento (Petit, 2009) cognitivos e afetivos, tendo a literatura como necessidade universal e direito humano (Cândido, 2011). O trabalho justifica-se pelo desenvolvimento de práticas de letramento literário (Cosson, 2014; Paulino; Cosson, 2009) na escola. A proposta baseia-se no estudo da estrutura composicional e da temática do livro e do filme *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, obras interessantes ao público juvenil que tratam de temas delicados (Paiva, 2008), porém necessários, como os relacionados à saúde mental e à existência humana. O uso das duas mídias permite explorar recursos intertextuais, interdiscursivos e intersemióticos. Entre as atividades propostas, destacam-se o círculo de leitura (Cosson, 2021) com pausa protocolada (Dell'Isola, 2001) e o estudo da construção das narrativas literária e audiovisual. Os resultados apresentados pautam-se na transformação pelos jovens do ato de ler e de ver filmes em fruição estética, ética e intersemiótica e na construção de identidade e de círculos de pertencimento mais amplos, contribuindo para a formação de leitores e espectadores assíduos e críticos.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Público juvenil. Temas delicados.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luiza Santana Chaves (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

Este artigo decorre da pesquisa de mestrado intitulada *(In)Visibilidade literária na escola: literatura e cinema em destaque*, desenvolvida nas turmas de 9º ano da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem, no ano de 2023. No estudo, foi criada e aplicada uma proposta didática baseada na obra literária *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, e na adaptação cinematográfica homônima com o objetivo de estimular a formação de leitores literários e de espectadores críticos, de modo a fortalecer o sentimento de identidade e a incentivar o hábito da leitura por fruição estética entre os jovens adolescentes.

A formação crítica pretendida considerou o desenvolvimento de estratégias de leitura – como as de localizar e questionar informações, fazer previsões e avaliar criticamente o texto, inferir e explicar ideias de forma detalhada – bem como a compreensão do texto em sua complexidade. Para isso, a pesquisa apresentou os seguintes objetivos específicos:

- desenvolver estratégias de leitura, de compreensão do texto e da composição estrutural do livro e do filme;
- promover reflexões relacionadas ao universo adolescente e a temas delicados, buscando o desenvolvimento de empatia e de autoestima;
- estimular o letramento literário e a vivência de leitura de um romance, considerando o gosto do público leitor da escola;
- favorecer a compreensão de diferentes artes e linguagens, buscando a percepção de como uma interfere na construção da outra;
- proporcionar análises de diferentes semioses a partir das obras estudadas; e
- elaborar uma proposta didática que abarque esses objetivos.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reconheça a relevância da leitura literária no desenvolvimento dos estudantes para promover a fruição estética das obras literárias e culturais, o enfoque na leitura integral dos textos com esse objetivo

é preterido em favor de outras abordagens e resulta em uma falta de estímulo por parte dos estudantes. Portanto, torna-se necessário planejar e aplicar metodologias de mediação de leitura que possibilitem um acesso mais eficiente à literatura e às artes.

Na fundamentação teórica da pesquisa, destacam-se Candido (2011) e Petit (2009), para embasar a literatura como um direito humano; Paulino e Cosson (2009), para conceituar letramento literário; Lajolo e Zilberman (2019), com o objetivo de refletir sobre a formação do leitor juvenil; Paiva (2008), com a definição de temas delicados; e Eiterer (2008), por estabelecer o filme como objeto de estudo nas escolas. Sobressaem-se também Cosson (2009) com as concepções de sequência básica e de círculo de leitura e Dell'Isola (2001) com a estratégia pausa previamente protocolada.

Tais noções foram adaptadas para a formulação da proposta didática empregada que contou com as seguintes etapas: aplicação de questionário sobre hábitos literários; fase de motivação e de introdução das obras; leitura e compreensão do livro *As Vantagens de Ser Invisível*, realizada a partir de círculos de leitura com pausas previamente protocoladas; produção de cartas íntimas; criação de *playlists* e, para finalizar, questionário de autoavaliação de participação na pesquisa.

Neste artigo, é feito um recorte dos dados apresentados na dissertação com destaque para os temas delicados presentes nas obras e para o papel da literatura por fruição estética na construção de identidade e de círculos de pertencimentos mais amplos (Petit, 2009).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A base teórica deste trabalho destaca a importância da literatura como um direito humano, pois, de acordo com Candido (2011) e Petit (2009), ela possui o potencial de transformar e humanizar os leitores, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Petit (2009) destaca o papel da literatura na construção da identidade individual e na ampliação dos círculos de pertencimento, pois a leitura não apenas nos ensina

sobre nós mesmos, mas também nos leva a explorar territórios além da nossa própria vivência, é uma forma de vínculo social que nos permite compartilhar experiências diversas por meio das palavras.

Paulino e Cosson (2009, p. 67) apresentam letramento literário como uma das práticas de letramento existentes e o conceituam “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”, justificando os termos *processo* e *apropriação* pelo fato de o letramento literário ser um ato em constante construção e pela ação de o indivíduo internalizar e incorporar a literatura. O desenvolvimento desse letramento é essencial para a formação de leitores críticos e autônomos, porque permite a interpretação e a exploração profunda dos textos literários. Nesse sentido, a escola deve proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades de leitura e de interpretação, além de promover o gosto pela literatura.

Portanto, é necessário repensar as práticas escolares para garantir que os alunos se envolvam de forma significativa com os textos literários e escolham leituras que os interessem e os desafiem. Lajolo e Zilberman (2019) revelam desafios presentes no ensino da literatura, consequência do caráter pedagogizante e moralizante desse ensino. Por outro lado, as autoras identificam o interesse pela literatura como fonte de apreciação estética, não como transmissão de ensinamentos e valores: “Com efeito, raras vezes, as leituras que produzem prazer circulam num ambiente sancionado, como a escola” (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 298).

Outro conceito relevante é o de temas delicados, segundo Paiva (2008), os temas tabus que, “com frequência, oferecemos resistência em abordá-los, especialmente no ambiente escolar” (Paiva, 2008, p. 38). A autora ressalta a importância da literatura como ferramenta para lidar com temas delicados, como luto, suicídio, abuso e violência. Apesar disso, muitos profissionais da educação evitam abordá-los, devido ao receio de enfrentar resistência ou de abrir espaço para discussões desconfortáveis. Porém, evitar esses assuntos não os faz desaparecer da realidade e levá-los para as aulas pode contribuir para o desenvolvimento de

competências importantes, como autoconhecimento, empatia e senso estético.

Cosson (2014) destaca que o letramento literário não se limita ao texto escrito, pois esse processo se inicia com as canções de ninar e continua por toda vida a cada romance lido e a filme assistido, por exemplo. Logo, a apreciação estética do filme configura uma prática de letramento literário. Eiterer (2008) defende o uso de filmes como objeto de estudo na escola, porque mobilizam-se competências leitoras para a compreensão da obra. Isso não significa restringi-los à ilustração de conteúdo, mas também a oportunidade de explorar a linguagem cinematográfica.

Para finalizar, seguem algumas concepções fundamentais na construção da proposta didática aplicada na pesquisa: a de sequência básica de leitura (Cosson, 2009); de círculos de leitura (Cosson, 2021) e a de pausa protocolada (Dell'Isola, 2001). A sequência básica se caracteriza pela organização das atividades de leitura em quatro etapas: motivação (aproximação dos estudantes à obra selecionada, com o intuito de incentivar a leitura); introdução (primeiro contato com obra); leitura (fase em que se abordam questões de vocabulário e estrutura composicional) e, por último, compreensão (a qual envolve a construção de sentido e a externalização da leitura através do registro e compartilhamento das interpretações entre os leitores).

O círculo de leitura (Cosson, 2021) representa uma estratégia de desenvolvimento do letramento literário, que se baseia na reunião de um grupo para discutir um texto de forma sistemática, adaptável ao contexto escolar. Significa, também, uma prática que promove a aprendizagem da leitura e contribui para o desenvolvimento integral do educando como cidadão, estabelecendo laços de solidariedade e formando uma comunidade de leitores. Essa abordagem possibilita que os alunos expressem suas visões e expectativas, e criem vínculos com o grupo e com a leitura.

Quanto à pausa protocolada, segundo Dell'Isola (2001), consiste em dividir o texto em partes e fazer pausas para que os alunos respondam a perguntas objetivas, inferenciais e avaliativas,

a fim de impulsionar a compreensão textual, a análise das inferências e das avaliações do leitor. Possibilita, ainda, comparar interpretações e planejar novas questões com base nas respostas.

3. METODOLOGIA

3.1 Proposta didática

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação, com a finalidade de investigar e intervir no processo de ensino e de aprendizagem de literatura e cinema, baseado na obra *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky. A pesquisa, pertencente à linha de Estudos Literários, adota uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida no 9º ano (A e B) da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, em Contagem, Minas Gerais. A proposta didática segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao promover a leitura literária como estímulo à formação humana, à empatia e ao respeito à diversidade. A aplicação ocorreu durante as aulas regulares de língua portuguesa e foi dividida nas seguintes fases:

- Questionário inicial sobre hábitos literários.
- Atividades de motivação e de introdução.
- Leitura e compreensão do livro *As Vantagens de Ser Invisível* na escola, organizada em círculos e mediação de leitura, com pausas protocoladas (geralmente 2 ou 3 questões por carta).
- Exibição e estudo do filme, explorando a narrativa e intersemiose entre livro e filme, seguido de roda de conversa e atividades escritas para análise.
- Produção de cartas ao protagonista e criação de *playlists* relacionadas à obra.
- Fechamento da proposta, analisando o título da obra e retomando a discussão sobre invisibilidade.
- Questionário de autoavaliação de participação no projeto.

3.2 Sobre As *Vantagens de Ser Invisível*

A escolha por *As Vantagens de Ser Invisível*, de Stephen Chbosky, ocorreu com a finalidade de aproximar os jovens da literatura, pois trata-se de uma escrita em uma linguagem de fácil identificação com o público leitor e que aborda temas que dialogam com o universo adolescente. Além disso, conta com a adaptação cinematográfica homônima que possibilita explorar outras formas de sentir, a partir dos elementos visuais e sonoros presentes no filme.

O livro é um *best-seller* estadunidense em que são narradas as experiências, os dramas e as reflexões vividos por Charlie, um jovem tímido, de 15 anos, inicialmente sem amigos. A história ressalta a amizade e as vivências construídas com Sam e Patrick, pessoas aventureiras e um pouco mais velhas. Charlie se encontra no começo do ensino médio, eles, no último ano. Nota-se um processo de identificação com os dois personagens, uma vez que o aceitam e o incluem ao grupo de amigos.

O romance apresenta em seu conjunto valor estético ao ser construído por 52 cartas escritas pelo protagonista a um destinatário desconhecido no período de aproximadamente um ano (entre 1991 e 1992). Intencionalmente, o adolescente opta pelo anonimato em relação ao destinatário e não necessita de filtro ou pudor naquilo que expressa, sente-se acolhido pela própria escrita e pelo destinatário.

O leitor acessa uma narrativa confessional que se assemelha a um diário e assume a função do próprio destinatário, o que colabora para o desenvolvimento da empatia por Charlie e pode auxiliar no desenvolvimento de um sujeito crítico, com olhar mais humano e desprovido de preconceitos. A narrativa aborda temas delicados, como aborto, *bullying*, doenças mentais, drogas, estupro, gravidez na adolescência, luto, preconceito, relacionamentos abusivos, sexualidade, traumas infantis, suicídio e violência. Ao acompanhar as reflexões do remetente, o leitor pode assimilar as situações da personagem, o que pode influenciá-lo a adotar um

olhar mais próximo ao de Charlie, mais humano e menos moralizante.

4. RESULTADOS ENCONTRADOS

O foco neste artigo encontra-se no trabalho com os temas delicados (Paiva, 2008) presentes nas obras e no papel da literatura na construção de identidade e de círculos de pertencimento mais amplos (Petit, 2009), por isso serão apresentados dados referentes aos círculos de leitura e aos textos escritos pelos estudantes. A proposta didática foi aplicada entre os meses de maio e agosto/2023, e os dados foram coletados por meio de observações escritas, gravações de áudio, fotografias e atividades escritas. Embora todos os estudantes, 41, tenham participado das atividades propostas, somente 18 autorizaram a análise do material produzido para efeitos de pesquisa. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados nomes fictícios.

A leitura do livro aconteceu pelos círculos de leitura com pausas previamente protocoladas com o objetivo de estimular a participação dos leitores na roda e de promover o diálogo sobre a obra. O romance epistolar foi lido integralmente na escola (em 17 aulas no 9ºA e em 18 no 9ºB) de modo compartilhado, em que cada participante lia uma parte do texto para a turma. Esse formato caracterizou-se como uma estratégia para manter os estudantes participativos no processo, visto que contribuíram na mediação da leitura e na condução da aula, ao responderem às questões propostas. Os círculos representaram um espaço para os estudantes expressarem suas reflexões, assim como suas reações e questionamentos espontâneos diante do que estava sendo lido, portanto significou uma maneira cuidadosa de conduzir a compreensão dos temas delicados abordados.

Uma situação que sobressaiu foi a da leitura da carta do dia 28 de outubro de 1991 (Chbosky, 2007, p. 38-49), em que Charlie conta de uma festa em que foi com Sam e Patrick e presencia Patrick e

Brad se beijando em um quarto (Chbosky, 2007, p. 46). O trecho a seguir anuncia a chegada de Brad a festa:

Sam e Patrick começaram a fumar. Bob foi para a cozinha quando ouviu a campainha. Quando voltou, trouxe uma lata de cerveja Milwaukee Best para cada um e dois novos convidados da festa. Era a Maggie, que precisou usar o banheiro. E o Brad, o *quarterback* do time de futebol do segundo grau. Sem brincadeira! (Chbosky, 2007, p. 44).

Após a leitura do excerto, os alunos foram questionados sobre a última frase do trecho e identificaram que, por ser o *quarterback* do time da escola, tratava-se de alguém popular. Em seguida, perguntei “*Por que será que o Brad está lá*” e a participante Ane (9ºB) respondeu que “*Ele queria a Sam...*”. Ela leu o parágrafo que narra Charlie presenciando o beijo entre os garotos em um quarto (Chbosky, 2007, p.46) e perguntei novamente quem seria Brad e assim que foi identificado como *quarterback*, a participante comemorou: “*Falei*”, porém destaquei: “*Mas ele não estava interessado na Sam... era no Patrick*”. A estudante espantou-se, assim como parte da turma, que, ao ler o trecho, não reconheceu que se referia a um beijo entre dois garotos.

O diálogo evidencia a importância da literatura como meio de aproximação de realidades distantes para os leitores, como sustenta Petit (2009). Isso não significa que não conheçam, convivam ou se reconheçam como pessoas homossexuais, a história de Patrick mesmo fez com que o participante Leonardo (9ºB) se identificasse com essa personagem pela aparência e pela orientação sexual, semelhança comentada pelo estudante e pelos colegas durante a aplicação da proposta didática. No entanto, reflete como predomina o padrão de representação de casais e de interesses amorosos heterossexuais nas histórias narradas nos livros com os quais têm contato, principalmente, na escola.

O aborto também se encontra entre os temas delicados presentes na obra, ocorre pela vivência da irmã de Charlie, que conta estar grávida ao garoto e revela a ele “que não permitiria ir

tão longe” (Chbosky, 2007, p. 126). Não foi planejada uma pergunta para esse momento, mas como os estudantes no 9ºA não esboçaram reação diante de uma situação delicada, perguntei: “*O que que a irmã dele vai fazer*”, Marco respondeu: “*Abortar*”; enquanto Teodora disse: “*Esconder*”. Interessante destacar que os julgamentos dos estudantes não se direcionaram à garota, mesmo se tratando de uma decisão polêmica em nossa sociedade, mas sim ao ex-namorado que terminou o relacionamento após saber da gravidez, como avaliou Teodora: “*Ele não ia assumir, ele nem abandonou, ele simplesmente negou que era filho dele, terminaram o relacionamento*”.

Nas cartas escritas pelos participantes, percebe-se uma identificação entre eles e o protagonista, inclusive em relação a temas delicados, como se observa em:

“Você sofria muito com a solidão, já aconteceu comigo e como você, hoje eu tenho amigos” – Renato (9ºA).

“Não apenas você que já sofreu bullying, eu também, muitas vezes já pensei em suicídio” – Antônio (9ºA).

“Você errou em alguns momentos, mas entendo o que você estava sentindo. Eu também perdi minha tia e doeu em mim...” – Carlos (9ºB).

“(...) ansiedade é o que nos faz sofrer antes de acontecer (...) e hoje em dia, é difícil encontrar um adolescente que não tem. Os adolescentes da minha geração bebem bastante para fugir da realidade (...) Hoje todos somos meio ‘Charlie’” – Ane (9ºB).

Os participantes se assemelham ao protagonista pela solidão, *bullying*, luto, ansiedade e uso de drogas, respectivamente.

Em suas cartas, a estudante Bárbara revelou tentativa de suicídio e luto pela morte de uma amiga por suicídio. Em um trecho narrou:

“Em 2018, tive minha primeira crise e foi a primeira vez que fiz uma automutilação e tomei vários remédios forte, eu desmaiei na minha cama e como não tinha ninguém em casa, quando chegaram, pensaram que eu só estava dormindo, quando acordei de madrugada, vomitei por quase 1 hora

seguida. Depois de algumas coisas que aconteceram, fizeram com que eu fosse para o hospital e eu estava entrando numa depressão” (Bárbara, 9ºA).

Nota-se que ela não escreve explicitamente que se tratou de uma tentativa de suicídio pela fragilidade do assunto, porém infere-se tal tentativa pela ingestão dos medicamentos somada à automutilação. Isso reforça que, por mais que se trate de um tema delicado, não deixou de estar presente na vida da adolescente pela própria tentativa ou pelo luto vivido pela morte da amiga.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou refletir sobre como uma proposta didática baseada na leitura de um *best-seller* interessante ao público juvenil e na sua adaptação para o cinema contribui para estimular a formação de leitores/espectadores críticos e de círculos de pertencimento cognitivos e afetivos. Observou-se, também, como a presença de temas delicados nas obras contribuiu para o envolvimento dos estudantes nas atividades.

Ao tratar de temas delicados, a literatura os torna mais acessíveis e o círculo de leitura com pausas protocoladas revelou-se uma abordagem cuidadosa para lidar com esses temas, uma vez que proporciona espaços para diálogo e reflexão entre os adolescentes. Em *As Vantagens de Ser Invisível*, à medida que o leitor lê as cartas, aproxima-se do remetente e assume uma postura menos moralizante e mais empática, o que estimula a reflexão sobre como lidar com adversidades e compreender mais profundamente esses temas sensíveis.

A formação de leitores é um processo contínuo que valoriza as práticas de leitura e a fruição estética em oposição a uma abordagem moralizante ou puramente pedagógica. Nesse sentido, é relevante implementar projetos literários nas escolas que privilegiem a fruição estética com uma abordagem mais flexível que promove uma compreensão profunda do texto. Além disso, a execução de uma proposta didática que aborda temas delicados

reforça o papel da ficção na elaboração dessas situações e no desenvolvimento de empatia entre os sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. 5ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CHBOSKY, S. **As vantagens de ser invisível**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHBOSKY, S. **The Perks of Being a Wallflower**. New York: MTV Books, 2019.

COSSON, R. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. “Letramento Literário” *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, CEALE/Faculdade de Educação da UFMG. 2014 <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>, acesso em 01 ago. 2023.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001 (Série educador em formação).

EITERER, C. L. Democratizando a leitura estética: cinema e educação. *In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO G.; VERSIANI, Z. (Org.). Democratizando a leitura*. 1reimp. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008, p. 149-156.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

PAIVA, A. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. *In.*: PAIVA, A. & SOARES, M. (Orgs.). **Literatura Infantil**: políticas e concepções. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In.*: **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 61-79.

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

UM DENGO NA LÍNGUA: o Pretuguês em sala de aula de Língua Portuguesa

Daniel Alves de Oliveira (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: O presente trabalho diz respeito a um projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico desenvolvido no âmbito do programa PROFLETRAS/UFMG, aplicado em sala de aula de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental, visando promover o letramento racial crítico, utilizando o filme "O contador de histórias" e focando na contribuição das línguas africanas e originárias ao português/mineirês. Para tanto, a pesquisa amparou-se teoricamente na língua-cultura performada (Leroy, 2021, 2022, 2023), no português/mineirês como variedade africanizada da língua (Gonzalez, 1984), nas hierarquizações linguísticas (Pinto, 2018), na relação entre língua e ensino de português no Brasil (Bunzen, 2011), na educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) e no letramento racial crítico (Ferreira, 2022). A metodologia utilizada foi a Linguística Aplicada Transgressiva e os resultados alcançados foram a ampliação da compreensão da história e cultura afro-brasileira e indígena, uma maior sensibilidade para questões de raça e racismo e a ampliação das competências linguísticas. Concluindo, este projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico foi uma ferramenta eficaz para promover a igualdade racial e a justiça social, além de propiciar uma maior conscientização sobre a influência decisiva das línguas africanas e originárias na formação do português brasileiro.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Projeto de educação linguística ampliada. Letramento racial crítico.

