

DOROTEA FRANK KERSCH
GLÍCIA AZEVEDO TINOCO
ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

ESPERANÇAR PARA (RE)AGIR:

multiletramentos em escolas públicas brasileiras



RELATOS DE EXPERIÊNCIA

 Pedro & João
editores

**Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Ana Patrícia Sá Martins
(Organizadoras)**

**Esperançar para (re)agir:
multiletramentos em escolas
públicas brasileiras**

Apoio:



Copyright © Autoras e autores

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

Dorotea Frank Kersch; Glícia Azevedo Tinoco; Ana Patrícia Sá Martins [Orgs.]

Esperançar para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 191p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0347-8 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526503478

1. Esperançar. 2. Multiletramentos. 3. Escolas públicas brasileiras. 4. Educação no Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: João Pedro Correia

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

2023



PREFÁCIO	9
Ana Elisa Ribeiro	
APRESENTAÇÃO	11
Dorotea Frank Kersch, Glícia Azevedo Tinoco e Ana Patrícia Martins	
APRENDENDO E ENSINANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: exploração do campo jornalístico-midiático	20
Dorotea Frank Kersch, Maiara Dalpiaz dos Santos, Anna Júlia Cardoso Dornelles, Ana Lúcia Piaia e Jaqueline Flor.	
ESCRITA DE CARTAS PARA UM VEREADOR “SOB O PONTO DE VISTA DE CIDADÃOS DA CAPITAL” NO ENSINO MÉDIO: ação e reflexão docente	44
Nathália Luísa Giraud Gasparini e Anderson Carnin	
ESCREVER NA ESCOLA: a subjetividade nas frestas da multimodalidade	66
Márcia Mendonça e Rafael Mota	
APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO: uma experiência em torno da prática da automedicação	95
Isabel Cristina Michelin de Azevedo, Maristela Felix dos Santos, Soade Pereira Jorge Calhau e Vanesca Carvalho Leal	

GAME + SCRATCH = combate a fake news	120
Wesley Pedroza, Isadora Nascimento, Francisco Geoci da Silva e Glícia Azevedo Tinoco	
PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: ação, conscientização e cidadania	141
Stepheson Ray de Oliveira e Ivoneide B. de A. Santos-Marques	
GÊNERO, RAÇA E TRANSVERSALIDADE: (des)construindo possibilidades no ensino-aprendizagem de Biologia com os multiletramentos	162
Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins e Polliana Farias Vêras Costa	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	183

“O povo brasileiro quer viver bem, comer bem, morar bem. Quer um bom emprego, um salário reajustado sempre acima da inflação, quer ter saúde e educação públicas de qualidade. Quer liberdade religiosa. Quer livros em vez de armas. Quer ir ao teatro, ver cinema, ter acesso a todos os bens culturais, porque a cultura alimenta nossa alma.”

Excerto do pronunciamento de Luiz Inácio Lula da Silva em 31/10/22. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/31/leia-e-veja-a-integra-dos-discursos-de-lula-apos-vitoria-nas-eleicoes.ghtml>. Acesso em: 24/01/2023.



Tal como Paulo Freire dizia, '[...] a natureza da prática educativa não permite que ela seja neutra, mas é sempre política'. Como todo agente social, o agente de letramento desenvolve ações fundamentadas no conhecimento e na descoberta de saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita do outro [...] Uma estratégia imprescindível é conhecer bem [...] o que o grupo é capaz de fazer. Novamente, focalizar o que o grupo sabe em vez daquilo que não sabe é uma tarefa de ordem política.

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que [...] vale a pena ser aprendido para que [...] seja plenamente inserido na sociedade letrada. Outra estratégia importante é ampliar os horizontes de ação do grupo.

Ao contrário do superprofessor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Kleiman (2005, p. 52-53)

Dedicamos esta publicação à Prof.^a Angela Kleiman em agradecimento ao incansável trabalho que, há décadas, ela vem realizando pela educação brasileira. Os relatos aqui reunidos reverberam conceitos e procedimentos defendidos por Kleiman, os quais mantêm acesa a chama da nossa contínua luta pela ampliação dos letramentos Brasil afora. Sigamos!



PREFÁCIO

Camadas de esperança e ação

Ana Elisa Ribeiro¹

Este já é um livro pós-pandêmico. Talvez seja esperançoso demais afirmar isso, mas podemos dizer que o pior ficou para trás, uma vez que estamos a maioria vacinados e já percebemos a Covid-19 controlada, tanto quanto pode uma doença viral estar. As escolas há tempos voltaram às aulas presenciais, embora continuem respirando certo ar de perplexidade. As instituições mais comprometidas estão ainda refletindo sobre as experiências de ensino remoto emergencial, isto, é claro, quando fazem parte do rol das que tiveram esse privilégio (infelizmente é assim que chamamos a possibilidade de usar tecnologias digitais para segurar as mãos dos estudantes e suas famílias durante os tempos mais difíceis). Muitas escolas, em especial nas redes públicas, não puderam sequer oferecer aulas a suas crianças e adolescentes. E mesmo mergulhadas em tanta desigualdade social e econômica, além da educacional, mantivemos o importante ânimo de vivenciar situações desafiadoras sem perder a lucidez crítica e a curiosidade científica.