¹ Orientador: Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo parte da inquietante constatação de que o ensino de língua portuguesa, em sua forma tradicional, contribui para a perpetuação da segregação social e racial no Brasil. O currículo, os textos e as atividades propostas ignoram a cultura e os hábitos de letramento dos alunos, impondo uma hierarquização linguística que desvaloriza e marginaliza as manifestações linguístico-culturais.

A norma-padrão, tida como a única variedade legítima, é imposta desde o período colonial, reforçando a dominação cultural e silenciando vozes. Essa padronização linguística torna-se um instrumento de racismo, perpetuando os estereótipos e a discriminação através da linguagem. A narrativa histórica distorcida e a exclusão de perspectivas dos povos negros e originários contribuem para a manutenção das desigualdades raciais.

Diante dessa realidade, este estudo propõe um projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico que tem como objeto de estudo o português/mineirês, reconhecendo-o como língua-cultura viva e pulsante, marcada pela presença afro-indígena.

Através da etnografia da própria língua, os alunos são levados a reconhecer a riqueza e a diversidade linguística presente em seu cotidiano, combatendo a hegemonia da norma-padrão e valorizando suas manifestações linguísticas. O projeto busca ir além da mera assimilação de conceitos gramaticais, incentivando a reflexão crítica sobre as performances linguísticas e as relações entre língua, cultura e racismo. Os alunos são desafiados a questionar as normas preestabelecidas e a explorar as diversas possibilidades que a língua, como um espaço de construção social, histórica e racial, proporciona.

O ensino tradicional de português, baseado na memorização e na repetição, precisa ser ressignificado para que a prática docente se torne mais significativa e libertadora no sentido freiriano. A inclusão e a diversidade não se resumem à apresentação de

diferentes variedades linguísticas, mas sim ao reconhecimento da língua-cultura como um processo dinâmico e transcultural.

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa na escola, buscando uma abordagem mais crítica e inclusiva que valorize a diversidade linguística e cultural e contribua para o combate ao racismo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O pretuguês/mineirês, mais do que o estereótipo do caipira matuto, é fruto de uma rica trajetória que vai muito além dos 300 anos da formação oficial do Estado de Minas Gerais. Marcado pela influência africana e indígena, assim como o português brasileiro, em sua composição incorpora vocabulário e estruturas gramaticais de diversas línguas indígenas e as línguas da diáspora africana, como o iorubá e o banto. Essa transrelação, como Lélia Gonzalez (1984) denominou, deu origem ao "pretuguês", reconhecendo a profunda influência africana em nossa língua.

O pretuguês/mineirês apresenta características fonéticas, fonológicas, gramaticais e lexicais distintas da norma-padrão e é profundamente influenciado pelas línguas africanas, principalmente as de origem banto, como o quimbundo. Essa influência se manifesta na marcação do plural dos substantivos, na estrutura silábica das palavras e nas contribuições lexicais.

Apesar de sua riqueza e expressividade, o pretuguês/mineirês é frequentemente desvalorizado e considerado um desvio da norma-padrão. Essa visão preconceituosa ignora a história e a cultura afro-brasileira presentes na língua. O pretuguês/mineirês é uma língua viva e vibrante, com uma história rica e complexa. Através do estudo e da valorização dessa variedade linguística, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Para tanto, é necessário romper com as hierarquias linguísticas, ferramentas perversas que perpetuam as desigualdades raciais, como aponta em seu artigo "Ideologias linguísticas e a

instituição de hierarquias raciais", Joana Plaza Pinto (2018), desvendando essa relação complexa.

Isso se dá quando a norma-padrão é vista como superior a outras formas da língua, servindo como pretexto para discriminar falantes de grupos raciais marginalizados. Pinto (2018) destaca que as ideologias linguísticas contribuem para a manutenção das desigualdades raciais quando afirmam a existência de uma única língua padrão superior a todas as outras formas de língua, ignorando a riqueza e diversidade linguística, desconsiderando a expressividade e os diferentes contextos comunicativos, definindo a competência linguística como medida do mérito individual e silenciando as diferentes experiências e trajetórias dos falantes.

Hierarquia e ideologia linguísticas estão intrinsecamente ligadas. As percepções sobre as variedades linguísticas influenciam e reforçam as hierarquias sociais e raciais. As línguas dos colonizadores, por exemplo, foram impostas aos povos colonizados, marginalizando e suprimindo muitas línguas-culturas indígenas e africanas.

Variedades padrão de uma língua, frequentemente associadas à classe dominante branca, são mais valorizadas do que as línguas associadas a grupos socioeconômicos mais baixos, principalmente a população negra e indígena. Essa valorização desigual contribui para a perpetuação das desigualdades e para a exclusão social perpassa o ensino da língua portuguesa no Brasil, desde sua origem, e está intrinsecamente ligado à violência e à imposição cultural.

Como nos ensina Bunzen (2011), desde a colonização, com a imposição do português pelos jesuítas como ferramenta de catequese e assimilação cultural, as línguas dos povos originários têm sido apagadas. Em 1757, o Marquês de Pombal decretou a obrigatoriedade do português em todo o território colonial, consolidando essa política de extermínio linguístico e cultural.

Ao longo do século XIX, o ensino da língua portuguesa se concentrou na gramática, principalmente da língua latina, e na literatura clássica, distanciando-se da realidade linguística do país. No século XX, o foco se voltou para a comunicação e o uso da língua

em diferentes contextos, buscando uma maior aproximação com a prática social.

Nas últimas décadas, o debate sobre o ensino de língua portuguesa se intensificou, com a crítica à hegemonia da norma-padrão e a defesa da valorização da diversidade linguística brasileira, que apontam para a superação da visão eurocêntrica e colonialista que permeia o ensino da língua portuguesa, reconhecendo e valorizando as diferentes variedades linguísticas presentes no Brasil, notadamente as influências linguísticas africanas e indígenas, contribuindo assim para o combate ao preconceito linguístico e à discriminação no ensino de língua portuguesa.

E é nesse debate que este projeto de educação linguística ampliada (Cavalcanti, 2013) se insere, centrando-se na valorização da diversidade linguística e cultural, no respeito às diferentes formas de expressão e no combate ao racismo, através de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e celebrem a riqueza das línguas e variedades linguísticas performadas na sociedade (Leroy, 2021, 2022, 2023).

Um projeto de educação linguística ampliada que visa conscientizar os alunos sobre o papel da língua na perpetuação do racismo e empoderá-los para desafiar estereótipos e promover a igualdade racial, precisa dar ênfase ao letramento racial crítico (Ferreira, 2022), uma ferramenta poderosa para a transformação social.

Na sociedade brasileira, o racismo se manifesta de diversas formas, inclusive na língua. Estereótipos negativos são associados a diferentes formas de falar, perpetuando a discriminação racial. A luta por igualdade racial exige maior conscientização sobre esse impacto e a adoção de práticas de letramento mais inclusivas.

Por isso, trazemos para este projeto de educação linguística ampliada o letramento racial crítico, desenvolvido por Aparecida de Jesus Ferreira (2022), que propõe ensinar sobre a relação entre língua e raça, compreendendo raça como uma construção social, histórica e discursiva, promovendo assim a criticidade sobre as

dimensões raciais, sociais e políticas do uso da língua e capacitando os alunos a desafiar o racismo e a discriminação racial.

3. METODOLOGIA

A abordagem utilizada foi a Linguística Aplicada Transgressiva (Pennycook, 2006), uma abordagem que busca questionar e desafiar as normas linguísticas e sociais tradicionais. Em vez de simplesmente analisar e corrigir erros linguísticos, a LAT se concentra em como a língua é usada como ferramenta de resistência e subversão em diferentes contextos.

Os instrumentos de pesquisa foram o livro didático “Se liga na língua – 9º ano” (Siniscalchi & Ormundo, 2020) e a pesquisa e os cartazes produzidos pelos alunos. Os dados coletados em sala de aula foram analisados de maneira interpretativa e etnográfica (Denzin & Lincoln, 2006).

O projeto foi aplicado na Escola Municipal Aníbal Machado – CAIC, bairro Nossa Senhora de Fátima, Sabará/MG, no segundo semestre de 2023, com a participação de quatro turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, estudantes identificados como pretos e pardos em sua maioria.

O pesquisador/professor é trabalhador da educação com experiência em escolas públicas da periferia desde 2005, negro, licenciado em Letras pela UFMG e escritor com publicações em diferentes gêneros literários. Atua como professor efetivo de língua portuguesa na rede pública de Sabará desde 2019.

4. RESULTADOS ENCONTRADOS

O projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico foi dividido em três etapas. Na primeira etapa, foi utilizado o livro “Se liga na língua – 9º ano” (Siniscalchi; Ormundo, 2020) para desenvolver atividades como a comparação do português brasileiro, europeu e angolano através da leitura de uma tirinha nas

duas primeiras variedades e um fragmento de um romance angolano para explicitar a terceira.

Também discutimos a história do português brasileiro, por meio da leitura de textos antigos e contemporâneos, da análise de arcaísmos, gírias e neologismos, e sobre como as palavras mudam com o tempo.

Pudemos observar a presença da língua portuguesa em diversas nações, principalmente africanas, ao analisar o mapa da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e debater sobre o colonialismo português e a presença de palavras africanas no português brasileiro.

As variedades linguísticas dentro do próprio Brasil foram enfocadas com a leitura de um artigo sobre o tema, uma atividade sobre a organização de vocábulos de acordo com sua origem lexical e a discussão sobre as diferentes formas de falar português no país.

Quanto à presença de estrangeirismo, o livro didático trouxe textos sobre o uso de palavras inglesas no português brasileiro, que foram lidos e debatidos em sala de aula. Já a adequação e preconceito linguístico foram tratados com a leitura de tirinhas e quadrinhos sobre o tema, debates sobre a norma-padrão, o coloquialismo e os contextos linguísticos.

Uma atividade em especial se destacou: a HQ produzida por Galvão Bertazzi, que foi um ponto importante para a discussão sobre a representatividade racial, pois retratava uma mulher negra, dentista, utilizando a língua em diferentes contextos sociais.

Com a primeira etapa do projeto de educação linguística ampliada e letramento racial crítico atingida, passamos a etapa intermediária, que utilizou o filme “O Contador de Histórias” para promover a consciência sobre o papel da língua e da narrativa na perpetuação do racismo.

Após a exibição do filme, promovemos um debate sobre questões raciais e de diversidade presentes na obra, assim como os estereótipos raciais, preconceitos e discriminação sofridos pelos personagens, destacando o protagonista, um jovem negro. Analisamos também como a língua foi utilizada no filme e como

ela transmitiu mensagens sobre raça, classe social e desigualdade econômica. A partir daí, foi possível discutir as hierarquias linguísticas e raciais na sociedade, como a narração de histórias pode reforçar ou desafiar estereótipos, e as marcas do pretuguês/mineirês presentes no filme, já que o mesmo retrata uma história passada em Belo Horizonte.

Dessa forma, pudemos estabelecer uma relação entre língua, narrativa e racismo, desenvolvimento a empatia e a ação em relação às questões raciais por meio da análise da diversidade racial, cultural e linguística presente no filme e na sociedade.

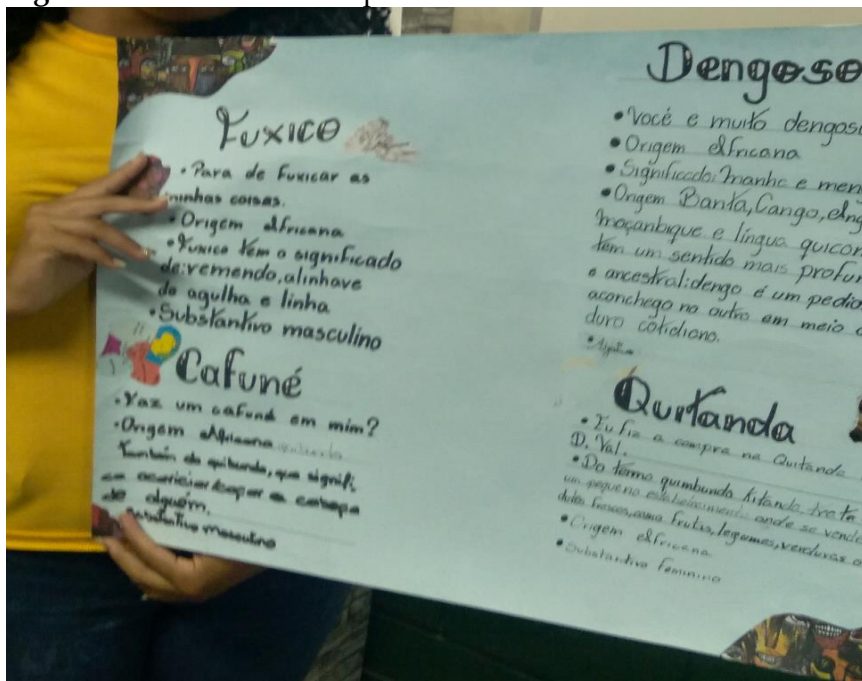
Na terceira e última etapa do projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico, os alunos buscaram vocábulos da variedade mineira do português brasileiro, o pretuguês/mineirês.

O objetivo desta etapa era investigar a origem e o significado de palavras do pretuguês/mineirês, e refletir sobre a importância da diversidade linguística e cultural africana e indígena para a formação do português brasileiro.

Os alunos foram separados em grupos e escolheram palavras do pretuguês/mineirês que consideravam interessantes ou diferentes do português padrão e pesquisaram a etimologia, o significado atual, a classe gramatical e exemplos de uso das palavras selecionadas.

Os grupos elaboraram cartazes com as informações coletadas na pesquisa e os apresentaram para a turma, expondo seus achados e reflexões sobre a importância da diversidade linguística e cultural africana e indígena.

Figura 1- Cartaz elaborado pelos alunos



Fonte: acervo do autor.

As pesquisas identificaram a presença de palavras do pretuguês/mineirês com origens nas línguas tupi-guarani, quimbundo e outras línguas africanas. Os cartazes demonstraram a riqueza e a diversidade do pretuguês/mineirês, evidenciando a contribuição das culturas africana e indígena para a formação da língua e proporcionando um espaço para debate e reflexão sobre a importância da valorização da diversidade linguística e cultural na sociedade brasileira, já que foram expostos nos corredores da escola na Semana da Consciência Negra.

Figura 2- Cartaz elaborado pelos alunos



Fonte: acervo do autor

Algumas das palavras pesquisadas foram Abacaxi (tupi-guarani), Açaí (tupi-guarani), Dendê (quimbundo), Banana (wolof), Caçula (quimbundo), Fubá (quimbundo), Cafuné (quimbundo), Dengoso (quimbundo), Fuxico (quimbundo), Canjica (quimbundo), Farofa (quimbundo), Garapa (tupi-guarani), Pipoca (quimbundo), Capim (tupi-guarani), Mandioca (tupi-guarani), Marimbondo (tupi-guarani), Moleque (quimbundo), Samba (quimbundo), Quiabo (quimbundo) e urubu (tupi-guarani).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de educação linguística ampliada e de letramento racial crítico foi uma experiência enriquecedora para os alunos. O projeto foi eficaz na promoção da igualdade racial e da justiça social, combatendo o racismo e promovendo a reflexão crítica sobre os fatores sociais e culturais que influenciam o uso da língua.

O projeto também contribuiu para o desenvolvimento de competências linguísticas, como a produção textual e a compreensão e análise de textos, assim como para a conscientização racial crítica dos estudantes do ensino fundamental, aumentando assim seus conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena.

Por fim, o projeto contribuiu para a desnaturalização das opressões racializadas presentes nos processos de letramento, do ensino do português/mineirês e incentivou a construção de uma fala contra-hegemônica por meio do estudo da nossa língua, pois “não basta apenas localizar e problematizar, mas sim, desnaturalizar as opressões racializadas advindas desses processos sócio-culturais de leitura e de escrita dentro dessa estrutura racial de poder” (Leroy; Oliveira, 2023, p. 7).

REFERÊNCIAS

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189121361013.pdf> Acesso em: 03 nov. 2022.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, A. de J. Letramento Racial Crítico. *In*: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Org.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. 1984. Disponível em: <http://www.forumgespir.sepromi.ba.gov.br/2021/12/20/racismo-e-sexismo-na-cultura-brasileira/> Acesso em: 03 out. 2022.

LEROY, H. R. Por uma Tentativa Corazonante de Decolonizar o “Decolonial”: A Decolonização das Linguagens como Lutas Anticoloniais. *In.*: **Decolonialidade & educação** [livro eletrônico]: esperar em tempos de perplexidade. Organização Rubens Lacerda de Sá, Pedro Jônatas da Silva Chaves. 1 ed. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo: Pontes Editores, 2023.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: por uma travessia translíngue e decolonial no ensino-aprendizagem de língua portuguesa adicional. Foz do Iguaçu, Paraná: Edunila, 2022.

LEROY, H. R. Decolonialidade, pós-memória e pretuguês nos “300 anos de Minas Gerais”: pela visibilização e pelo respeito às histórias e paradigmas outros. *In.*: **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil**: as origens do status quo. Érika Amâncio Caetano [Org.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LEROY, H. R.; OLIVEIRA, D. . de. **“Negro Drama – Racionais MC’s”**: o Pretuguês translíngue e os letramentos racial crítico e decolonial como políticas de (re)existência. 2023. Artigo apresentado no III Congresso Nacional do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ocorrido na Universidade Estadual do Ceará (UECE), campus do Itaperi, em Novembro de 2023. No prelo.

O CONTADOR de histórias. Luiz Villaça. Local: Produtores Francisco Ramalho Jr e Denise Fraga, 2009.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337005106_Uma_linguistica_aplicada_transgressiva. Acesso em: 19 out. 2023.

PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e a instituição de hierarquias raciais. **Revista da ABPN**, v. 10, Ed. Especial – Caderno Temático:

Letramentos de Reexistência, janeiro de 2018, p. 704-720.
Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/6dc75ad3-c2f8-4421-8d9d-dc82df17eaa6/content>
Acesso em: 12 ago. 2023.

SINISCALCHI, C.; ORMUNDO, W. **Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem**. 9º Ano. São Paulo: Moderna, 2020.

AS MEMÓRIAS PESSOAIS DE JOVENS E ADULTOS COMO SUPORTE DE ACOLHIMENTO PARA A EDUCAÇÃO DE MIGRANTES E REFUGIADOS NOS CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO CONTINUADA (CESEC) DE MINAS GERAIS

Shirley Santos Oliveira (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Este artigo propõe uma abordagem contemporânea para promover o acolhimento na educação de migrantes e refugiados nos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC) em Minas Gerais. O projeto é focado em explorar o gênero “memórias”, para acolher jovens, adultos e idosos, muitos dos quais, migrantes e refugiados, demandantes de ações específicas de acolhimento linguístico. A proposta visa criar um espaço para que esses alunos compartilhem suas histórias de vida, línguas e culturas por meio da interpretação e produção de textos orais, escritos e multimodais, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico. Essa iniciativa busca valorizar a diversidade cultural nas salas de aula, aprimorar as habilidades de comunicação dos estudantes e proporcionar momentos de escuta e interatividade. As memórias são dispostas como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e reflexão, permitindo que os alunos escrevam, analisem e compartilhem memórias de maneira crítica e ratifiquem a diversidade cultural. Como suporte didático, propõe-se um material pedagógico centrado nas memórias pessoais e desenvolvido para atender às necessidades educacionais de migrantes e refugiados, por meio do compartilhamento de narrativas autobiográficas, buscando estabelecer conexões entre as experiências dos alunos, sua adaptação à nova cultura e língua visando promover a autoexpressão, a compreensão intercultural e a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Migração e refúgio. Português como língua de acolhimento. Memórias.

¹ Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, testemunhamos movimentos migratórios massivos, decorrentes de conflitos, instabilidade política e desafios socioeconômicos, que têm impactado diretamente a composição demográfica dos espaços educacionais. Nesse contexto, as memórias pessoais emergem como um recurso valioso, capaz de proporcionar não apenas um suporte emocional, mas também uma ferramenta potente para a construção de representatividade e acolhimento permitindo que as vozes e experiências individuais sejam reconhecidas e valorizadas dentro de uma comunidade diversificada.

O fenômeno global das migrações e dos refugiados desafia constantemente as estruturas educacionais, demandando abordagens inovadoras e sensíveis que considerem a diversidade de experiências dos indivíduos envolvidos. No âmbito dos Centros Estaduais de Educação Continuada (CESEC), que desempenham, em Minas Gerais, um papel imperativo na formação de jovens, adultos e idosos, a questão do acolhimento ganha contornos particulares quando associada às memórias pessoais desse público.

Ao identificar e conferir devida valorização às experiências pregressas dos migrantes, evidencia-se a capacidade de estabelecer um ambiente educacional que vai além do mero acolhimento, adentrando à esfera da construção ativa do conhecimento, premissa máxima do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Nesse contexto, a promoção de uma cultura de valorização das diversidades culturais não apenas reforça a justiça social, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais coesa e equitativa.

Sob uma perspectiva freiriana, a prática educativa transformadora transcende a mera transmissão de informações, envolvendo o diálogo respeitoso e a co-construção de saberes. Nesse contexto, o reconhecimento das experiências dos migrantes torna-se essencial à luz da pedagogia de Paulo Freire. Este reconhecimento não apenas promove o empoderamento, mas enfatiza a importância da

voz e do protagonismo dos educandos na construção de um ambiente educacional autêntico e emancipatório.

Assim sendo, a pertinência deste estudo é evidente, considerando a complexidade das experiências vivenciadas por esses grupos no contexto educacional, sobretudo em instituições de ensino como o CESEC, uma vez que é um tipo de instituição que oferta possibilidades de conclusão de estudos de maneira personalizada e autônoma. Desse modo, torna-se necessária a investigação de estratégias que mitiguem os desafios enfrentados por esse público em especial.

À vista disso, este trabalho visa não apenas compreender os elementos que possam diminuir o distanciamento pessoal e pedagógico, mas principalmente apresentar um projeto de memórias pessoais como uma ferramenta atraente para promover a integração, valorizar a diversidade cultural e enfrentar estigmas e preconceitos associados à migração. Desta maneira, busca-se criar um ambiente que propicie a expressão e compartilhamento das histórias de vida e culturas desses alunos, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o fortalecimento do vínculo social e a reflexão crítica sobre as experiências, para que haja uma educação mais inclusiva e enriquecedora. Assim, a valorização da interação humana e a compreensão das memórias destes jovens, adultos e idosos, tornam-se imprescindíveis para romper com o distanciamento entre os alunos migrantes e refugiados e o restante da comunidade escolar, fomentar uma integração mais efetiva e propiciar a noção de “novo” pertencimento.

Tal abordagem, centrada em memórias pessoais, reside na convicção de que essas narrativas individuais podem servir como elos vitais, conectando as experiências diversas presentes no contexto da sala de aula e em toda a comunidade educacional.

Sobre essa perspectiva, segundo Ricoeur (2007, p. 71): “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa”.

Ricoeur (2007) descreve a ação de lembrar-se como mais do que apenas receber uma imagem do passado, mas também como

um processo ativo de buscar essa lembrança e “fazer” algo com ela. Isso sugere que se lembrar não é apenas um ato passivo de recordação, mas também envolve um esforço consciente e ação para lembrar e utilizar essa informação. Essa reflexão pode nos levar a questionar como a memória funciona e como nossa mente está constantemente trabalhando para resgatar e utilizar as informações do passado.

Quando se trata da educação de jovens, adultos e idosos, migrantes e refugiados, as memórias pessoais podem desempenhar um papel ainda mais significativo. Porque, ao lembrar-se de suas próprias experiências de migração e deslocamento, esses indivíduos podem encontrar ressonância e empatia com os demais migrantes e refugiados, ajudando-os a se sentirem compreendidos e apoiados.

Além disso, buscar ativamente essas memórias pode se traduzir em ações concretas no processo educacional. Os estudantes migrantes e refugiados podem compartilhar suas vivências, histórias e experiências, permitindo que se sintam representados e validados em suas jornadas. Essas memórias também podem ser dispostas para criar conexões e pontes de diálogo entre diferentes culturas e realidades, porque ao trazer à tona essas narrativas, tal processo não só enriquece a experiência educacional com perspectivas mais amplas e autênticas, mas também promove a compreensão mútua e a empatia entre os estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Com o intuito de viabilizar a consecução dos objetivos delineados, propõe-se um arcabouço teórico que abordará o papel da escola como um ambiente propício à acolhida, um *locus* de ações transformadoras. Nesse contexto, serão discutidos temas pertinentes, tais como a memória como elemento propulsor na edificação da identidade, bem como a interseção entre afetividade e inclusão no contexto escolar.

2.1 Memória, sentido e materialidade

A literatura contempla uma diversidade de estilos adotados por diferentes autores. A literatura memorialística, em especial, exerce função literária e histórica ao estabelecer um paralelo entre o passado e o presente situando a consciência individual de quem escreve dentro de uma coletividade. Como salientam Alves e Borges,

[...] mais do que relembrar suas histórias, narrando-as através da linguagem literária, o memorialista as organiza e as (re) interpreta, reinventando-as e reencontrando-se naqueles tempo e espaço. No exercício da escrita, o autor também passa por uma releitura de si; conquanto, ao se situar como parte integrante da narrativa, produz essa releitura ao se confrontar com a realidade do momento da enunciação e com o passado vivido. Assim, ele conjuga na linguagem escrita os sentimentos produzidos à época em que ocorreram os fatos narrados e aqueles provocados no ato da escrita. É a presentificação do afeto transmutado em escrita (Alves; Borges, 2020. p. 25).

Ao relembrar e narrar suas histórias por meio da linguagem literária, oral ou escrita, o memorialista não apenas registra os eventos, mas também os organiza e os (re) interpreta. Ao fazer isso, ele constrói uma perspectiva única e subjetiva do passado, refletindo não apenas os fatos, mas também os sentimentos, impressões e particularidades que o marcaram naquele momento específico. Essas lembranças reconstroem não apenas os eventos em si, mas também a identidade do autor e sua relação com a coletividade em que estão inseridos.

Ainda sobre as perspectivas apresentadas, e apoiada nas considerações de Bergson (1990, p. 7), que descreve que “a memória não consiste, em absoluto, numa regressão do presente ao passado, mas ao contrário num progresso do passado ao presente”, a historiadora Jacy Alves de Seixas, que tem feito um trabalho interessante acerca da memória a partir de textos literários, afirma:

A memória não é jamais como aparece superficialmente, ou seja, como uma retrospectiva, um resgate passivo e seletivo de fatias do passado que vêm, como um decalque, compor ou ilustrar nosso presente, seu movimento, ao contrário é, antes de mais nada, o de prolongar o passado no presente. A memória não é progressiva, (...); ela é prospectiva, e, mais do que isso, é projetista, lançando-se em direção ao futuro (Seixas, 2002, p. 45).

Para o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queirós,

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. Com a literatura, esse mundo sonhado consegue falar (Queirós, 2012, p. 16).

Assim como tecemos os mais valorosos tecidos a partir de matéria-prima nobre na construção de uma peça de vestuário, tecer memórias em forma de palavras requer uma elaborada escolha das mais assertivas construções de ideias. Isso se deve ao fato de que não se propõe apenas um recorte no tempo. Ao tecer memórias em palavras, é necessário considerar diversos elementos, tais como a escolha destas palavras, pois elas são as ferramentas essenciais para expressar as memórias de forma precisa e evocativa. A seleção cuidadosa das palavras certas ajuda a transmitir as emoções, sensações e particularidades das experiências narradas.

2.2 O fio da memória: reflexões na educação de jovens e adultos migrantes e refugiados

As acepções e os significados atribuídos à memória indicam não apenas a preservação de recordações, mas também um movimento de vida. A memória desempenha um papel essencial em nossa existência, permitindo-nos recordar eventos passados, experiências pessoais, conhecimentos adquiridos e relações estabelecidas. Ela é fundamental para nossa identidade e compreensão do mundo. Ao lembrar e preservar nossas memórias estamos, de certa forma,

prolongando nossa existência. As lembranças nos conectam com nosso passado, com as pessoas que conhecemos, com os momentos que vivemos e com as lições que aprendemos. Elas nos permitem traçar nossa história individual e coletiva, contribuindo para nossa continuidade como seres humanos.

Marilena de Souza Chauí, escritora e filósofa, destaca que

[...] a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total, [...] é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança. (Chauí, 1996, p. 125).

Além disso, a memória desempenha papel relevante na preservação de nossa identidade e na formação de nossa narrativa pessoal. Ao recordar e refletir sobre nossas memórias, moldamos nossa compreensão de quem somos, de nossas experiências e das relações que estabelecemos ao longo da vida. A memória nos conecta com nossa história, nossos valores e nossas crenças, ajudando-nos a construir um sentido de continuidade e pertencimento.

Em um sentido mais amplo, a memória também desempenha um papel social e cultural. Através das memórias coletivas, preservamos e transmitimos a história de nossas comunidades, culturas e sociedades. A memória compartilhada nos permite aprender com o passado, preservar tradições e compreender nosso lugar na história.

2.3 Chão da escola: uma abordagem freiriana na concepção da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

A EJA no Brasil tem desempenhado um papel importante na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades educacionais. Ao longo das décadas, diferentes abordagens e metodologias foram aplicadas nessa modalidade de educação, mas

é inegável que a contribuição de Paulo Freire se destaca como uma das mais significativas.

[...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender (Freire, 1980, p. 41).

Uma das contribuições mais importantes de Paulo Freire para a EJA foi sua ênfase na valorização das experiências e saberes dos estudantes adultos. Ele reconhecia que os adultos trazem consigo uma bagagem de conhecimentos e vivências acumulados ao longo de suas vidas, e que essas experiências devem ser consideradas como ponto de partida para o processo educativo. Essa abordagem valoriza a horizontalidade nas relações entre educadores e estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem baseado no diálogo e na troca de conhecimentos.

2.4 A migração e o Português como Língua de Acolhimento (PLA) na EJA

Atualmente, há um aumento do número de pessoas deslocadas à força devido a conflitos armados, perseguições políticas e desastres naturais. Além dos refugiados, os países também têm recebido migrantes advindos de outros processos de migração de crise. E esse fenômeno também está sendo observado no Brasil, onde há um crescente número de refugiados em busca de proteção e melhores condições de vida. Essa situação tem impulsionado a criação de iniciativas que visam acolher, integrar e apoiar esses refugiados em diferentes áreas, como educação, saúde e emprego.

Na educação, para facilitar a aprendizagem em salas de aula com estudantes migrantes e refugiados, é essencial criar um ambiente acolhedor e inclusivo. Os professores têm um papel crucial nesse sentido e precisam promover a interação e a comunicação entre os alunos. Para tanto, além do Português como Língua Adicional (PLA),

a área de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é de extrema importância em todo esse contexto.

Quanto a esse contexto, Lopez (2018) compreende o PLAc como uma área que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para migrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu propósito é gerar e disseminar conhecimentos linguísticos e discursivos que, em última instância, ajudem a “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Bizon, 2013, p. 123).

2.5 Dialogismo e produção escrita

Segundo Bakhtin (1986), a comunicação verbal é uma “corrente evolutiva ininterrupta”, na qual cada enunciado se conecta com outros enunciados, formando uma cadeia complexa de diálogo. Cada novo enunciado surge como uma resposta, réplica, comentário ou desenvolvimento de enunciados anteriores, refletindo as vozes e os discursos presentes na sociedade, ou seja, a visão de que nenhum enunciado do discurso concreto é produzido em isolamento, mas está sempre em diálogo com outros enunciados anteriores e posteriores.

Ao adotar essa concepção bakhtiniana, o projeto de ensino propõe buscar valorizar a interação e o diálogo como elementos essenciais para o desenvolvimento das linguagens do aluno. Reconhece que a escrita é uma prática social e que seu uso efetivo ocorre em contextos comunicativos reais. Valoriza a importância de proporcionar aos alunos oportunidades significativas de uso de tais linguagens em situações autênticas e reais, em que possam expressar suas ideias, compartilhar informações e interagir com diferentes públicos.

Dessa forma, o projeto propõe criar oportunidades para que o aluno possa interagir com seus pares, com o professor e com outros interlocutores, utilizando as linguagens escrita e oral como

meio de expressão e construção de sentidos. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 86)

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto.

3. METODOLOGIA

3.1 Abordagem metodológica

A proposta é que as atividades sejam aplicadas aos discentes regularmente matriculados no componente curricular de Língua Portuguesa, nas unidades dos CESEC de Minas Gerais. As unidades têm como públicos-alvo jovens, adultos e idosos, alunos do Ensino Fundamental II, com idade a partir dos 15 anos, e do Ensino Médio, com idade a partir dos 18 anos.

A metodologia deste estudo visa envolver os estudantes, migrantes e refugiados, em atividades que exploram o gênero discursivo “memórias”, ressaltando a importância dos contextos social e cultural na produção e interpretação, tanto oral quanto escrito. Além disso, fundamenta-se em uma abordagem bakhtiniana, que proporciona um entendimento mais profundo de como os indivíduos constroem e compartilham significados através de suas narrativas, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a multiplicidade de vozes e perspectivas.

3.2 Identificação das necessidades dos estudantes

A identificação das necessidades dos estudantes migrantes e refugiados na EJA requer uma abordagem sensível e inclusiva,

levando em consideração os desafios e experiências únicas que esses estudantes enfrentam. Importante considerar o suporte linguístico, já que muitos destes estudantes podem ter uma proficiência limitada em português. Favorecer aos migrantes e refugiados a orientação e o acolhimento necessários, inclusive em demandas relacionadas ao processo de adaptação à comunidade escolar, é algo que transpõe as salas de aula.

O reconhecimento e a validação das experiências anteriores configuram-se como valiosas ferramentas de compartilhamento de habilidades e integração ao currículo da EJA de maneira significativa. Ao reconhecer e valorizar as experiências desses estudantes, os educadores podem criar conexões entre o conhecimento prévio dos alunos e os conteúdos curriculares, tornando a aprendizagem mais relevante e contextualizada. Isso significa que as habilidades e conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, seja por meio do trabalho, da vida familiar, de atividades comunitárias ou de outras vivências, podem ser integrados ao currículo, enriquecendo-o e tornando-o mais alinhado com as necessidades e interesses dos discentes.

Importante observar que os estudantes, migrantes e refugiados, podem ter passado por experiências traumáticas, como conflitos, perdas e deslocamentos forçados. É crucial fornecer apoio socioemocional adequado, como serviços de aconselhamento, grupos de apoio ou atividades que promovam o bem-estar mental e emocional dos estudantes. Nesse sentido, é essencial oferecer um ambiente acolhedor, seguindo algumas diretrizes para lidar com essa situação como a sensibilidade cultural, a compreensão das experiências traumáticas, tudo de acordo com as circunstâncias e as demandas individuais deles. O diálogo franco, a sensibilidade apurada e a escuta ativa são imprescindíveis para compreender plenamente as necessidades dos indivíduos e proporcionar o apoio necessário de maneira acolhedora e eficaz.

3.3 Plurilinguismo no ensino de PLAc

Uma abordagem plurilíngue, como destaca Diniz em entrevista a Cotinguiba, é de extrema importância ao conviver com estudantes jovens, adultos e idosos migrantes e refugiados no Brasil (Diniz; Cotinguiba, 2021). Diniz evidencia que a perspectiva plurilíngue “é um elemento chave na estruturação de um trabalho intercultural crítico”, e essa perspectiva reconhece e valoriza a diversidade linguística trazida por esses indivíduos. Ao adotar uma abordagem que considera o repertório linguístico prévio dos alunos, a educação plurilíngue busca construir pontes entre as línguas de origem e a língua do ambiente educacional.

Para migrantes e refugiados que chegam ao Brasil com experiências linguísticas variadas, essa abordagem não apenas respeita sua identidade linguística, mas também facilita a aprendizagem da língua oficial do país. A promoção do plurilinguismo não só incentiva a inclusão social, mas também reconhece o potencial linguístico que esses estudantes trazem consigo. Isso pode contribuir para um ambiente de aprendizado mais receptivo, favorecendo a comunicação efetiva e a construção de uma identidade positiva no contexto educacional brasileiro. Ao integrar práticas pedagógicas plurilíngues, o sistema educacional pode atender melhor às necessidades específicas desses alunos, promovendo uma educação mais equitativa e adaptada à diversidade linguística presente nas salas de aula.

Assim como Diniz, defendo a necessidade de convidar os estudantes migrantes e refugiados a utilizarem outras línguas que fazem parte de seu repertório e a se engajarem em práticas translíngues²,

² Entendo, aqui, a translanguagem como sendo uma abordagem que vai além da ideia tradicional de multilinguismo. Para Canagarajah, a translanguagem envolve o uso de múltiplas línguas e variedades linguísticas de forma fluida e integrada para comunicar significado. Em vez de simplesmente alternar entre línguas, os falantes translíngues mesclam elementos linguísticos de diferentes línguas em uma única expressão. A translanguagem, conforme definida por Canagarajah,

Em relação à perspectiva plurilíngue, esse é um elemento chave na estruturação de um trabalho intercultural crítico. Para isso, trazemos algumas das línguas mais faladas por migrantes e refugiados no Brasil – árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli –, não só nas apresentações dos livros, traduzidas para esses idiomas, mas também em atividades ao longo de toda a coleção. Desse modo, em diversas oportunidades, os estudantes são convidados a utilizarem outras línguas que fazem parte de seu repertório e a se engajarem em práticas translíngues, retomando o conceito de Canagarajah. (Diniz; Cotinguiba, 2021).

3.4 Seleção de textos para a concepção do projeto de ensino

Uma seleção textual potencializadora para o projeto de ensino voltado aos alunos migrantes e refugiados da EJA nos CESEC deve considerar aspectos expressivos essenciais. Isso inclui reconhecer a coautoria dos migrantes e refugiados na construção do conhecimento, estabelecendo uma relação de aprendizagem que promova a participação social sem aculturação do outro. É imperativo evitar o apagamento cultural de comunidades diversas, pois seria um equívoco ignorar as crenças e os aspectos identitários daqueles que compartilham o espaço de vivência conosco. Ignorar ou subestimar esses elementos implicaria considerar erroneamente que o “estranho” deve se adaptar passivamente, internalizando aspectos que caracterizam a cultura nacional majoritariamente reconhecida.

3.5 Elaboração do projeto de ensino

As atividades apresentadas no projeto de ensino para os migrantes e refugiados da EJA, matriculados nos CESEC de Minas Gerais, são amparadas em necessidades observadas por mim ao

rompe com as fronteiras rígidas entre as línguas, permitindo uma comunicação mais flexível e adaptável, muitas vezes utilizada em contextos onde há diversidade linguística e cultural. Essa abordagem é especialmente relevante em situações de contato linguístico, onde diferentes línguas e variedades são frequentemente intercambiadas.

longo do período em que venho trabalhando com discentes jovens, adultos e idosos, migrantes e refugiados, com o componente curricular de língua portuguesa, do Ensino Fundamental II. A proposta avança ao sugerir atividades que possam ser implementadas de forma inclusiva, envolvendo tanto os discentes migrantes e refugiados quanto os brasileiros, sem distinção em turmas específicas. Estas atividades propõem promover a integração cultural e linguística dos alunos, incluindo a utilização de materiais e recursos que reflitam a diversidade cultural presente na sala de aula. Dentre esses recursos, destacam-se a incorporação de literatura, música, filmes e arte que representem as diferentes origens e identidades culturais dos estudantes. Essa abordagem visa não apenas enriquecer o ambiente educacional com diversas expressões culturais, mas também fortalecer os laços de comunidade e respeito mútuo entre os participantes do processo educativo.

4. RESULTADOS ESPERADOS

A situação de trabalho com o gênero discursivo “memória”, como suporte para a educação inclusiva de migrantes e refugiados nos CESEC de Minas Gerais, visa criar um ambiente educacional acolhedor e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e as experiências individuais dos alunos. Esta abordagem oferece a oportunidade de fortalecer vínculos e valorizar as histórias, culturas e identidades dos estudantes. Além disso, promove a representatividade inclusiva e respeitosa, bem como o acolhimento, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e autoconfiança. Ao centrar-se no aluno, essa metodologia pode aumentar a motivação, o engajamento e o sentimento de “novo pertencimento” dos discentes, contribuindo para uma experiência educacional mais significativa e integrada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este projeto não se configure como uma iniciativa isolada, mas sim como um ponto de partida para futuras empreitadas e parcerias destinadas a fortalecer e ampliar o suporte oferecido aos estudantes migrantes e refugiados dos CESEC em Minas Gerais. Ademais, almeja-se que o projeto contribua para a promoção de uma educação mais inclusiva e acolhedora para todos os alunos, independentemente de seu país de origem, fomentando um ambiente educacional que valorize a diversidade, as experiências individuais e suas memórias.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. R. M.; BORGES, T. A memória e a infância revisitada por Bartolomeu Campos de Queirós. **Signótica**, Goiânia, v. 32, p. e57636, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/57636>. Acesso em: 22 mai. 2024.

BAKHTIN, M. [Volochninov, V.N.]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, 3ª edição. Traduzido por M. Lahud e C. H. D. Chagas Cruz. São Paulo, SP: Hucitec, 1986 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

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

CATROGA, F. Memória e História. In: PESAVENTO, S. J. (Org.). **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2001. p. 43-69.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1996.

COSSI BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. A. Apresentação – Português como língua adicional em contextos de minorias: (Co) Construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 1-5, 2018. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61248>

COSSON, R. **Letramento teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

DINIZ, L. R. A.; COTINGUIBA, M. L. P. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz. **RE-UNIR**, Rondônia, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: Uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

QUEIRÓS, B. C. de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SEIXAS, J. A. de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Org.). **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas, Editora da Unicamp, 2009. p. 45.