Esta obra nos chega neste contexto pós-auge da crise, mas ainda em tempos de cautela e atenção. As três organizadoras deste livro - Dorotea Frank Kersch, Glícia Azevedo Tinoco e Ana Patrícia Sá Martins - nos presenteiam com centenas de páginas de

¹ É professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), pesquisadora do CNPq, doutora em Linguística Aplicada.

reflexão sobre as experiências de ensino mediado por tecnologias em várias partes do Brasil, mostrando um repertório de possibilidades, todas em escolas públicas, na educação básica. Um título como *Esperançar para (re)agir* não poderia ser mais preciso e mais afetuoso. Estão aí fundidas a esperança, a ação e a reação, além do estímulo que experiências como as relatadas aqui nos dão, isto é, inspiração para que continuemos nossa missão, que certamente precisa ser mais valorizada.

Este livro quer mostrar como os multiletramentos foram estimulados e aprendidos em escolas públicas brasileiras, por professores e professoras que, mesmo em meio à crise, mantiveram-se atuantes em salas de aula virtuais, em condições diferentes e desiguais, mas em pé de igualdade quando o assunto é dedicação e esperança. Não vou aqui apresentar os capítulos porque isso foi lindamente feito na Apresentação, pelas próprias organizadoras, mas quero apontar para alguns elementos desta obra que também merecem nossa visada emocionada: a retomada de um trecho de fala do Presidente Lula como epígrafe, as citações e menções a António Nóvoa e a dedicatória à professora Angela Kleiman, uma das expoentes dos estudos de letramentos no Brasil.

Bem, o leitor e a leitora estão agora diante da oportunidade preciosa de conhecer as (re)ações de colegas de toda parte de nosso país, em especial pessoas que se mantêm em formação, durante a crise e depois dela. Muitos gêneros discursivos são aqui abordados, em domínios como o jornalístico, incluindo-se a premente questão das *fake news*, além de cartas a um vereador, textos que exigem mais expressão de subjetividade, argumentativos, games, jamais perdendo de vista a educação para a cidadania e a emancipação. Aspectos fundamentais, como a multimodalidade, também estão presentes, assim como reflexões políticas e ideológicas das quais não podemos fugir, ainda que um conservadorismo tacanho ainda nos dirija ameaças. Trata-se de uma obra generosa e que certamente chegará para nos incluir a todos e todas em discussões e práticas que importam e frutificam. Boa leitura.



APRESENTAÇÃO

Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Ana Patrícia Martins

Há milhares de professores, experiências e realidades educativas que precisam de ser pensadas, escritas e partilhadas para criar uma nova realidade educativa.
António Nóvoa (2021, s/p)

O ano era 2022. Depois de dois anos de pandemia, 2022 se mostrava promissor: a maioria da população brasileira já estava vacinada, e havia condições sanitárias mínimas para voltarmos ao ensino presencial. Mas os desafios não seriam poucos... Afinal, os dois últimos anos (2020 e 2021) demandaram de nós outra forma de ensinar e de aprender, outra forma de nos relacionar com os alunos, outra escola... Acreditá(va)mos, assim como Nóvoa e Alvim (2021, p. 3), que era (e ainda é) preciso “[...] imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir ‘a distância’ as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções ‘prontas-a-usar’”.

“Apropriação” é a palavra. De fato, não se trata de “reprodução” nem de “neutralidade” tampouco de “soluções prontas-a-aplicar”. Ser professor/a implica assumir um exercício diário de construção de conhecimentos, de resistência, de resiliência e de coragem. Porém, desde antes da pandemia, já vinham sendo feitas críticas aos professores/as e à escola, como se eles/as pudessem não ser mais necessários/as, e a escola pudesse

não mais existir. O que fazer diante desse cenário? Muito já vem sendo feito nas escolas públicas brasileiras e ainda há muito a fazer.

É partindo dessa afirmação que os/as autores/as deste livro se reuniram, ainda em 2022 e por meio de tecnologias digitais de comunicação, para pensar na necessária visibilidade a ser dada a iniciativas que estão sendo desenvolvidas em diferentes localidades deste nosso País continental. Sim, pertencemos ao grupo de brasileiros e brasileiras que acreditam na escola pública de qualidade, comprometida com a luta contra as desigualdades de todas as ordens. Uma escola humanizadora e acolhedora, onde a esperança, gradativamente, vai retomando o seu lugar para banir o medo.