A CONSTRUÇÃO DE ARGUMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA ANÁLISE DE GÊNEROS DISCURSIVOS E DE SUAS FUNÇÕES SOCIAIS

Erinalva Aparecida de Oliveira (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: A presente pesquisa visa à ampliação das habilidades relacionadas às competências discursivas argumentativas dos estudantes, com vistas à formação de sujeitos capazes de assumirem um protagonismo social, por meio de uma sequência de atividades de leitura crítica e produção de gêneros discursivos. Nesse sentido, foi proposto um projeto de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, incentivando a construção de argumentos, cada vez mais demandados no mundo contemporâneo, em que discursos são disputados o tempo inteiro na vida real. Teoricamente, essa pesquisa é ancorada em Amossy (2018), em suas contribuições conceituais voltadas para a argumentação em articulação com concepções advindas de Bakhtin (2003), em especial, o dialogismo discursivo, vincula-se também aos multiletramentos e à multimodalidade, incluindo a diversidade de linguagens, mídias, que fazem parte da sociedade. Recorre também aos conceitos de habilidades e capacidades que fazem parte dos objetivos propostos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de intervenção, de abordagem qualitativa, considerada uma tendência em pesquisas educacionais em que o professor analisa sua prática pedagógica. Durante a realização do projeto, serão desenvolvidas oficinas com atividades planejadas com a intenção de contribuir para a prática docente, fornecendo estratégias pedagógicas que desenvolvam habilidades de construção de argumentos dos alunos.

Palavras-chave: Construção. Criticidade. Multiletramentos. Argumentação.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leiva de Figueiredo V. Leal (PROFLETRAS/UFMG).

1 INTRODUÇÃO

São muitas as reflexões que se apresentam como necessárias hoje, quando o que está em jogo é a prática de ensino de Língua Portuguesa, principalmente, após a pandemia.

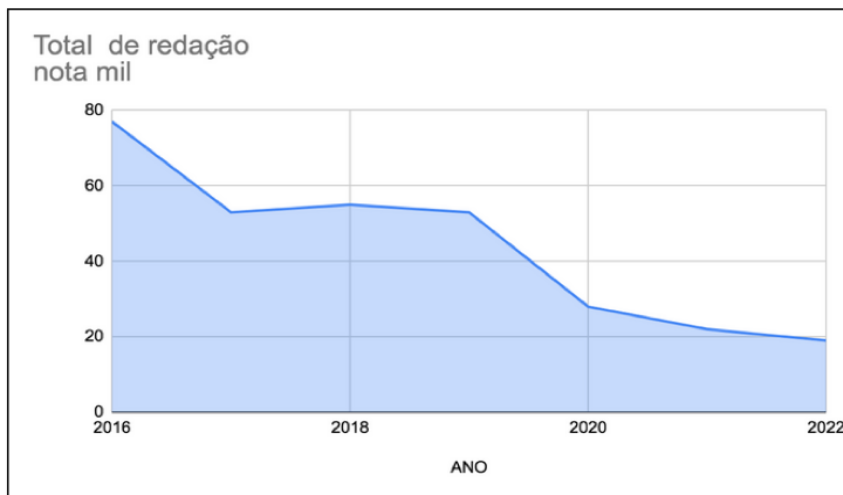
Em minha experiência pedagógica, é perceptível que grande parte dos alunos chegam ao final do Ensino Fundamental com capacidades e habilidades argumentativas limitadas, seja em situações discursivas orais ou escritas, apresentando dificuldades para defenderem suas ideias, compreenderem a tematização e produzirem justificativas sobre conteúdos, concordando ou refutando opiniões de outros. Tais dificuldades acabam estabelecendo um distanciamento entre a construção de argumentos e a produção discursiva. A partir dos problemas de produção de textos, constatou-se que as práticas pedagógicas exercidas nas aulas de Língua Portuguesa não eram suficientes para os alunos cotejarem e construir argumentos sólidos na realização de suas atividades de produção. Então, emerge a necessidade de buscar novos conhecimentos e formação em relação à prática em sala de aula, compreendendo que novas estratégias precisam ser desenvolvidas no campo da argumentação.

Dessa maneira, este estudo busca desenvolver um projeto de construção de argumentos com base na concepção de argumentação no discurso por Ruth Amossy, na perspectiva dialógica de Bakhtin, a qual entende a língua como relacionada à interação verbal e de compreensão responsiva e nos multiletramentos, que incorpora práticas de diferentes semioses além da leitura e escrita. Logo, essas teorias, juntamente com teorias acerca de alguns gêneros discursivos pertencentes à esfera jornalística, serão fundamentais para desenvolver o projeto de intervenção com o intuito de promover o conhecimento, construindo argumentos acerca de um assunto.

Ao reconsiderar a prática pedagógica como mediadora para colaborar com a construção argumentativa, observa-se que a realidade tem sido desestimulante, visto que a maioria dos alunos

só escrevem se for para receberem créditos em termos de pontuação em sala de aula. Trata-se, desse modo, de modificar uma cultura na qual as atividades só ganham importância se estiverem relacionadas às notas a serem recebidas.

Figura 1- Número de alunos que alcançaram nota mil no ENEM em Redação no Brasil de 2016 a 2022



Fonte : da autora

Fonte: Brasil (2023)

Dessa forma, a intenção é promover ações que estimulem os alunos a lerem para enriquecerem seus argumentos e produzirem textos, em específico, de domínio argumentativo. A dificuldade em construir argumentos permeia o Ensino Fundamental e atinge, de modo assustador, alunos do Ensino Médio, visto que a cada ano o número de alunos que alcançam a nota máxima na redação do Exame Nacional do Ensino Médio tem sido reduzido, conforme apresentado na Figura 1, elaborada a partir de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2023.

Nessa perspectiva, o projeto se justifica por contribuir para que os alunos vivam o direito de construírem suas opiniões e

argumentos, visando a uma formação de leitores e produtores reflexivos, pontos essenciais para acesso à cidadania e para a formação consciente na transformação social. Além disso, o projeto contribuirá para a implementação de estratégias de leitura e multiletramentos que promoverão a ampliação das competências discursivas argumentativas dos alunos, por meio de atividades práticas e interativas ao longo de seis oficinas, com suporte digital mediado por um grupo no aplicativo WhatsApp.

Na prática, o projeto será construído em duas fases. Na primeira, as atividades das oficinas estarão relacionadas ao gênero discursivo notícia, com a finalidade de proporcionar aos alunos a oportunidade de construir conhecimentos sobre fatos que ocorrem na sociedade, os quais estão relacionados a sua vivência diária. Além disso, recorrerá também à charge, ao artigo de opinião e aos comentários de redes sociais, objetivando a compreensão, a fim construir pontos de vista pautados em razões que os tornem sólidos. A segunda fase direciona-se ao processo de produção de argumentos, aprofundando em práticas que exigem posicionamentos a favor ou contra um assunto em discussão.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Argumentação no discurso na perspectiva de Amossy

Esta pesquisa se constitui a partir da argumentação no discurso de Ruth Amossy, que explora não apenas a visada argumentativa como também a dimensão argumentativa a favor do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem dos alunos.

No âmbito da dimensão argumentativa que permeia diversos gêneros discursivos, consiste a sutil pretensão de provocar o interlocutor, revelando apenas a essência dos acontecimentos, sem ansiar por provas tangíveis. Nesse cenário, Amossy (2018, p. 44) ressalta que em *"todas essas formas de trocas verbais, a linguagem é utilizada por sujeitos falantes de modo a influenciar seus*

parceiros", quando frequentemente o emissor compartilha com seu público sua visão particular, capaz de induzir o pensamento do interlocutor.

Por outro lado, a visada argumentativa, que possui a "intenção consciente e oferece estratégias programadas para esse objetivo" (Amossy, 2018, p. 44), é representada por gêneros discursivos com o propósito de persuadir os interlocutores. Dessa maneira, a argumentação no discurso proposta por Ruth Amossy volta-se para o dispositivo da comunicação, seja em formato escrito ou oral, presencial ou virtual, conferindo ao raciocínio a capacidade de persuadir ou influenciar o interlocutor sobre uma determinada visão. Sob tal ótica, a autora define a argumentação como

[...] meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema (Amossy, 2018, p. 47).

Os princípios defendidos por Amossy (2018) estabelecem a argumentação no discurso como ramo da análise do discurso, em virtude de a argumentação centrar-se na concretização dos argumentos entre os interlocutores. Ao contrário dos conceitos definidos pelos retóricos de Aristóteles a Perelman, que insistem fortemente que "não há argumentação sobre aquilo que é evidente" (Amossy, 2018, p. 42), Amossy amplia esse conceito explicando que

[...] as posições adversas, que suscitaram um pedido de socorro dos "sem teto" não sejam mencionados a chamada de caridade, isso não significa que elas não existam: indiferença dos ricos em relação aos menos favorecidos, tentativa de imputar aos desabrigados a responsabilidade por sua sorte etc. (Amossy, 2018, p. 42).

A palavra emerge no universo discursivo e pode gerar argumentação, pois é passível de questionamentos e pode tornar-se objeto de discussões antagônicas. A troca verbal possibilita,

ainda, a construção de significados aos fatos vivenciados na sociedade, podendo chegar a um acordo ou explorar a divergência através de um diálogo. Dessa forma, este projeto assume a argumentação como uma prática dialógica bakhtiniana.

Segundo Bakhtin (2003, p. 116) “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação”. Nesse sentido, o entendimento do sujeito é modificado a partir da interação com outros sujeitos em diálogo, contribuindo para a dinâmica constante de negociação de sentido. Sendo assim, os movimentos discursivos entrecruzam-se, complementam-se, respondem uns aos outros ou geram polêmicas.

2.2 Multiletramentos na construção de argumentos

É certo que a tecnologia trouxe um novo espaço para a interação humana, carregado de recursos. Da mesma forma, os textos acompanharam essa dinamicidade, conforme explica Kleiman:

O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (Kleiman, 2005, p. 48- 49).

Com base nesse ponto de vista, observa-se que as múltiplas linguagens não mais se delimitam em fronteiras distintas, mas, sim, entrelaçam-se tanto nos textos impressos quanto nos ambientes digitais e multimidiáticos. Sob essa ótica, os recursos para além da escrita emergiram como elementos indispensáveis no processo argumentativo, enriquecendo o entendimento do tema em discussão e fortalecendo os posicionamentos no confronto das opiniões divergentes.

Nessa perspectiva de construção de argumentos, é fundamental ressaltar o papel do mecanismo reflexivo e o de revisão como ferramentas essenciais que impulsionam o engajamento argumentativo. De acordo com Leitão (2011, p. 25), esse mecanismo é definido como “um processo, que decorre diretamente do confronto de um argumento com a oposição (críticas, dúvidas etc.) e da necessidade de a elas responder”.

Essa abordagem se conecta diretamente com os multiletramentos, uma vez que envolvem a habilidade de analisar e responder a diferentes formas de comunicação e informações. Através desse processo reflexivo, os indivíduos desenvolvem a construção de conhecimentos, contribuindo, assim, com a formação de um pensamento crítico, apresentando argumentos sólidos que sustentam suas posições.

3. METODOLOGIA

O projeto é uma pesquisa qualitativa, que, segundo Bauer, “*evita números, lida com interpretações das realidades sociais*” (Bauer; Gaskell; Allum, 2015, p. 23). Além disso, insere-se na perspectiva da pesquisa de intervenção que, segundo Damiani *et al.* (2013, p. 57), tem caráter de mudanças e inovações “destinadas a produzir avanços, melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam”. Por essa razão, o principal objetivo é desenvolver a capacidade de construção argumentativa dos alunos, lançando estratégias inovadoras de ensino, articulando as mídias e provocando produção de novos conhecimentos.

3.1 Projeto de ensino

O projeto de ensino está vinculado ao componente curricular de Língua Portuguesa e foi elaborado para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Dividido em seis oficinas, cada qual com sua própria essência, compete ao professor a tarefa de delinear o número de aulas e o tempo demandado para a sua realização. As

duas primeiras oficinas são voltadas para as práticas de aprofundamento de conhecimento argumentativo e as demais assumem a função na qual o aluno, além de ampliar horizontes cognitivos, inicia-se também no processo de construção ativa de argumentos sólidos e coerentes.

Quadro 1 - Descrição das oficinas

Divisão das oficinas	Atividades propostas
Oficina 1	As atividades foram elaboradas a partir de gêneros discursivos distintos: uma charge, de autoria de Caco Galhardo, e uma notícia, publicada pelo jornal digital Estado de Minas. Ambos abordam a temática uso das tecnologias. Nesta oficina, a argumentação foi tratada como prática comunicativa, considerando diversos aspectos contextuais: o conteúdo discutido, o emissor da mensagem, o público-alvo, o momento da comunicação e o meio de circulação da informação. Destacaram-se a importância da identificação de argumentos a favor e contra; a seleção de razões pertinentes; a fundamentação em justificativas; e a exploração da complexidade semântica e semiótica trazida pela mídia jornalística.
Oficina 2	Nesta oficina, os alunos exploraram tecnologia digital, por meio do grupo de WhatsApp, usada como plataforma para compartilhamento de conteúdos relacionados ao uso de celulares em sala de aula. Os gêneros discursivos abordados abrangem notícias publicadas pelo G1.com, exibida pelo Jornal Nacional, artigos de opinião e charge divulgada pelo Facebook em 2018, todos eles apresentaram discursos sobre a questão da tecnologia no ambiente escolar. As atividades elaboradas proporcionaram discussões sobre a proibição e o uso consciente das tecnologias em sala de aula. Dessa forma, as ações destacaram as justificativas, as razões e as estratégias argumentativas empregadas

	nos diferentes gêneros discursivos, enriquecendo assim a compreensão dos alunos sobre o tema.
Oficina 3	A oficina três consistiu em um jogo argumentativo intitulado 'Batalha de Ideias'. No primeiro momento, os alunos foram desafiados a confrontar suas ideias por meio de escolhas a favor ou contra, analisando diferentes argumentos provenientes de pessoas com atuações em diversas áreas. Em seguida, iniciou-se o processo de produção de pontos de vista alinhados com as temáticas discutidas no jogo. O grupo teve de elaborar um ponto de vista para apresentar à turma e, por último, cada aluno construiu seu ponto de vista individualmente.
Oficina 4	Nesta oficina, foram desenvolvidas práticas que pudessem produzir conhecimentos que sustentassem a argumentação. As atividades exploraram oralidade e a escrita, além de utilizar os recursos multissemióticos, com ênfase nas causas, nas consequências e nos impactos do uso do celular em sala de aula. Continuando os estudos sobre o tema, os alunos são convidados a produzirem comentários em alguns <i>posts</i> do Facebook, apresentando seus argumentos.
Oficina 5	A oficina cinco dedicou-se à estrutura composicional do artigo de opinião, à organização dos argumentos seguindo a sequência de introdução, desenvolvimento e conclusão. Para ampliar o conhecimento sobre o uso do celular em sala de aula, foi proposto um júri simulado, no qual o aluno assume a função de protagonista para defender seus pontos de vista, que podem ser utilizados na produção final do artigo de opinião, uma proposta da última oficina.
Oficina 6	Nesta oficina, reservou-se o espaço para o aluno atuar com protagonismo e posicionar-se a partir de razões plausíveis, recorrendo aos conhecimentos construídos durante a realização de atividades ofertadas pelas demais oficinas aplicadas.

Fonte: elaborada pela autora.

4. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este projeto de ensino desenvolva as habilidades e as competências argumentativas por meio de ações que contribuam para a construção de argumentos dos alunos participantes. Almeja-se a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das atividades propostas, a fim de diminuir as dificuldades em desenvolverem pontos de vista e transpô-los para a escrita. A pretensão é oferecer ao aluno a oportunidade de refutar, aceitar, sustentar ou modificar uma tomada de decisão, recorrendo às diversas estratégias argumentativas, constituindo a si mesmo e respeitando a constitutividade de seu interlocutor. Dessa maneira, portanto, visa ao aprofundamento e à ampliação na formação crítica para que os estudantes possam construir sua relação com a comunidade, de forma ativa, pautada nos princípios da ética e da cidadania.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto de desenvolver práticas em relação à construção de argumentos nos alunos do Ensino Fundamental, este estudo pautou-se na metodologia de caráter qualitativa, fundamentado-se na argumentação do discurso sob a perspectiva de Ruth Amossy e de outras pesquisas já realizadas.

Ademais, para esclarecer as considerações finais, resgatou-se a pergunta norteadora desta pesquisa: de que maneira desenvolver capacidades e habilidades argumentativas em alunos do Ensino Fundamental, de modo a contribuir para a formação de sujeitos cidadãos, capazes de assumir um protagonismo social discursivo e transformador da realidade social?

Em resposta à questão que orientou o estudo surge a necessidade de propor um projeto de ensino com atividades voltadas para a construção de argumentos. Para promover a construção de pontos de vista, não são suficientes apenas aulas expositivas. Assim, foram propostos outros recursos, como oficinas com jogos, júri simulado, para estimular a participação dos alunos.

Além disso, recorreram-se a outros recursos como o uso da tecnologia, *posts* das redes sociais, instrumentos que propiciam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, não somente na área de linguagens como em todas outras áreas de conhecimentos.

Devido ao fato de o projeto ser proposital, conseqüentemente, este estudo trouxe algumas limitações que poderiam ser melhor exploradas, quando aplicadas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos.

Indica-se que novos estudos sejam realizados na área da argumentação, que o projeto de ensino elaborado seja aplicado em sala de aula, por professores, com o intuito de colaborar com os conhecimentos dos alunos na construção de pontos de vista, e que ainda surja a busca de novas estratégias argumentativas.

REFERÊNCIA

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. Trad. de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio. W. Olímpio Ferreira, São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª tiragem. Livraria Martins Fontes. São Paulo, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 17-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Avaliações e Exames Educacionais**. 2023.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção

pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.
<https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>

KLEIMAN, Â. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *In*: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.) **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 13-46.

PRÁTICAS MULTILETRADAS: uma proposta para aulas de Língua Portuguesa

Ingrid Rolim de Souza (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Este artigo apresenta nosso projeto de pesquisa e ensino que está sendo desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS/UFMG. Diante das transformações, principalmente decorrentes dos avanços tecnológicos, o trabalho com a leitura e a escrita exige novos letramentos que sejam capazes de lidar com a diversidade sociocultural e com as modalidades de linguagens. Surgem, assim, os seguintes questionamentos: como desenvolver, no trabalho com a leitura e a escrita de textos multimodais, o domínio das linguagens e suas especificidades, incluindo o letramento digital dos estudantes? E como o trabalho com a cultura local e com o multiculturalismo pode promover o senso de identidade cultural? Com o intuito de responder a essas inquietações, temos como objetivo desenvolver e aplicar uma proposta didática de ensino de Língua Portuguesa, ancorada nos multiletramentos, para auxiliar estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental a compreenderem a diversidade linguística e cultural em textos, especialmente os digitais, tendo como orientação a divulgação da cultura do município de Manhuaçu – MG. Fundamentado na BNCC e nos estudos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Moura (2012, 2019), Ribeiro (2016, 2018, 2021), Maher (2007), Cucho (1999), Moreira e Candau (2020 [2013]), entre outros, apresentamos nosso projeto de pesquisa em curso que adota uma metodologia de abordagem qualitativa com intervenção pedagógica. Esperamos, como resultado, que os estudantes desenvolvam multiletramentos e que a proposta contribua para inspirar práticas educativas mais alinhadas às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multiculturalismo. Multimodalidade.

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniervelin Renata Marques Pereira (PROFLETRAS/UFMG).

1. INTRODUÇÃO

Nossas práticas sociais têm passado por intensas mudanças, impulsionadas pelos processos de globalização, de interculturalidade e pelo contínuo avanço das inovações tecnológicas. Essas transformações destacam uma necessidade importante e inadiável de que os estudantes desenvolvam novos letramentos, que abranjam tanto o multiculturalismo, atributo intrínseco à vida em sociedade, quanto a multimodalidade presente nos textos, nos quais essa diversidade cultural se manifesta.

Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensarmos práticas de ensino de língua, à luz das dinâmicas que marcam o mundo de hoje, e de atualizarmos projetos pedagógicos que sejam capazes de incorporar as muitas formas de produção de sentido presentes na era digital.

Diante dessas considerações, surgem alguns questionamentos: como podemos desenvolver, no trabalho com a leitura e com a escrita de textos multimodais, o domínio das linguagens e suas especificidades, incluindo o letramento digital dos estudantes? Indagamos ainda, como o trabalho com a cultura local e com o multiculturalismo pode promover o senso de identidade cultural?

Com o intuito de explorar recursos tecnológicos para o ensino da Língua Portuguesa, propomos uma abordagem que vá além do texto verbal escrito, historicamente valorizado nas aulas de linguagem, e que promova eventos de letramento digital, a partir da leitura e da escrita de textos multimodais.

Adicionalmente, preocupa-nos conceber ações educacionais que estejam comprometidas com a diversidade cultural. No entanto, diante da complexidade desse tema, optamos por iniciar com um passo fundamental: o exame da própria cultura. Assim, visamos criar espaços que favoreçam a tomada de consciência da identidade cultural e que, também, incentivem o reconhecimento e a valorização dessa diversidade.

Nesse contexto, nosso projeto de pesquisa e ensino tem como objetivo principal desenvolver e aplicar uma proposta didática de

ensino de Língua Portuguesa, fundamentada na perspectiva dos multiletramentos, para auxiliar estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental a compreenderem a diversidade linguística e cultural em textos, especialmente os digitais, tendo como orientação a divulgação da cultura do município de Manhuaçu, Minas Gerais. Essa iniciativa visa não apenas enriquecer o aprendizado linguístico, mas também fomentar uma apreciação mais profunda e reflexiva da nossa cultura. Neste texto, apresentaremos o projeto que está atualmente em curso e será defendido em 2024.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso estudo constitui suas bases na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.² O termo “multiletramentos” abrange duas importantes dimensões que envolvem a produção de sentidos: a diversidade de linguagens e a diversidade de culturas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Uma dessas dimensões compreende a diversidade de linguagens presentes nos textos, sobretudo os que circulam em meios digitais. Observamos que a composição dos textos, principalmente os produzidos na contemporaneidade, articula muito mais do que o extrato verbal, englobando uma gama de semioses integradas, resultando na multimodalidade. Nessa direção, os sentidos são elaborados de maneira cada vez mais multimodal, nos quais o verbal se articula com o imagético, o audiovisual, o oral, o gestual, o espacial, o digital, entre outras muitas modalidades de linguagens (Rojo; Moura, 2019).

Nessa diversidade de modos presente nos textos, outra dimensão se destaca: a diversidade sociocultural. A multiplicidade cultural, característica típica das sociedades humanas, torna-se mais intensa com o processo de globalização. Logo, os padrões de

² Expressão oriunda do manifesto “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, escrito pelo *The New London Group* e publicado em 1996.

comunicação atuais demandam que os sujeitos ultrapassem suas fronteiras culturais e comunitárias para que tenham entendimento e participação mais efetivos na realidade em que vivem (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A crescente heterogeneidade que caracteriza a sociedade atual não nos permite ignorar suas manifestações na sala de aula. Pensando nisso e, sobretudo, conscientes da complexidade em se abordar essa temática, optamos por trabalhar o multiculturalismo a partir de um pequeno passo inicial: o reconhecimento de nossas identidades culturais (Moreira; Candau, 2020 [2013]). Acreditamos que, a partir desse ponto, a consciência de que a nação brasileira é culturalmente diversa (Maher, 2007) possa ser abordada de maneira mais efetiva, promovendo o respeito às diferenças.

Dessa forma, ambas as dimensões da construção de significados – a diversidade de linguagens e a diversidade cultural – constituem o cerne da educação para os multiletramentos. Isso nos leva a considerar que o ensino da leitura e da escrita precisa ser pensado de forma ampla, para além dos modos grafocêntricos, a fim de contemplar essas diversidades (Ribeiro, 2016, 2018; Cazden *et al.*, 2021).

3. METODOLOGIA

Nossa proposta de pesquisa e ensino adota uma abordagem qualitativa. Inicialmente, fizemos uma revisão bibliográfica sobre multiletramentos, cultura, multiculturalismo, multimodalidade e gêneros, e textos de divulgação cultural em ambientes digitais. Essa etapa tem como objetivo fundamentar teoricamente nossa proposta e embasar as escolhas metodológicas subsequentes.

Posteriormente, adotamos a metodologia de intervenção pedagógica para a aplicação de nossa proposta didática. De acordo com Damiani *et al.* (2013, p. 58), as pesquisas intervencionistas na área da educação envolvem o planejamento e a implementação de interferências, com o propósito de promover progressos e aprimoramentos nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, nossa abordagem intervencionista busca aplicar e avaliar a proposta didática desenvolvida.

Por fim, realizamos a coleta e a análise de dados. Os dados foram coletados por meio de observações, registros em diário de bordo e análise de produções dos estudantes. A análise de dados está seguindo uma abordagem interpretativa, com um olhar apurado para compreender os impactos da proposta no desenvolvimento de multiletramentos dos estudantes, assim como a promoção da consciência cultural.

4. PROJETO DE ENSINO

A proposta de ensino foi criada com o objetivo de ampliar o nível de multiletramentos dos estudantes, com foco em temáticas (multi)culturais. O projeto foi criado pensando nos aspectos culturais da cidade de Manhuaçu³, em Minas Gerais, onde moram os estudantes da escola campo de nossa pesquisa e conta com dez etapas, as quais, brevemente, descrevemos a seguir.

Na primeira etapa, realizamos uma sondagem inicial por meio de um questionário no *Google Forms*. O formulário conta com perguntas sobre letramento digital e práticas culturais dos alunos, com o objetivo de identificar conhecimentos prévios e percepções dos estudantes sobre essas temáticas, bem como compreender suas vivências e práticas.

A segunda etapa se desdobra em duas partes, uma introdutória e outra voltada ao patrimônio cultural. Na primeira parte, conduzimos atividades dinâmicas sobre os conceitos de patrimônio. Para isso, planejamos uma atividade imagética que consiste na apresentação de imagens representativas de patrimônios culturais, como esculturas, estátuas e monumentos locais, bem como de diversos lugares do Brasil. Durante a

³ Embora esta proposta pedagógica tenha sido criada para atender ao contexto de Manhuaçu e região, ela foi desenvolvida como um “protótipo” com a flexibilidade necessária para que seja reproduzida e adaptada para outras localidades.

apresentação, incentivamos a discussão com questionamentos que buscam compreender se os alunos reconhecem esses objetos, se têm conhecimento ou imaginação sobre o que tais elementos representam ou simbolizam, e qual a sua importância cultural. Em seguida, propomos um desafio artístico, utilizando a técnica *papercraft*, no qual os estudantes, divididos em grupos, criam uma réplica da famosa estátua do Cristo Redentor.

Após as atividades introdutórias e como preparação para as próximas atividades deste bloco, oferecemos breves explicações sobre os conceitos de patrimônio cultural, abordando categorias como patrimônio cultural material móvel e imóvel, assim como patrimônio cultural imaterial. Essas informações são apresentadas utilizando *cards* postados em redes sociais. Acreditamos que essa forma de apresentação envolve mais a atenção dos alunos para a parte conceitual, além de propiciar um contato prévio dos estudantes com exemplos de textos semelhantes ao que será solicitado como produção textual ao término desta proposta.

Na segunda parte desta etapa, propomos atividades que visam explorar, de maneira mais específica, os conceitos de patrimônio. Isso inclui a criação de um dicionário coletivo com verbetes sobre cultura e patrimônio com o uso do *Padlet*. Além disso, desenvolvemos atividades de releitura da silhueta oficial dos patrimônios culturais de Manhuaçu, abordamos a capoeira e o ofício dos mestres de capoeira como patrimônio imaterial, e, por fim, exploramos o modo de fazer o queijo minas artesanal. Essa última atividade tem como objetivo estabelecer um possível paralelo com os modos de fazer que envolvem a cafeicultura e a produção de cafés especiais em Manhuaçu e região, que possuem forte tradição cafeeira.

Nas etapas três e quatro do projeto, buscamos aprofundar o conhecimento dos estudantes com uma visita guiada a um local cultural em Manhuaçu. Essa experiência, que pode envolver palestras, apresentações artístico-culturais e outras possibilidades, tem o objetivo de proporcionar aos discentes vivências culturais extraclasse. Após a visita, seguimos com a proposta de uma roda de conversa,

momento em que os alunos podem compartilhar seus registros, trocar ideias e discutir suas percepções sobre a atividade externa.

Na quinta etapa, propomos explorar os patrimônios culturais locais, sejam eles oficialmente registrados ou tradicionalmente reconhecidos pela comunidade. Recomendamos uma busca por materiais relacionados aos patrimônios regionais, como *sites*, informativos ou folhetos. Para a cidade de Manhuaçu, dispomos, em específico, de uma Cartilha do Patrimônio Cultural de Manhuaçu, a qual exploramos. Para isso, propomos a criação de um *tour* virtual, utilizando como ferramentas o *Google Earth* ou o *Padlet*. Os alunos, organizados em grupos, recebem a orientação de apresentar dois ou três patrimônios, utilizando recursos como descrições, imagens, marcações e comentários disponíveis nas plataformas. Essa atividade visa aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre os patrimônios locais e promover a capacidade de apresentação desses bens culturais de maneira informativa e envolvente.

Na sexta etapa, propomos a criação de um mini-inventário de bens culturais, momento em que cada estudante será incentivado a ir além dos patrimônios já oficialmente reconhecidos, realizando uma investigação com olhar mais atento para a própria cultura, trazendo suas percepções sobre as suas práticas e os patrimônios culturais. O objetivo principal é desenvolver a capacidade dos alunos de observar, identificar e pesquisar referências culturais cotidianas, que tenham valor coletivo e que possam se tornar parte do patrimônio cultural local. Para orientar essa atividade, adaptamos fichas com categorias (lugares, objetos, celebrações, formas de expressão e saberes) para que os alunos preencham descrevendo bens culturais regionais identificados por eles mesmos. Após a criação das fichas, a etapa inclui uma atividade de debate e consenso para seleção dos bens culturais mais representativos.

A sétima etapa conta com atividades de leitura e análise de textos multimodais diversos, tanto impressos quanto digitais, com temáticas multi(culturais). O foco está nas características temáticas, composicionais e estilísticas dos textos multimodais de divulgação cultural, bem como as funções que eles desempenham nos meios

nos quais circulam. O objetivo dessas atividades é ampliar as capacidades semióticas dos alunos, capacitando-os a ler e a compreender textos multimodais de maneira a aplicar esses conhecimentos em suas produções textuais.

Na oitava etapa, os estudantes realizam a retextualização das fichas do mini-inventário de bens culturais, transformando-as em *cards* digitais ou vídeos curtos do tipo *reels*. Os textos dos alunos têm como propósito promover a divulgação cultural, e os materiais produzidos podem ser publicados em redes sociais, como *Instagram*, por exemplo. Durante essa etapa, são abordados aspectos do *design* visual para a produção dos *cards*, bem como a utilização de plataformas de produção multimídia, como o *Canva*, para a produção textual.

A nova etapa é dedicada à circulação das produções textuais dos alunos. Pretendemos divulgar os textos dos estudantes em um perfil de rede social específico, criado com o propósito de difundir a cultura local entre a comunidade. Essa etapa busca não apenas circular e valorizar o trabalho dos alunos, mas também promover uma maior apreciação e consciência cultural da região.

Por fim, a décima etapa consistirá na avaliação e autoavaliação do projeto, representando um momento de grande importância para todos os envolvidos. Durante essa última fase, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre suas trajetórias e contribuições para o projeto, analisando suas experiências e aprendizados. Esse momento é essencial para nortear futuras ações na proposta de ensino, com reflexões valiosas para aprimorar abordagens e estratégias, além de fortalecer a continuidade e melhoria do projeto.

5. RESULTADOS ESPERADOS E ALGUNS SPOILERS

Esperamos que, como desdobramento de nosso projeto, os estudantes desenvolvam níveis mais amplos de multiletramentos. Buscamos também proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência e pertencimento de suas próprias identidades culturais, tanto no plano individual quanto na contextualização

dessas identidades em relação aos processos culturais da comunidade em que vivem. Almejamos, ainda, que essa proposta seja um pontapé inicial para a percepção da rica diversidade cultural brasileira.

Até o momento, aplicamos uma parte do projeto de pesquisa e ensino, permitindo-nos uma oportunidade de refletir com base em impressões preliminares. Observamos desafios significativos por parte dos estudantes ao lidar com ferramentas tecnológicas, tanto de *hardware* quanto de *software*. Essa realidade contrapõe a mentalidade difundida de que a geração atual é composta por nativos digitais, presumidamente proficientes no manuseio de tecnologias. Assim, essa constatação reforça a urgência de ações educacionais sistemáticas direcionadas ao letramento digital, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas mais focadas em promover habilidades digitais entre os estudantes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou apresentar, de maneira concisa, o projeto de pesquisa e ensino que está sendo desenvolvido durante nossos estudos de mestrado. Por meio deste trabalho, nossa intenção é contribuir para a construção de práticas educativas mais alinhadas com as demandas contemporâneas, que incorporem discussões e propostas relacionadas ao multiculturalismo no ambiente escolar.

Esperamos que esta proposta possua não apenas aplicabilidade na prática educativa, mas também que tenha a capacidade de inspirar outros a adotarem uma abordagem para os multiletramentos. Ao fazê-lo, desempenhamos responsabilmente o papel de ampliar o diálogo e as ações voltadas para o ensino da leitura e da escrita, contribuindo para a formação de uma comunidade educacional mais alinhada aos desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Organização: Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Disponível em: <https://www.led.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/275/2021/10/Uma-pedagogia-dos-multiletramentos.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2023.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>.

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

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. do C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 255-270.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed., 7. reimp., Petrópolis: Vozes, 2020 [2013].

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

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

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

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

A VOZ DA EJA NA ESCOLA: problematização de opressões sociais mediada por narrativas cênico-literárias e jogos teatrais

Sandra Maura Reis (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Este artigo apresenta as etapas e os procedimentos de um estudo qualitativo, em andamento, no Mestrado Profissional em Letras. Seu instrumento metodológico é a aplicação de um projeto de ensino com o objetivo de incentivar estudantes de uma escola pública que cursam a educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental a refletir, de forma crítica e propositiva, acerca de questões que se relacionam a conflitos de opressões sociais. As atividades incluem a leitura e a escrita de textos como mobilizadores dos usos sociais da língua e a realização de jogos teatrais. Para o alcance dos objetivos propostos, tomamos como referência as contribuições de Bakhtin (2011, 2017), Boal (2008, 2009; 2013), Martins (1995, 2003), Paulino (2005), Chiaretto (2016) e Marcuschi (2007). A maioria dos estudantes da EJA, incluindo os da escola pesquisada, não costuma frequentar os espaços de lazer e cultura da cidade, como teatros e cinemas. Por isso, buscamos incentivar esse acesso por meio da prática da leitura, da escrita e da experiência de ida ao teatro enquanto atividade pedagógica e uma ação cultural.

Palavras-chave: Leitura literária. Jogos teatrais. Ensino de língua portuguesa. Educação de Jovens e Adultos.

1. INTRODUÇÃO

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, estabelece o pacto constitucional de 1988. Não obstante, em analogia ao texto de Orwell², alguns são mais iguais do que

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elzimar Goettenauer de Marins-Costa (PROFLETRAS/UFMG).

²Referência ao trecho da obra “A revolução dos bichos”, do escritor George Orwell, publicada em 1945: “Todos os animais são iguais, mas alguns animais são mais iguais que outros”.

outros. A democracia, sempre em perigo, é a melhor forma de governo possível, como já disse Espinosa (1632-1677), porque viver os conflitos por meio de regras, reconhecendo a legitimidade do outro, é expressão alegre do livre pensamento e pressuposto para alguma forma de paz.

Nesse sentido, organizações internacionais, movimentos ativistas e entidades especializadas que defendem um sistema democrático questionam constantemente as desigualdades sociais brasileiras, pois “as disparidades socioeconômicas e raciais constatadas no Brasil constroem uma nítida e cruel polarização da população” (Moore, 2007, p. 25). Em uma dessas extremidades, os que se esforçam por viver uma vida digna, como os jovens, adultos e idosos da educação de jovens e adultos (EJA). A eles se unem entidades públicas, coletivos estudantis, profissionais da educação e pesquisadores que se perguntam: onde está a EJA no debate da educação nacional (Gerbelli; Ventura, 2023)?

As estatísticas sobre a inserção desses estudantes nas esferas de ocorrência das práticas de letramentos são desalentadoras. O estudo sobre Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)³, realizado em 2018, informa que 30% da população entre 15 e 64 anos, isto é, 38 milhões de pessoas, podem ter dificuldade para ler, interpretar textos e fazer operações matemáticas em situações da vida cotidiana bem como para preencher um formulário simples com seus dados pessoais. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua⁴), divulgada em 2023 pelo IBGE, apontou que 5,4% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever.

Sobre o cenário da sala de aula, a permanência do estudante da EJA na escola é comprometida por questões como a incompatibilidade dos horários das aulas com a jornada de trabalho, o cansaço, a distância entre a escola, o trabalho e a

³ Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/publicacoes/indicador-de-alfabetismo-funcional-inaf-brasil-2018/>. Acesso: 01 maio 2024.

⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=39295&t=resultados>. Acesso: 01 maio 2024.

residência, o custo do transporte para esse deslocamento, formação insuficiente de professores, dentre outros fatores. Os jovens e adultos trabalhadores participantes de nossa pesquisa moram no entorno da escola René Chateaubriand Domingues, que está localizada no município de Contagem, em Minas Gerais. Ao serem solicitados a apontar as atividades artísticas produzidas na cidade com as quais tinham algum contato, dentre as listadas no questionário que aplicamos no início do projeto, alguns informaram as festas comunitárias e outros, o cinema. Mais de 50% só assistiram a um espetáculo de teatro no ambiente da escola, sinalizando o papel dessa instituição para o acesso aos produtos culturais. É o que relata Silva (2015, p. 4) acerca da educação de jovens e adultos voltada à juventude de pertencimento urbano: “[...] o trabalho na “aula diferente” que traz a perspectiva da música, do teatro, da dança, das artes plásticas, dos esportes é visto, em maioria das vezes, pelos jovens educandos como uma *oportunidade de lazer e de acesso à cultura* (grifo da autora)”.

Muitos vivenciam os típicos condicionamentos contemporâneos dos corpos e das mentes, que são ditados pelas atividades laborativas e a indústria cultural. Nessa modalidade de ensino, com significativa variação intergeracional entre os estudantes em sala – o que é rico do ponto de vista das trocas de saberes –, o professor necessita construir as estratégias para lidar com as demandas dessa diversidade. Nesse sentido, com uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados, elaboramos um projeto de ensino para propiciar aos participantes situações reais de criação e coautoria textual. Foram contemplados pela proposta os discentes alfabetizados e semialfabetizados, estes últimos em processo complementar e simultâneo de alfabetização e letramento.

Nessa perspectiva, colocamo-nos os seguintes objetivos:

- aplicar um projeto de ensino visando à produção de peças de Teatro Fórum por meio da abordagem de conflitos de opressão social apresentados cenicamente pelos estudantes para promover a criticidade;

- apontar soluções discursivas, fundamentadas em argumentos e apresentadas cenicamente, para pôr fim a uma situação de opressão apresentada e refletir sobre a relação entre esse conflito, as ideologias e os interesses de grupos sociais.
- construir habilidades de leitura inferencial de textos literários.
- mobilizar as habilidades de expressão oral e corporal por meio de jogos para favorecer a consciência das emoções e potencializar a imaginação.
- escrever roteiros para os fóruns, experimentar sua leitura dramática, revisá-los colaborativamente e apresentá-los a um público por meio de encenação teatral.
- abordar, a partir de discussões, temas contemporâneos transversais como “trabalho”, “educação em direitos humanos” e “diversidade cultural”.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As atividades lúdicas atuam sobre as emoções, os valores, as capacidades cognitivas e criativas, proporcionando prazer e podendo contribuir para a realização pessoal e profissional. O conceito de ludicidade, palavra polissêmica e recorrente no contexto educacional brasileiro, é bastante complexo e já foi abordado sob diversas perspectivas, via de regra, associado aos múltiplos significados da palavra jogo. A antropologia cultural, por meio dos estudos de Johan Huizinga, compreende a ludicidade como um dado da cultura humana relacionado ao coletivo. Pela abordagem sociológica, é possível sintetizar que os significados de jogo ou de lúdico, construídos pela linguagem, emergem da sociedade onde é jogado (Massa, 2015, p. 119). Daí decorre uma definição com a qual trabalharemos, segundo a qual os jogos

[...] reúnem duas características essenciais da vida em sociedade: possuem regras, como a sociedade possui leis, que são necessárias para que se realizem, mas necessitam de liberdade criativa para que

o jogo, ou a vida, não se transforme em servil obediência. Sem regras não há jogo, sem liberdade não há vida (Boal, 2013, p. 10).

Designado por Boal (2013) como um tipo de luta ou jogo, o Teatro Fórum possui uma dramaturgia que consiste em apresentar, diante da plateia, uma história que contenha um problema político ou social com uma má solução, isto é, no qual o opressor vence o oprimido. Terminada a apresentação, um mediador chamado curinga pergunta aos participantes se estão de acordo com a solução apresentada e, muito provavelmente, os espectadores dirão que não. Então a cena é representada novamente, porém qualquer pessoa terá o direito de interrompê-la em algum momento para substituir qualquer ator e conduzir a ação na direção que lhe pareça mais adequada. O ator substituído deve aguardar do lado de fora. Os demais atores devem enfrentar as novas situações examinando todas as possibilidades que a nova proposta oferece (Boal, 2013, p. 161-162).

Nós acreditamos que esse uso metodológico do jogo se constitui como uma linguagem formativa crítica e relacional voltada à resolução coletiva de problemas. Quando praticados no âmbito da escola, com estudantes da EJA, independente de sua faixa etária, os jogos podem favorecer a atenuação do cansaço, a formulação de argumentos em contexto mais formal, a reflexão sobre empatia de uma maneira descontraída, dentre outras possibilidades de atuação (Viana, 2011; Oliveira; Gea, 2020). No entanto, o aluno da EJA tende a duvidar dessa potencialidade do jogo, pois, como coloca Huizinga (2019, p. 10), “para o indivíduo adulto e responsável o jogo é uma função que poderia facilmente ser dispensada”. Afinal, em nossa cultura, muitas vezes, o jogo é tomado em oposição à ideia de seriedade, o que o distanciaria também do trabalho.

Ademais, conforme alerta Pereira (2016), em virtude de vivermos em mundo fraturado pela supervalorização do individualismo e do consumo de um lado e pela desvalorização do sujeito e de suas vinculações comunitárias do outro, tanto a

literatura quanto “a experiência encantatória do belo” veem sua força diminuída ao serem restringidas à função utilitária do pragmatismo atual.

Por isso, faz-se necessário compreender as vivências lúdicas como mais uma forma de construção de conhecimentos, enquanto visão relativizante do mundo e potencial relaxante do corpo, capaz de afrouxar os receios e agir sobre a criatividade, para que comportamentos naturalizados, como a supervalorização de regras, por exemplo, possam ser problematizados (Carlos; Barreto, 2005, p. 65; Viana, 2011, p. 106). Essas experiências podem servir de instrumento para o ensino, inclusive na EJA, muitas vezes direcionada ao pragmatismo e subestimada na sua capacidade de apreciação de certos objetos artísticos ou da arte em geral.

Disso, depreendemos que as vivências do teatro e do texto literário em contextos de aprendizagem cumprem uma função importante na medida em que oferecem a possibilidade de se desaprender formas culturais internalizadas e hegemônicas de pensar e agir, mantidas por diferentes opressões sociais.

Portanto, para alcançar o objetivo colocado, argumentamos em favor dessas atividades considerando que a arte literária se configura como demanda individual e coletiva por ficção e fantasia, colocando-se ao lado das necessidades humanas mais essenciais (Candido, 2002, p. 83). Também defendemos a necessidade do teatro porque, durante uma representação cênica, o ator, “ao mesmo tempo em que é ele próprio, é também o ‘outro’ (a personagem); ao mesmo tempo em que se comunica com os seus colegas-personagens, também se comunica com o público” (Chacra, 2010, p. 73). Ensaia sua alteridade. Segundo Ávila (1980, p. 24), a arte é uma experiência de plenitude e “nos encaminha para a assimilação mais franca da constante formulação lúdica que permeia a linguagem estética”. E é importante que sua construção se faça a partir de uma percepção globalizante, enquanto autonomia criativa do artista e busca subjetiva de liberdade ante as brutalidades cotidianas e as injunções históricas (Ávila, 1980, p. 29).

Assim, ela possibilita refletir sobre as questões comunitárias e os mecanismos pelos quais se produzem as opressões sociais.

Dentre os teóricos que fundamentaram nosso trabalho, contamos com Marcuschi (2007) para as reflexões sobre oralidade e sua articulação com a escrita dos textos.

Concebendo letramento como as “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita” (Soares, 2020, p. 27), buscamos subsídios em Freire (2001) e Souza (2016) que colocam em evidência as práticas situadas dos sujeitos, vistos como agenciadores comunitários de transformações sociais.

Isso posto, considerando que “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 297), as descrições brevemente apresentadas neste artigo e que detalharemos no texto final da pesquisa não são muito mais que as nossas interpretações das experiências, ainda que sob certo distanciamento analítico. Sem a pretensão de conseguir abarcá-las na sua *plurivocidade* de sujeitos dialogantes e de sentidos possíveis de serem construídos, apontaremos alguns aspectos da metodologia, resultados e passaremos às considerações finais.

3. METODOLOGIA

A pesquisa que deu origem ao projeto ainda não foi concluída. O projeto de ensino, que teve início com a resposta a um questionário para observação das vivências culturais dos estudantes, foi sistematizado em torno de encontros com a descrição de atividades e habilidades a serem trabalhadas.

Após a resposta ao questionário, foram encaminhadas as atividades relacionadas à prática de jogos lúdicos e à leitura de narrativas literárias e textos teatrais.

A produção de dados se fez pela aplicação de questionários, entrevistas, observações de atividades, diário de campo de todas as aulas e pelo registro audiovisual de uma atividade e de duas produções. Esses registros embasarão a escrita do trabalho final.

As atividades de interação por meio dos jogos produziram dados para observação da oralidade, incluindo o gestual e a fala, bem como das habilidades de argumentação oral.

Considerando que, na produção de inferências, diversas áreas do conhecimento se conectam para construir os efeitos de sentido, em nossa abordagem, o diálogo interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, como Arte, História e Geografia, se fez necessário. Afinal, como coloca Leda Maria Martins (1995, p. 92-93), “o teatro é uma modalidade artística intrinsecamente interdisciplinar e intersemiótica, na qual o signo verbal é apenas um dos elementos constitutivos”, de modo que seu estudo se configura como um exercício interpretativo dialógico e intersemiótico em que se conjugam conhecimentos estéticos, filosóficos e científicos. “O teatro imbrica-se no universo cultural da sociedade que o engendra, exigindo, para sua leitura, volição e interpretação, uma reflexão, também ela, dialógica e intersemiótica” (Martins, 1995, p. 93).

Por isso, o projeto foi aplicado interdisciplinarmente com o professor de Geografia da escola e requereu reorganização de datas e horários pré-definidos pela equipe pedagógica para a realização das atividades. Houve a junção de turmas e a demanda de recursos como transporte e ingressos para teatro. Essa abordagem se mostrou importante na medida em que, não havendo naquele momento um professor do componente Arte designado para o trabalho com os estudantes da EJA na escola, o diálogo do teatro com a literatura que propusemos veio a auxiliar a equipe docente na oferta aos alunos dos conteúdos desse componente curricular.

No diário de campo, que não será tratado aqui, dadas as limitações deste texto, poder-se-ão observar as atividades que foram possíveis de serem realizadas, alteradas ou complementadas, com uma breve análise dessas realizações e alterações. Por ora, a seguir, apresentamos a síntese das atividades que delineamos a partir de uma perspectiva inicial.

- Apresentação da proposta e dos objetivos do projeto pedagógico.
- Identificação do perfil sociocultural dos estudantes por meio da aplicação de um questionário.
- Descrição e análise coletiva dos dados do questionário redistribuídos em categorias.
- Proposição de um cronograma inicial a partir das demandas e interesses manifestos nos questionários.
- Ida ao teatro para assistir a um espetáculo teatral.
- Realização de jogos teatrais.
- Discussões em rodas de conversas.
- Leitura de narrativas curtas.
- Leitura de textos dramáticos curtos e excertos.
- Criação de rubricas para diálogos.
- Produção de relatos orais de histórias de vida com o fim de identificar situações de opressão social nos relatos produzidos.
- Registro das histórias de opressão social relatadas.
- Reescrita dos registros para a produção de roteiros dramáticos a ser utilizados na improvisação de peças de Teatro Fórum.
- Explicitação das regras que orientarão a realização dos fóruns.
- Encenação/improvisação de Teatro Fórum por meio dos roteiros e da pactuação das regras.

Por fim, acrescentamos que, em nosso horizonte, se apresentaram tanto o rigor e a objetividade necessários aos estudos científicos quanto os processos de interação direta e propositiva entre os agentes de nossa investigação, sem perder de vista os fins sociais de uma pesquisa, que são: emancipação, solidariedade, participação e transformação da sociedade (Chizzotti, 2003, p. 232).

4. RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que nossas análises nos possibilitem avaliar a dimensão e o alcance dessas ações, apontando-nos caminhos para

se ensinar a ler na escola e, nesse espaço, ensaiar a superação de opressões exercidas socialmente.

Os textos, os jogos e as conversas que mobilizamos talvez nos auxiliem a seguir imaginando e construindo narrativas para tornar o mundo construtivo e mais alegre. Esperamos ainda que esses estudantes da EJA consigam acessar mais espaços de produção cultural na sociedade, como experiência de lazer e de ampliação da visão do mundo e de si mesmos.

Alcançados, ao menos em parte, esses objetivos, como disse muito bem Graça Paulino, teremos dado uma pequena contribuição para se repensarem as vias em que se movem as competências, os objetivos e os modos de se ler literariamente textos literários na escola e outros espaços socioculturais. Um singelo ensaio de democracia no sentido de se evitar os constantes congestionamentos dos poderes (Paulino, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Avaliamos que a literatura e os jogos lúdicos, notadamente os do Teatro do Oprimido, podem estar presentes, em alguma medida, na sala de aula da EJA. O professor, ao entremeá-los didaticamente com outros conteúdos do currículo, cria condições para que o estudante, jovem ou adulto, construa associações entre esses conhecimentos e testem diferentes possibilidades para a superação de situações opressoras semelhantes que possam ter vivido ou vivenciar na realidade.

Considerando que as relações humanas são marcadas pela tensão e orientadas por normatividades que precisam ser acordadas socialmente, a escola precisa contribuir para que os alunos aprendam a identificar seus direitos constitucionais para exercê-los. O direito à educação pressupõe os meios para exercê-lo; dentre eles, os aportes de governos e os procedimentos educacionais nos quais procuramos intervir com essas atividades.

REFERÊNCIAS

- ÁVILA, A. **O lúdico e as projeções do mundo barroco**. Vol. 35, Col. Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARRETO, V.; CARLOS, J. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 63-68.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. 12 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**: São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidade/Editora 34, 2002, p. 82-84.
- CHACRA, S. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003, p. 221-23.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERBELLI, C. V. de C.; VENTURA, J. A EJA fora do lugar. **Le Monde Diplomatique**. 20 dez. 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. Rev. de trad. Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. Recurso digital (Estudos; 4).

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-56.

MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15, 2015. p.111-130. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso: 05 mar. 2024.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

OLIVEIRA, H. S.; GEA, K. D. (Org.). **EJA, saúde e corporeidade**: direito à vida. Belo Horizonte: SMED-PBH, FAE/UFMG, 2021. (coleção EJA. Lendo mundo, lendo palavras: Caderno Pedagógico 4).

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]** Caxambu: Anped, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 22 abr. 2024, pp. 1-11.

PEREIRA, E. de A. No meio da palavra as possibilidades. **Literafro**, 2016. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/18>. Acesso: 05 mar. 2024.

SILVA, A. J. O curso ESPECEJJA: Formando educadores para o trabalho com juventudes presentes na EJA. In: V SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 2015, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP/UFSCar/USP/UNESP, 2015. Disponível em: <http://forumeja.org.br/mg/sites/forumeja.org.br.mg/files/analise%20especceja.pdf>. Acesso: 10 mar. 2024.

SOARES, M. B. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

SOUZA, A. L. S. Linguagem e letramentos de reexistências: exercícios para reeducação das relações raciais na escola. **Linguagem em foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, V. 8, n. 2, 2016 - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis, p. 67–76. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1908>. Acesso em: 29 jun. 2024.

VIANA, W. R. **Teatro do oprimido** – implicações metodológicas para a educação de adultos. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEITURA PROTOCOLADA: uma prática exitosa no trabalho com estudantes idosos da EJA

Álysson Faria Fialho (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Motivado pelas vivências e observações do meu trabalho com a Educação de Jovens e adultos e pelo desejo de contribuir para a ampliação da pesquisa acadêmica envolvendo o público idoso, especificamente, tem-se como objetivo, neste artigo, a proposição de oficinas que possam melhorar a proficiência da leitura e da produção escrita dos alunos da EJA no ensino fundamental II – 6º ao 9º ano, mais especificamente na modalidade semipresencial do CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada). Tal proposta visa refletir sobre as possibilidades de aprendizagem da pessoa idosa e sugerir práticas que levem os estudantes idosos a desenvolverem suas capacidades da leitura e escrita, exercitandossas, primeiramente, com práticas de leitura protocolada, realizando comandos que requerem inferências textuais, com compreensão da estrutura de textos e, posteriormente, investindo em técnicas de produção de textos (inicialmente, com atividades de escrita simples e, na produção final, com a redação de um texto do gênero “relato pessoal”), com a finalidade de diminuir suas possíveis dificuldades e melhorar a qualidade de sua escrita. Por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados alcançados e a conclusão deste trabalho desenvolvido no PROFLETRAS/UFMG.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Pessoa idosa. Leitura protocolada. Produção escrita. Sequência didática

1. INTRODUÇÃO

Durante anos de trabalho como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), em uma escola

¹ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães (PROFLETRAS/UFMG).

da rede estadual de ensino que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) – mais especificamente na modalidade semipresencial do CESEC (Centro Estadual de Educação Continuada) – senti necessidade de formações desenvolvidas visando às habilidades e capacidades do público jovem e adulto (mais especificamente o público idoso), o que ocorre em escassas situações. A EJA é uma modalidade de ensino pouco presente nas pesquisas acadêmicas sobre ensino de língua portuguesa e, dada sua relevância, merece maior destaque, posto que oferece uma gama de campos de estudo e diferentes tipos de sujeitos a serem investigados. Pode-se dizer que este é um público muito interessado em aprender, constituído por sujeitos esperançosos de melhorar sua qualidade de vida, porém, infelizmente, bastante desacreditado de seu potencial pela maioria dos docentes e, conseqüentemente, pelas pesquisas acadêmicas.

No ano de 2023, no CESEC de Nova Serrana, há cerca de 1.430 alunos matriculados no primeiro semestre, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Em ambas as modalidades de Ensino, o público de estudantes adultos ou idosos são maioria e, segundo matrículas atuais, há estudantes com faixas etárias variadas, havendo alunos com 15 (quinze) até 76 (setenta e seis) anos. Um ponto comum entre todos estes estudantes é seu objetivo: vencer o déficit imposto às suas trajetórias em um certo ponto da vida. Este déficit é considerado um dos maiores desafios da educação brasileira por muitos estudiosos, tais como Soares (2016; 2020), Soares & Maciel (2000), Freire (1997) e Patto (2008).

Através de minhas vivências, pesquisas e relatos dos próprios alunos, entendo que os estudantes adolescentes / jovens, em sua maioria, são oriundos do sistema de ensino regular, geralmente desistentes ou repetentes em um ou mais anos do Ensino Fundamental, que ao atingirem a idade de 15 anos, são convidados a migrarem para outra modalidade de ensino, posto que estão fora do padrão “idade / série” ideais ao ensino regular. Essa volta aos estudos é, por vezes, uma pressão familiar e não uma iniciativa entusiasmada do adolescente, que necessita de urgência na

conclusão dos estudos para se inserir novamente na modalidade regular e presencial do Ensino Médio.

Por sua vez, os alunos adultos / idosos (maior interesse deste trabalho) relatam suas frustrações por terem abandonado os estudos por motivos variados e carregam durante sua vivência o desejo de retomar e concluir essa conquista que lhes foi “tomada”. Quando retornam à escola, estão focados e muito interessados em aprender e vencer os desafios impostos pela escolarização tardia. Ainda em conformidade com os relatos absorvidos em anos de interessadas oitivas, percebo que as principais causas do abandono dos estudos destas pessoas está na necessidade de trabalhar para ajudar na subsistência da família desde criança; por serem mulheres e casarem-se muito jovens; por terem tido filhos quando muito jovens e precisarem priorizar o trabalho para o sustento da família; por terem sido encarcerados ou presos; por terem sido “internados” para tratamento contra o uso de drogas / entorpecentes; entre outras razões de ordem involuntária. A maioria vem de iniciativa própria, porém alguns chegam encaminhados de situações específicas, como por exemplo: alunos da EJA Alfabetização, dando continuidade aos estudos; por indicação do INSS para reabilitação de alguma capacidade enquanto aguardam em licença o retorno às atividades laborais; por indicação médica, no caso de pessoas em tratamento psicológico, com finalidade de manterem a mente ocupada e produtiva; por indicação de projetos sociais direcionados a pessoas idosas, que buscam nos estudos, um caminho para socializar e fugir da solidão; entre outras situações.

Entretanto, o CESEC de Nova Serrana é uma escola estadual com modalidade de ensino semipresencial, em que os alunos executam parte de seus estudos em casa, individualmente (através da realização de trabalho escrito com atividades e pesquisa) e outra parte na escola, através do atendimento dos professores-orientadores sobre as possíveis dúvidas quanto aos conteúdos; realização das avaliações escritas e participação em eventos escolares. Pela minha experiência, o público adolescente ou jovem

tem uma maior facilidade em adaptar-se às rotinas e horários para estudar, pois os hábitos de estudo ainda estão muito recentes em suas vivências. No entanto, o público adulto (especialmente, o público idoso) não apresenta esta mesma facilidade, e requer uma atenção diferenciada.

Ao (re)ingressar aos estudos, o estudante desta modalidade de ensino tem muitos obstáculos: seus traumas e frustrações escolares e dificuldades de aprendizagem oriundas de experiências anteriores; a distância no tempo de seus últimos estudos e os eventuais esforços na tentativa de aprender conteúdos mais complexos que imaginavam; suas naturais dificuldades em aprender determinados conteúdos; o cansaço do dia a dia de um trabalhador adulto, com família e tempo escasso para se dedicar aos estudos; as “armadilhas” de uma modalidade de ensino que propõe a “facilidade” de o aluno estudar sozinho em casa, e vir à escola apenas para tirar dúvidas e realizar as avaliações, entre diversas outras dificuldades que atingem a um e outros de diferentes formas. Todos, porém, possuem em comum um grande obstáculo: a dificuldade no processo de aquisição da leitura e de uso da linguagem escrita (ler e compreender enunciados, inferir informações mais explícitas de um texto com proficiência, bem como realizar produções escritas com qualidade).

O trabalho com Língua portuguesa do Ensino fundamental, no CESEC, compreende no ensino de habilidades propostas pela BNCC para 6º ao 9º ano (vale ressaltar: mesmas habilidades propostas para o ensino direcionado a estudantes com idades entre 11 e 14 anos, no ensino regular / presencial). Os trabalhos são divididos em seis módulos de ensino: os estudantes têm uma apostila como roteiro de estudos e registram sua aprendizagem em trabalhos cujo conteúdo possui questões de gramática, gêneros textuais, interpretação de texto, e produção de textos em diversos gêneros, em conformidade com o que rege a Resolução SEE nº 2943 de 18 de março de 2016. Os alunos de diferentes idades apresentam, geralmente, dificuldades em habilidades parecidas, porém, percebo no público idoso uma maior dificuldade na produção de

textos escritos. Em conversas durante o atendimento, ofereço estímulos aos alunos para relatarem, de forma oral, ideias de como eles poderiam produzir determinados textos e, na grande maioria dos casos, há um êxito considerável nesta prática. O estudante idoso consegue realizar produções em diversos gêneros, com certa facilidade, na modalidade oral, como por exemplo: contar uma história (em gêneros narrativos diversos), criar uma carta, produzir um poema, narrar uma notícia; porém, há um embaraço na hora de reproduzir de forma escrita este mesmo relato. A dificuldade em começar ou em estruturar as ideias nas diferentes partes de um texto “trava” a tentativa de produção escrita do estudante, que se sente inseguro em realizar atividades deste tipo.

Neste contexto, estudar e buscar entender os processos de aquisição do conhecimento e das capacidades de linguagem do público adulto/idoso é, ao mesmo tempo, relevante e bastante complexo. Pesquisadores como Freire (1997) e Soares e Maciel (2000) acreditam que uma das causas para essa dificuldade está na dicotomia entre os processos de ler e escrever, (ou mais profundamente nos processos de alfabetização / letramento) como se estes fossem distintos ou possíveis de se realizar separadamente. Considerando estas reflexões como fundamentais para o entendimento do presente artigo e, levando em conta que uma das funções mais importantes da escola seja a formação de cidadãos pertencentes ao mundo letrado, surge a questão básica que pretendo responder: Como melhorar a proficiência da produção escrita dos alunos idosos da EJA? Assim, na oportunidade do mestrado profissional junto ao ProfLetras, foi desenvolvida uma pesquisa intervenção, com abordagem qualitativa e a fim de promover a execução de uma sequência didática (SD) com oficinas e atividades de leitura e produção escrita.

Primeiramente, a pesquisa qualitativa revisa o arcabouço teórico sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e suas atuais demandas; os marcos legais em prol da EJA durante esta trajetória; acerca das teorias de aprendizagem voltadas para a aprendizagem da pessoa idosa; sobre os processos de ensino de

leitura e compreensão textual, bem como os processos de produção escrita. Posteriormente, em momentos presenciais, foi realizada uma sequência de atividades, para que os alunos pudessem desenvolver suas capacidades de escrita, exercitando-as, primeiramente com práticas de leitura protocolada, por meio de atividades com comandos que requerem inferências textuais, com compreensão da estrutura macroestrutural de textos e, posteriormente, investindo em técnicas de produção de textos, para que possam diminuir algumas de suas maiores dificuldades de escrita, tornando-se mais seguros e proficientes nas capacidades de produção de textos escritos.

Por todo o exposto, a presente pesquisa se justifica, em primeiro lugar, por trazer à luz os processos de aprendizagem voltados para um público pouco contemplado nas pesquisas acadêmicas: o estudante idoso da EJA do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), especificamente, na modalidade CESEC, em que o ensino é na modalidade semipresencial.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Atualmente, o mundo todo está experienciando um momento em que o contingente de pessoas com idade igual ou superior a 60 anos tem crescido rapidamente. A pesquisa de Barros *et al.* (2021) pontua que,

Na atualidade, a humanidade vivencia diversas transformações e, entre elas, o envelhecimento das populações, um fenômeno universal e irreversível que tem se acelerado. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a população mundial com mais de 60 anos vai passar dos atuais 841 milhões para 2 bilhões, até 2050, sendo que 80% desses idosos viverão em países de renda baixa e média (Barros *et al.*, 2021, p. 1115).

No Brasil, apesar das consequências recentes da pandemia mundial da COVID-19, as estatísticas caminham nesta mesma

direção: o envelhecimento populacional está nos colocando no grupo de países com o maior número de pessoas idosas do planeta. Destarte, uma reflexão pertinente diz respeito às necessidades do cidadão idoso da atualidade, especialmente quanto à instrução escolar e qualidade de vida. Podemos dizer, portanto, que inúmeras questões se inter-relacionam com o envelhecimento populacional saudável, entre elas: fatores físicos, cognitivos e sociais esperados para essa fase da vida, porém as de maior relevância são as questões ligadas à ordem financeira e à saúde mental. Através do Estatuto da Pessoa Idosa (Projeto de Lei nº 3.646, de 2019, que altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003), passaram ser definidos como “*pessoa idosa*” aqueles com idade igual ou superior a 60 anos. Em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” foram substituídas pelas expressões “*pessoa idosa*” e “*pessoas idosas*”, respectivamente; pois o termo “*pessoa*” lembra a necessidade de combate à desumanização do envelhecimento. Essa terminologia reflete a luta dessas pessoas pelo direito à dignidade e à autonomia.

Assim, o envelhecimento populacional representa, por um lado, um sucesso na gestão da saúde pública; entretanto, representa um significativo impacto na política, fazendo com que as questões ligadas à maior expectativa de vida levem a construção de mudanças nas condutas sociais. Neste sentido, a educação passou a ocupar um papel fundamental para o processo de envelhecimento ativo e saudável do cidadão idoso. Prova disso é que, em buscas para a construção deste artigo, reflexões sobre a importância da aprendizagem e do ato de estudar para a qualidade de vida da pessoa idosa estão muito mais presentes em estudos na área da saúde e da psicologia, que propriamente na área da Educação. Soares e Istoe (2015) ratificam este raciocínio, afirmando que

[...] no processo de envelhecimento, a educação ocupa papel fundamental, favorece a formação crítica do idoso, para que tenha condições de manter-se ativo e com maior inserção social, com potencialidade de articulação, de exigir mais respeito, dignidade e o

cumprimento de seus direitos. Além de ser agente da ação que transforma, a educação é um direito elementar de todo ser humano, independentemente da idade. O fato do idoso durante a sua trajetória de vida, não ter desfrutado de o ensino regulamentar não justifica a negação de uma educação de qualidade” (Soares; Istoe, 2015, p. 166).

Neste sentido, as pesquisas na área consideram que voltar a estudar promove a reinserção da pessoa idosa na sociedade, aprimorando sua capacidade de julgar e entender melhor, dando-lhe novas oportunidades, sendo um impacto muito positivo sobre a sua qualidade de vida.

As experiências no CESEC de Nova Serrana me levaram a experienciar este desejo do estudante idoso em fazer parte do mundo letrado e a vencer os julgamentos externos da sociedade em considerá-lo um indivíduo resignado, que não tem mais sonhos e metas, que está fadado ao analfabetismo funcional. Para tanto, pensar em um ensino de língua portuguesa, voltado para o estudante idoso, que valorize seu letramento é uma tarefa de extrema relevância para o professor que se propõe trabalhar com EJA. Sendo assim, é preciso que o estudante idoso tenha condições de continuar aprendendo e evoluindo, sendo o professor o intermediário capaz de buscar estratégias de desenvolver possibilidades apropriadas de aprendizagem.

Sendo assim, listo abaixo uma síntese das principais possibilidades de ensino elencadas voltadas para o trabalho com pessoas adultas/ idosas:

1-a interação do educando com o mundo em que vive e seus próprios saberes, proposta uma educação transformadora realizada por Paulo Freire (1989; 1991; 1997) e Magda Soares (2004; 2016; 2020): crítica ao que Freire chamou de “modelo bancário de educação” (modelo de ensino em que o aluno não é ativo em seu processo de aprendizagem e ao professor cabe o papel de transferir o conhecimento, sem dar voz ao aluno) e a busca do alfabetamento como resposta às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz competências para que os alunos saibam fazer uso da língua escrita.

2-aprendizagem biográfica ou “aprendizagem ao longo da vida”, ou “*lifewide learning*”: consiste em estabelecer uma combinação de diferentes modos de aprendizagem, em que a questão central do processo de ensino/aprendizagem passam a ser as condições dos aprendentes, sua situação e os ambientes de aprendizagem que são os melhores para estimular a responsabilização dos processos de aprendizagem pelos próprios aprendentes. Embora seja um conceito interessante, Alheit e Dausien (2006), afirmam que “ainda falta uma teoria elaborada e sistemática”.

3-a Teoria do Ciclo Vital nos apresenta diferentes aspectos da neurociência em favor da aprendizagem como um recurso para desdobrar um processo de envelhecimento saudável. Yuni e Urbano (2009, *apud* VALLE) apontam que, para o estudante idoso, o ato de aprender é visto como processo de atualização social; como processo de desenvolvimento pessoal; como desafio de superação; como situação de enfrentamento preocupações, das neuroses; e como processo de autocompreensão.

4-a “andragogia”: modelo que se baseia em responsabilidades e escolhas de aprendizagem de adultos e suas experiências previamente adquiridas e tem sido empregado como estratégia de ensino em meios corporativos (educação e/ ou treinamento profissional) e educacionais (escolas e universidades). Segue as ideias de Edward Thorndike (1905), Eduard Lindeman (1926) e Malcolm Knowles (1970) de que o conhecimento do adulto implica de forma direta na evolução desse como pessoa e como profissional.

Vale ressaltar que não se trata de escolher uma das correntes teóricas expostas como a mais eficaz, mas de conhecê-las e entender quando é possível inseri-las na prática docente. O que buscamos é a inspiração teórica para executar a prática da leitura protocolada como estratégia de ensino oportuna para o trabalho com estudantes idosos.

Porém, para muitos professores, o exercício da leitura é uma atividade de grande complexidade e de pouca produtividade em sala de aula, pois, em geral, o baixo índice de interesse dos alunos

pela leitura faz com que essa tarefa seja relegada a segundo plano nas aulas de Língua Portuguesa, dando lugar ao enfoque dos estudos gramaticais. Assim, as aulas de Língua Portuguesa acabam contribuindo muito pouco na formação dos alunos, pois estes acabam lendo pouco e, por consequência, escrevendo igualmente pouco e com qualidade abaixo do ideal. Em decorrência disto, muitos alunos deparam-se com dificuldades em relação à leitura e a escrita, especialmente estudantes idosos, oriundos de uma escolarização com tantos obstáculos sociais. Assim sendo, em relação ao ensino de estratégias de leitura e escrita, este trabalho se orienta por estudos de Soares (2020), Kleiman (1992, 2002 e 2013), Solé (1998), Dell'Isolla (1988), entre outros, os quais preconizam os elementos a se considerar em uma leitura: o leitor (portador de habilidades), o texto (portador de um significado), uma situação comunicativa (interação) e um propósito (objetivo) determinados.

Posto isso, a estratégia conhecida por leitura protocolada ou pausa protocolada é uma técnica de leitura em etapas que envolve a produção de inferências fazendo com que haja uma interação entre professor, aluno, texto e autor (Coscarelli, 1996, p. 9). Nessas inferências, ou pontos de parada, a leitura é interrompida de forma planejada para que o leitor (aluno) possa rever, compreender e refletir sobre o que foi lido articulando seu repertório com as informações. Ao utilizar esta técnica de leitura, o professor pode propiciar situações interativas buscando a construção de sentido na leitura por meio das inferências e ultrapassando a visão de leitura como mera extração de informações (Gonçalves; Giacomazzo, 2019, p. 4).

Essas estratégias de leitura compartilhada demarcarão as etapas da construção do sentido do texto e são três: tarefas antes da leitura (estimular o interesse e conhecer os objetivos que se pretende com esta tarefa), tarefas durante a leitura (fazer algumas previsões com relação ao texto para construir a compreensão do texto) e tarefas depois da leitura (continuar compreendendo e aprendendo com o texto). A ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de

envolver os outros leitores. O professor e os alunos devem ler um texto em silêncio ou, às vezes, em voz alta. Em síntese, trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói a interpretação do texto à medida em que o lê.

3. METODOLOGIA

Por constituir-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cronologicamente, os passos metodológicos percorridos por esta pesquisa envolveram: 1) Pesquisa bibliográfica: levantamento de artigos, dissertações, teses, vídeos, e relatos de pesquisa que retratam a problemática da EJA, a aprendizagem da pessoa idosa e o trabalho com leitura e escrita com gêneros textuais; 2) Pesquisa documental: leitura de leis, resoluções, do Estatuto da Pessoa Idosa e da BNCC; c) Pesquisa de campo: busca de alunos idosos interessados em participar das oficinas; d) Elaboração da sequência didática; e) Aplicação da sequência didática; f) Análise dos resultados. Tudo isso concomitante à escrita desta dissertação.

Passados os procedimentos da pesquisa teórica, a seleção dos sujeitos de pesquisa se deu por meio de inscrição voluntária. Fazem parte da pesquisa estudantes que:

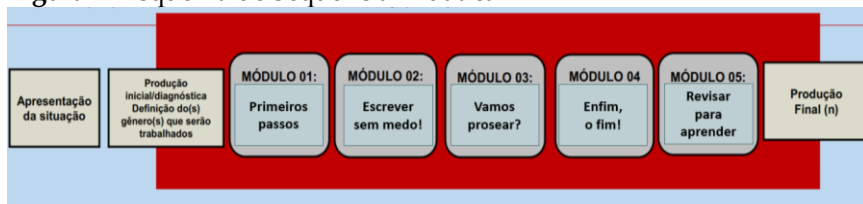
- 1) estejam cursando o conteúdo de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – no CESEC de Nova Serrana;
- 2) se identifiquem como pessoas idosas;
- 3) queiram por livre vontade aprender a melhorar suas práticas de escrita;
- 4) aceitem participar de forma voluntária (não remunerada e não avaliativa dentro do quadro de disciplinas escolares do CESEC).

Durante este percurso metodológico, foram selecionados 12 estudantes idosos, com faixa etária que varia de 60 a 70 anos. Todos os alunos e alunas receberam o convite para participar das oficinas com bastante empolgação e declararam sentir-se muito satisfeitos por serem protagonistas de um processo de importância científica.

Assim, a Sequência Didática contemplada por este projeto visa atender o ensino de capacidades linguísticas para estudantes idosos da EJA, cuja estratégia será a leitura pausada / protocolada da obra literária “Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe”, de André Gabeh (2020), artista que autorizou o uso integral de seu e-book na confecção das atividades utilizadas na SD, que objetivam a compreensão dos elementos e das estruturas textuais para que, em cada pausa, o aluno perceba estas características, realize inferências e aprenda como utilizar estratégias para ler e compreender um dado texto e, posteriormente, a produzir seu próprio texto escrito. A SD realizou seis oficinas de leitura e produção de texto. Através de estratégias de leitura protocolada, o aluno pode apreender a macroestrutura de um texto narrativo e, posteriormente, praticar sua escrita. A ideia geral é treinar a habilidade observada pela oficina com a finalidade de aprender habilidades a serem utilizadas em sua produção final, que será um texto, no gênero relato pessoal, em que os alunos correlacionarão sua trajetória de estudante aos temas abordados na obra literária citada.

Foram realizadas seis oficinas de produção de texto / módulos, nas quais os alunos idosos puderam desempenhar com maior eficiência suas habilidades de leitura e de escrita, com atividades direcionadas para objetivos específicos. A proposta de SD adaptará o Esquema proposto por Carvalhais (2021) com base no esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como demonstrado na imagem abaixo:

Figura 1- Esquema de Sequência Didática



Fonte: inspirado na proposta de Carvalhais (2021) para o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Durante esses módulos, foram trabalhadas exercícios para o domínio do gênero de acordo com a necessidade do aluno, considerando as dimensões ensináveis. Antes de terminar a SD, é preciso haver um momento de revisão do que foi trabalhado, por meio de uma atividade conjunta entre professor e aluno, construindo, por exemplo, a ficha de autocorreção do texto que será produzido; nesta ficha, podem-se apresentar todas as características do gênero que foram vistas e que, portanto, devem aparecer nos textos produzidos pelos alunos. Esta ficha será o meio pelo qual o aluno automonitorará a sua produção final e o professor fará a sua correção final.

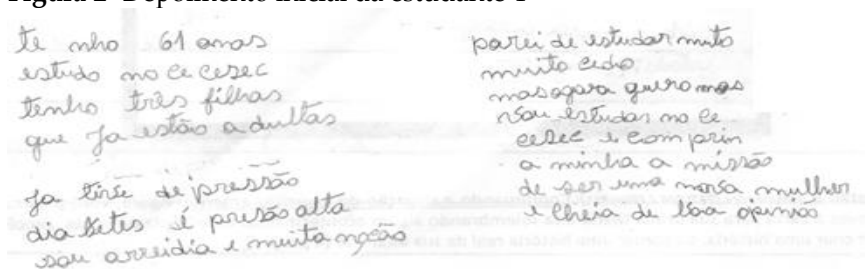
4. RESULTADOS ESPERADOS/ENCONTRADOS

Primeiramente, cabe um relato contextual dos processos em torno da realização SD, já que dificuldades e benefícios do caminho também fazem parte da trajetória. Primeira dificuldade: espaço físico da escola: o CESEC de Nova Serrana é uma escola de modalidade semipresencial que funciona em um prédio residencial alugado, cujos apartamentos foram adaptados para organizar nosso atendimento aos alunos. A solução encontrada foi a de não reunir todos os alunos inscritos para as oficinas no mesmo espaço, atendendo-os, durante o horário normal da escola, em grupos de duas ou três pessoas, o que tornou o trabalho ainda mais complexo.

Esta complexidade se deu, especialmente, pela irregularidade da presença dos alunos, já que se trata do ensino semipresencial. O combinado inicial do formulário de inscrição era de que o aluno poderia escolher melhores dia e horário para participarem da pesquisa. Muitos acabaram não participando da sequência total das oficinas, por questões de complicações de saúde ou dificuldades em conseguir o transporte para virem à escola, ou por outras razões. O fato é que nem sempre o grupo se mantinha o mesmo e, como as tarefas são sequenciadas, muitas vezes foi necessário retomar e utilizar mais tempo que o previsto para cada encontro.

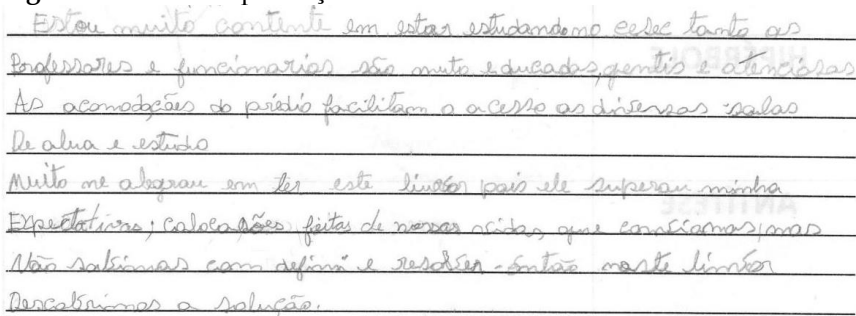
Como exemplo dos registros das atividades, apresento uma pequena comparação das produções realizadas por uma das estudantes. Na produção inicial, ela pode contar um pouco de si e de suas experiências.

Figura 2- Depoimento inicial da estudante 4



Neste depoimento, percebemos a falta do hábito da escrita comprovada pelas formas de separar as sílabas em algumas palavras, as repetições de sílabas, em outras; bem como o uso do espaço no papel (estrutura de poema). Algumas desvios na ortografia foram percebidas, como na escrita das palavras pressão (“*presão*”), arredia (“*arreidia*”), quero (“*guero*”), cumprir (“*comprir*”), mais (“*mas*”), inclusive com omissão de palavras como em “muito sem noção” (“*muita noção*”), ocorrências as quais foram lidas pela aluna, em momento oportuno, e identificados por ela como “*nervosismo e falta de hábito de escrever*”. Mais a frente, será demonstrado um trecho escrito pela mesma aluna, que demonstrará sua evolução.

Figura 3- Trecho da produção final da estudante 4



Estou muito contente em estar estudando e com todos os
Professores e funcionários são muito educados, gentis e atenciosos
As acomodações do prédio facilitam o acesso as diversas salas
De aula e estudo
Muito me alegrou em ter este lindo país ele superou minha
Expectativas; Calorões feitos de pessoas boas que conheciam o país
Não sabíamos com definições e respostas - então neste lindo
Descobrimos a solução.

Claro que nem todas as dificuldades foram sanadas, afinal, são anos de desafios a serem superados. Alguns deles terminaram o projeto com visíveis dificuldades em organizar a escrita: tanto na adequação ao gênero, quanto no uso dos elementos linguísticos (ortografia, pontuação, concordância). Porém, percebi a satisfação na participação do projeto, e a evolução na produção da maioria dos estudantes, como no trecho apresentado acima.

A maioria dos participantes da pesquisa conseguiu realizar atividades com bastante produtividade, além da aprendizagem alcançada e da reflexão e inferências captadas pelos alunos, a aquisição dos processos de leitura e escrita foram bastante compensatórios. A adequação ao gênero relato pessoal, a autoavaliação da escrita e a produção da reescrita foram, em sua maioria, prova de que as atividades da sequência didática influenciaram positivamente sua capacidade de escrita.

Quanto à participação dos estudantes, percebi uma grande satisfação em participarem de um projeto de pesquisa, de sentirem-se “importantes e úteis para a sociedade”, assim como se sentiram engajados por estar em grupo, por poder compartilhar momentos e aprendizados, conseqüentemente, a frequência destes estudantes idosos na escola aumentou consideravelmente. Assim, o processo de trocas, em que se aprende ao mesmo passo que se ensina, como tanto enfatiza Freire (1997), tornou os momentos de aprendizagem extremamente agradáveis e produtivos, sendo perceptível em cada um dos estudantes a alegria de aprender e o entusiasmo de fazer

parte de um novo universo de saberes. Após refletir sobre como a escrita faz parte de nossas vidas, com diversas funções específicas, e como podemos (re)construir memórias afetivas acerca do ato de escrever, os estudantes puderam construir um entendimento de como a leitura e escrita de textos diversos é uma prática social importante para o cotidiano do cidadão letrado, e que lhes é exigido, especialmente no âmbito profissional.

Assim, percebi que consegui atingir satisfatoriamente algumas das habilidades esperadas pelas propostas da teoria andragógica, para o público adulto / idoso, tais como incentivar nesses cidadãos a capacidade de se autodirigir, percebendo que têm prontidão para aprender as coisas que precisam saber para enfrentar melhor as situações da vida real, centrados em sua orientação à aprendizagem, já que perceberam que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em suas rotinas. Ao final da SD, relato que expectativa de que os estudantes pudessem perceber-se com maior segurança e proficiência leitora e com maior autoestima para conseguir escrever sem maiores receios foi alcançada com muito sucesso.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este trabalho, havia três principais pontos os quais queria me debruçar: a) a possibilidade de percepção do estudante idoso de ele é capaz de aprender; b) a leitura protocolada como forma de o estudante idoso socializar e se expor sua opinião diante de seus colegas, com o objetivo de modificar seu pensamento diante das dificuldades de ler e interpretar obras literárias variadas; c) vencer os receios dos estudantes idosos em produzir relatos de forma escrita.

No decorrer desse processo, todas essas preocupações se extinguíram. O trabalho com o estudante idoso possibilitou uma trajetória de trocas mútuas de experiências, uma percepção única dos processos que envolvem o aprender e o ensinar, uma prática que nos enche de esperanças para um futuro em que a pessoa idosa

seja tratada com mais respeito às suas capacidades e mais consideração pela sociedade como um todo. Considero que, muito mais que contribuir para a proficiência em leitura e escrita destes estudantes veteranos, esta sequência didática ofereceu-lhes autoestima e senso de comunidade, além de um incentivo ao hábito de leitura, mais reflexivo e com maior fruição e prazer.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

BARROS, A. da S. X.; ALVES, T. P.; LUIZ, M. Ka. da S.; SOUZA, E. B. G. A Educação no entardecer da vida. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 1115-1135, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902496>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília: DF, Outubro de 2003. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98301/estatuto-do-idoso-lei-10741-03>

CARVALHAIS, J. **Proposta baseada no modelo de SD de Dolz, Noverrauz & Scheuwly (2004, p. 98)**. [Recurso eletrônico: imagem compartilhada durante as aulas], 2021.

DA SILVA, A. de J. Na EJA Tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Appris, 2021.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: Inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: FALE, UFMG, 1988.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23ª ed - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GABEH, A. **Bizum e Barnabé visitam a Terra Mãe**. Rio de Janeiro, RJ: e-book [recurso eletrônico: PDF], Editora Bizum, 2020.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia. 3ª ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

QUIRINO, G. M. R. Andragogia: A Arte e a Ciência de Fazer o Adulto a Aprender. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 02, Ano 02, Vol. 01. pp 159-183, Maio de 2017. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/nadragogia-arte-e-ciencia-de-fazer-o-adulto-aprender.pdf>

SOARES, M. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo/SP: Editora Ática, 17ª ed., 2000.

SOARES, M. R. P.; ISTOE, R. S. C. Alfabetização e Inclusão de pessoas idosas: Uma proposta interdisciplinar mediada pelas tecnologias da informação e da Comunicação. **Revista Científica interdisciplinar**. ISSN: 2358-8411, nº 3, vol. 2, artigo nº 17,

Julho/Setembro 2015, D.O.I: <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n3a17>

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS
COM ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: ampliando horizontes compreensivos a
partir da Análise do Discurso Bakhtiniana**

Anelise Gorett Silva (PROFLETRAS/UFMG)¹

Resumo: Os índices inexpressivos de proficiência relacionados à escrita de estudantes do nono ano do ensino público têm suscitado grandes inquietações no professor pesquisador, reverberando no seu trabalho docente e na sua *práxis* pedagógica alternativas significativas de como contribuir para a melhoria de produções orais e escritas intrínsecas ao trabalho com textos argumentativos. Diante disso, partindo da Análise do Discurso Bakhtiniana, apresentamos algumas atividades estratégicas de intervenção na produção oral e escrita desses estudantes e, para isso, gêneros argumentativos, tais como debate regrado e artigo de opinião, foram selecionados. Com base no conceito de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foram elaboradas atividades estratégicas que buscam explorar esses gêneros com o intuito de potencializar as habilidades comunicativas dos alunos, levando-os a emitir opiniões, tomar decisões e argumentar de maneira consistente e coerente sobre temas pautados em leituras críticas de mundo. As atividades, centradas nas principais dificuldades relacionadas às habilidades de leitura e de produção textual, são propositivas e o aluno terá a oportunidade de utilizar adequadamente os elementos linguístico-discursivos e as operações de retextualização em prol da aquisição de suas habilidades argumentativas, previstas pela Base Nacional Comum Curricular para os anos finais do ensino fundamental. A pesquisa, de natureza qualitativa, segue os preceitos bakhtinianos, propiciando que os estudantes desenvolvam textos argumentativos orais e escritos conscientes de seus padrões argumentativos e de suas atitudes frente às informações recebidas. Com a expectativa de os alunos serem ouvidos a partir da construção de suas próprias ideias por meio de argumentos críticos,

¹ Orientador: Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva (PROFLETRAS/UFMG).

espera-se contribuir com a melhoria do ensino público no país a partir de atividades que possibilitam ao aluno expressar o próprio mundo através da linguagem e da construção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Estratégias argumentativas. Gêneros discursivos. Debate regrado. Artigo de opinião. Análise de Discurso.

1 INTRODUÇÃO

A opção por fazer uma pesquisa de mestrado com foco em linguagens foi motivada pelos índices inexpressivos de proficiência relacionados à escrita dos estudantes do nono ano do ensino fundamental do ensino público. Tais índices propiciaram grande inquietação ao professor pesquisador, reverberando no seu trabalho docente e na sua *práxis* pedagógica, especialmente ao analisar situações intrínsecas à esfera argumentativa. Diante desse resultado, a possibilidade de implementar estratégias argumentativas surgiu com o desejo de oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas por meio das quais eles percebiam que têm direito à voz.

A problemática deste assunto envolve as principais dificuldades dos alunos, especificamente as que se referem às habilidades argumentativas orais e escritas. A busca de respostas de como promover no aluno autoria para escrever, selecionar, analisar e organizar informações, ideias e pensamentos para defender um ponto de vista com argumentos válidos, apresenta como hipótese a ideia de que a escrita argumentativa deve partir do interesse e do conhecimento do aluno e que essa escrita possa estabelecer interação com situações que envolvam valores e posicionamentos críticos, levando o estudante a perceber que argumentar é condição para a cidadania.

O desenvolvimento das atividades estratégicas para o trabalho argumentativo se sustentará no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), numa perspectiva que amplie horizontes compreensivos a partir da Análise do Discurso Bakhtiniana.

Acredita-se que práticas de leitura, de oralidade, de escrita, de análise linguística/semiótica, integradas ao trabalho com gêneros do discurso da esfera argumentativa, podem resultar em participações mais ativas, propiciando condições de produção, além de revelar ao aluno seu direito à voz.

O objetivo geral de elaborar atividades argumentativas estratégicas de intervenção na produção oral e escrita dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental propicia explorar os gêneros textuais debate regrado e artigo de opinião. A partir desses gêneros textuais, os alunos serão incentivados a se posicionarem em argumentos consistentes, pautados em leituras críticas de mundo com exposição de opiniões. Conforme inferências obtidas pelo estudo da BNCC (Brasil, 2018), ao sair do ensino fundamental, o aluno deve ter adquirido capacidades para desenvolver a afirmação argumentativa, isto é, saber opinar e argumentar por meio de dados e evidências com afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis ao ouvinte, utilizando-se de inferências e confronto de pontos de vistas para debater e defender seus pontos de vista com firmeza e respeito, mesmo se forem divergentes dos de outras pessoas ou grupos. Ainda, saber ouvir e aprender com o outro. Os objetivos específicos do trabalho procuram apresentar a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, discutir a argumentação nas práticas de oralidade e de escrita interligadas ao trabalho com gêneros do discurso, apresentar a retextualização como estratégia argumentativa, descrever a escrita argumentativa por meio de projetos de letramentos e implementar estratégias argumentativas na produção dos gêneros oral e escrito.

A metodologia qualitativa é voltada para a exploração dos gêneros debate regrado e artigo de opinião apresentando estudos de autores como Bakhtin (2003, 2011, 2013); Fiorin (2020); Marcuschi (2001); Dell’Isola (2007); Soares (1998), Freire (1987); Dolz; Schneuwly (2004), Brasil (1998), Gonçalves (2009) e outros estudiosos que tratam do tema em questão. As ideias desses autores contribuirão para o desenvolvimento da proposta de intervenção com atividades estratégicas voltadas para as

modalidades oral e escrita, propiciando aos alunos interagirem com temas polêmicos e de interesses próprios para expressar o mundo através da linguagem, com ideias organizadas para se posicionar.

Nessa ação, o recurso da retextualização propicia aos temas discutidos a organização de um debate regrado como subsídio para a produção de um artigo de opinião como texto escrito, prevendo as habilidades contidas na Base Nacional Comum Curricular (2017), esperadas para o nono ano do ensino fundamental.

Como resultado, esperam-se aprendizados que ampliem os conhecimentos dos alunos, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, desenvolvendo competências essenciais que permitem ao aluno atuar de forma criativa, crítica e responsiva diante dos desafios que se apresentam na realidade.

Ao professor pesquisador, espera-se minimizar sua inquietação sobre a necessidade de o aluno saber desenvolver práticas letradas no contexto atual da escola brasileira, bem como rever suas ações pedagógicas, principalmente no momento em que for possível aplicar esta proposta de intervenção.

Que a implementação de estratégias argumentativas promova no aluno habilidades capazes de desenvolver autoria para selecionar, analisar, organizar informações, ideias e pensamentos com argumentos válidos na defesa de um ponto de vista. E, assim, produzir na esfera argumentativa textos envolvendo situações focadas na reflexão de que a argumentação é inerente ao exercício da cidadania.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, Bakhtin (2003, 2011, 2013) apresenta a língua como discurso, a identidade como dinâmica construída a partir da interação entre os sujeitos no contexto social inserido e a compreensão do falante com a ideia de

que esse falante não é o primeiro a quebrar o silêncio, mostrando, portanto, que não existe uma fala original.

Conforme Bakhtin (2013), os interlocutores estabelecem elos com outros enunciados aos quais contestam, expressam emoções, relembram fatos, repelem conceitos, polemizam argumentações. Os enunciados apesar de se apresentarem diferentes uns dos outros, refletem-se mutuamente na definição do eu em relação ao outro por meio da palavra. O eu enunciado é formado por vários enunciados, envolvendo, de acordo com as ideias do autor, questões sociais com as quais se pode discordar ou concordar. A expressividade, nessa concepção, vem apresentada pelo autor como uma particularidade constitutiva do enunciado.

Na Análise do Discurso Bakhtiniana, a comunicação discursiva representa a dialogia com outros textos. Desse modo, a concordância, a polêmica, a discussão e a contradição, ao serem sustentadas por sujeitos-autores dos enunciados, podem constituir-se em importantes recursos em prol do desenvolvimento das capacidades de argumentação. Bakhtin (1992) mostra essa importância ao colocar em cena o conceito de gêneros do discurso e discutir o propósito comunicativo, as condições de produção e de circulação, a temática, o estilo, as características, os elementos composicionais verbais e não verbais.

Fiorin (2020) corrobora com as ideias de Bakhtin (1992) ao mostrar que a discussão sempre parte de um ponto comum e que a dimensão multimodal dos gêneros discursivos não escapa a um leitor crítico, pois as habilidades argumentativas na oralidade e na escrita promovem autoria para selecionar, analisar, organizar informações, ideias e pensamentos com argumentos válidos na defesa de um ponto de vista e de percepção nas situações valorativas com criticidade.

Nessa visão, a retextualização torna-se relevante como estratégia argumentativa. De acordo com Marcuschi (2001), o dito ou o escrito por alguém pode ser dito de outro modo, em outra modalidade e em outro gênero, promovendo diferentes possibilidades de retextualização. Na mesma perspectiva,

Dell'Isola (2007) complementa que a escrita e a produção em outro gênero possibilitam a reescrita de um formato linguístico para outro formato.

A escrita argumentativa constituída por meio de projetos de letramentos traz, na visão de Soares (1998), o letramento que nasce de diversas práticas discursivas, nas quais o aluno se vê inserido e impulsionado a expressar-se tanto oralmente quanto por escrito. Nessa inserção, Freire (1987) traz a inferência de que na leitura do mundo, o letramento permite criticá-lo e transformá-lo.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, de caráter intervencionista e de natureza propositiva. Fundamenta-se em gêneros do discurso da esfera argumentativa na análise do Discurso Bakhtiniana. A proposta, na área de linguagens e letramentos, prevê futura aplicação de atividades aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, onde houve o diagnóstico de dificuldades centradas na oralidade, na leitura e na escrita ao longo da docência ministrada pela pesquisadora que atua como professora.

Com a contribuição de Dolz e Schneuwly (2004), o desenvolvimento de sequências estratégicas de ensino permite trabalhar com os alunos a competência situacional, a composicional, a linguística, a semiológica e a discursiva, propiciando compreender aquilo que se lê e se escreve com argumentos.

A competência situacional, conforme estudos em Fiorin (2011), permite desenvolver atividades com gêneros oral e escrito, permitindo que o aluno defina a identidade, a finalidade, a tematização e as circunstâncias do gênero textual, originando um contrato de comunicação subjacente ao texto que será produzido. A composicional permite atividades de organização estruturais do gênero em sua especificidade, operando seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. A competência linguística, possibilita, conforme Brasil (1998), a capacidade de o aluno utilizar a "língua de modo variado, para produzir diferentes

efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. A competência semiológica promove um trabalho voltado aos elementos que representam significado e sentido para o ser humano, abrangendo linguagens verbais e não-verbais para interpretar com atribuição de significado tudo o que está ao redor. A competência discursiva considera a possibilidade de o falante entrar em contato consigo mesmo. Nessa competência é possível que o aluno monitore e aprimore sua fala, descobrindo-se capaz de interagir com o outro nos diversos ambientes discursivos. Logo, pode tomar decisões no gênero textual que dê conta de seus objetivos comunicacionais, direcionando-o a conscientizar-se do papel social que desempenha em determinado momento histórico.

As estratégias argumentativas, portanto, apresentam o intuito de levar o aluno a apropriar-se dos gêneros debate regrado e artigo de opinião, permitindo análise dos elementos textuais, linguísticos-enunciativos e retórico-discursivos relativos à argumentação. Em diferentes leituras e debates, as atividades de retextualização possibilitarão ampliar competências quanto à oralidade, modos de argumentar, reconhecer e escrever.

Nestas ações, cada módulo visa superar dificuldades e desvios percebidos pelo professor, propiciando ao aluno utilizar adequadamente a linguagem, o vocabulário específico ao gênero, os organizadores textuais, a análise e a observação dos aspectos do funcionamento textual do gênero. As atividades propõem estratégias que permitem ao aluno definir a forma e o público-alvo do gênero, bem como a explanação a respeito do gênero para compreender a situação comunicativa, a natureza do gênero, os destinatários possíveis, a forma em que a produção será feita e os seus participantes.

No gênero debate regrado, as capacidades de escuta do outro a partir das práticas sociais diversas na construção de pontos de vista diferentes, privilegia a construção de argumentos consistentes durante o contexto discursivo. Conforme Gonçalves (2009), amplia a capacidade de refutar, negociar tomadas de posição perante um

determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende. No gênero artigo de opinião, o aluno pode expor a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado, partindo de um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural que seja relevante e do conhecimento da realidade escolar.

O gênero artigo de opinião no nono ano, conforme Rodrigues (2007), interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a análise e a posição do autor, permitindo ao aluno sustentar um ponto de vista, defender sua opinião com pressupostos argumentativos ou provas, apresentando um outro lado para melhor fundamentar o próprio lado.

Assim, relevam-se as atividades que apresentam tema controverso, definição da tese a ser defendida, seleção de diferentes tipos de argumentos a favor da tese, formulação de objeções aos argumentos do adversário e elaboração de conclusão coerente com os argumentos apresentados.

Com isso, as estratégias argumentativas têm a intenção de diminuir a distância entre o que se ensina e o que o aluno utiliza em suas práticas sociais, fomentando a interpretação argumentativa a partir de um aprendizado mais agradável.

4 RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados esperados das atividades envolvendo os gêneros debate regrado e artigo de opinião voltam-se para o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno discutir os prós e os contras pertinentes nos textos apresentados por ele ou pelo professor. Ainda a participação, o questionamento, a convicção na elaboração dos argumentos fundamentados em falas e escritas que respondam com firmeza as perguntas realizadas. Que a representação do contexto social, da estrutura discursiva, das unidades linguísticas revelem progressivamente bons resultados individual e coletivo dos alunos rumo à aquisição das competências argumentativas.

Esperam-se ainda alunos formadores de opinião e sustentadores de argumentos convincentes. E que o encaminhamento metodológico adotado e associado à estratégia didática, permita trabalhos significativos no cotidiano escolar, tendo em vista que os textos realizados evoluam, significativamente, para produções mais elaboradas, permitindo romper resistências quanto à escrita com a reflexão de que os aspectos estudados durante a intervenção pedagógica atestem avanços significativos.

Na proposta escrita, espera-se que os alunos do nono ano do ensino fundamental participem e tenham a convicção de que, ao serem submetidos a práticas de linguagem efetivas e definidas pelo contexto social que envolvem texto, estrutura discursiva e possibilidades linguísticas, eles mesmos possam responder positivamente à produção textual.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da inquietação diante dos índices inexpressivos de proficiência relacionados à escrita dos estudantes, especialmente ao analisar situações intrínsecas à esfera argumentativa, que o professor pesquisador possa refletir sobre o seu trabalho docente e sua práxis pedagógica, com o incentivo de sempre desenvolver propostas de intervenção com trabalhos voltados aos gêneros textuais.

A concepção de gênero de Mikhail Bakhtin, com suporte na metodologia de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), permite desenvolver atividades estratégicas que exploram aspectos do gênero oral e do escrito, buscando resultados positivos a partir de novas alternativas que visam melhoria das potencialidades comunicativas dos alunos.

Assim sendo, a discussão sobre o ato de argumentar através de atividades orais e escritas pode oferecer como princípio norteador de intervenção um despertar do senso crítico dos alunos diante de situações-problemas a temas contemporâneos. Tais questões, ao serem apresentadas, podem sugerir diferentes

oportunidades textuais, levando o aluno a posicionar, em níveis gradativos de dificuldades, seus conhecimentos no desenvolvimento das habilidades argumentativas.

O desenvolvimento de estratégias capazes de levar o aluno a saber formular, a negociar e a defender pontos de vista com respeito aos direitos humanos, permite, portanto, que o professor obtenha melhor direcionamento para os alunos confrontarem suas opiniões orais e escritas, considerando o respeito e o diálogo na ampliação da visão de mundo.

A implementação de estratégias argumentativas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, permite, portanto, a ampliação de horizontes compreensivos a partir da argumentação que direciona o aluno a perceber que, na escrita e na oralidade, sempre haverá no contexto social uma situação polêmica, um argumentador e seu papel social; um destinatário e seu papel social, a finalidade em convencer, em apontar quem fala como argumentador, reconhecer o outro como destinatário e o tema que vem marcado pela intenção explícita de influenciar as convicções desse outro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In.: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

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

DELL'LSOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

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

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

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

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS ORGANIZADORES

DANIELVELIN PEREIRA

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Letras da UFMG, onde atua como docente e pesquisadora da área de Letras, Linguagens e Educação. É vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) e do Mestrado Profissional em Letras da UFMG.

e-mail: drenata@ufmg.br

INGRID ROLIM

Mestranda em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, professora de educação básica da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, onde atua como docente de Língua Portuguesa.

e-mail: ingridrolim@gmail.com

JAIRO CARVALHAIS

Doutor e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor adjunto da FALE/UFMG, atuando na graduação em Letras (área de Linguística do Texto e do Discurso), na especialização em Língua Portuguesa (área de Leitura e Produção Textual) e no Mestrado Profissional em Letras (área de Linguagens e Letramentos). Desenvolve e coordena pesquisas nas áreas de discurso, texto, argumentação e ensino.

e.mail: jairovco.ufmg@gmail.com

LUIZ PRAZERES

Pós-doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Nova de Lisboa, Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, onde atua como docente e pesquisador da área de Letras, Linguagens e Ensino de Língua. É vinculado ao

Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade
Federal de Minas Gerais.

e-mail: luiz.prazeres@ufop.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ÁLYSSON FARIA FIALHO

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professor da Rede na Rede Estadual (CESEC de Nova Serrana) e Municipal de Ensino de Nova Serrana/MG

ANELISE GORETT SILVA

Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Estadual de Educação de Belo Horizonte/ MG

ELIZABETE ALVES SANTANA DEPOLLO

Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Pública Municipal de Ipatinga/MG

ERINALVA APARECIDA DE OLIVEIRA

Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

DANIEL ALVES DE OLIVEIRA

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professor da Rede Pública Municipal de Sabará/MG

GABRIELA VILELA ANDRADE COSTA

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

INGRID ROLIM DE SOUZA

Mestranda em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

JULIANA CONDÉ ROCHA

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Municipal de Contagem

RENILDA DOS SANTOS FIGUEIREDO

Mestre em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais

SHIRLEY SANTOS OLIVEIRA

Mestra em Letras (PROFLETRAS/UFMG)

Professora da Rede Pública Estadual de Educação de Minas Gerais
- Centro Estadual de Educação Continuada - CESEC (Belo Horizonte)

Os Anais do II Seminário do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (PROFLETRAS/UFMG) apresentam trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelos mestrandos da turma 8 e por mestres formados nessa instituição. Os onze textos aqui apresentados trazem à tona diferentes questões atuais relativas à leitura e à escrita no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Entre as questões, estão: a formação cidadã; o letramento racial crítico; a formação literária; a argumentação; a oralidade; a formação de jovens e adultos, o uso de tecnologia da informação e comunicação, entre outras. O objetivo de compartilhar propostas de pesquisa e ensino é valorizar a produção que é feita no mestrado profissional, aproveitando as contribuições geradas a partir do seminário realizado, e inspirar os leitores em suas várias práticas educacionais. Esperamos, assim, que os leitores tenham uma experiência produtiva a partir das leituras.