Esse pressuposto nos uniu e, assim, começamos a organizar este livro pensando nos milhares de professoras e professores que, durante o tempo de distanciamento físico e na volta ao presencial, não se omitiram: AGIRAM! Apesar das muitas perdas e do grande sofrimento pelos quais (ainda) passamos, professores/as e seus estudantes têm histórias exitosas de ensino e aprendizagem para contar. Com toda razão, Nóvoa (2021, s/p) afirma que “[...] as melhores respostas à pandemia vieram dos professores que, em conjunto uns com os outros, colaboraram com as famílias, com as comunidades [...] para encontrar respostas adequadas nesse tempo de dificuldades”. São algumas dessas respostas, em formato de relatos de experiência didática, que o/a leitor/a vai encontrar ao longo desta publicação que reúne professores/as de diferentes pontos do Brasil: Rio Grande do Sul, São Paulo, Sergipe, Rio Grande do Norte e Maranhão.

Nessa reunião de saberes, fazeres e “sotaques”, apresentamos um diferencial: além de ler os relatos de experiências vivenciadas em diferentes regiões do Brasil, o/a leitor/a também poderá “ler” os vídeos (basta apontar a câmera do celular para o QR Code que está na abertura de cada capítulo) e, assim, ouvir as vozes de professor/es e professor/as e seus estudantes a fim de ver o que eles, juntos, fazem e como fazem. Para tanto, a presente publicação compartilha escritas multimodais, com fotografias, figuras, vídeos, hiperlinks, os quais permitem ao/à leitor/a interessado/a fazer sua

própria viagem, escolhendo como e por quais caminhos percorrer. A inserção de links, ao longo de todos os capítulos, favorece, pois, uma leitura não linear dos textos e, assim, o/a leitor/a é convidado/a a construir seu próprio mapa na aventura da aprendizagem.

Entendemos que as proposições reunidas neste livro dialogam com competências e habilidades prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e, sobretudo, elas sinalizam a multiplicidade de formas de ressignificar o ensino e, principalmente, o ensino de Língua Portuguesa, de maneira agentiva, criativa, arrojada. Isso é possível porque as experiências didáticas relatadas pelos professores e professoras nesta obra visam à construção de redes de aprendizagem alicerçadas em orientações didáticas comprometidas com as **APROPRIAÇÕES** críticas dos artefatos digitais, com o manejo **ÉTICO** da linguagem multimodal e intercultural.

Essa é a nossa maneira de **RESISTIR** e de demonstrar resiliência para continuar, mesmo em tempos sombrios, a investir em oportunidades pedagógicas que possam promover a reflexão, a criação e a ação de professores/as e estudantes que, juntos, por meio de diferentes linguagens, transformam as ações de ensinar e aprender em práticas sociais de **LUTA COM** o(s) outro(s) por um país melhor, e não contra alguns em favor de interesses pessoais.

Comprova esse compromisso social, ético e político, o capítulo “Aprendendo e ensinando na formação continuada: exploração do campo jornalístico-midiático”, escrito por Dorotea Frank Kersch, Maiara Dalpiaz dos Santos, Anna Júlia Cardoso Dornelles, junto com as professoras de educação básica Ana Lúcia Piaia e Jaqueline Flor, alçadas à posição social de autoras. Nele, as cinco autoras relatam a experiência de formação continuada em serviço oferecida na interação entre a universidade (UNISINOS) e escolas da rede municipal de São Leopoldo-RS, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e discutem como esse curso de formação favoreceu o desenvolvimento da “agência” da Prof^ª Ana Lúcia e da Prof^ª Jaqueline. Para tanto, as autoras fazem um recorte de dados que focaliza o desenvolvimento de um projeto com gêneros do campo

jornalístico-midiático (BRASIL, 2018), agregando a ele a leitura extensiva do texto literário. Esse projeto, desenhado colaborativamente entre formadoras e professoras, impactou-as sobremaneira, pois, como dizem: “À medida que ensinávamos, aprendíamos, e elas, enquanto aprendiam, nos ensinavam”. Essa afirmação comprova que é na colaboração que a (trans)formação acontece. Ao chegarem ao final dessa formação, perceberam que não apenas os mapas de aprendizagem, de que se valeram a cada encontro para a organização das atividades, traziam um percurso interconectado, mas tudo o que desenvolveram compreendia uma grande (e mútua) rede de gêneros e de aprendizagens.

No segundo capítulo, intitulado “Escrita de cartas para um vereador sob o ponto de vista de cidadãos da capital no Ensino Médio: ação e reflexão docente”, Nathália Luísa Giraud Gasparini e Anderson Carnin compartilham conosco uma experiência pedagógica em que estudantes do 3º ano do Ensino Médio foram envolvidos em um processo de aprendizagem que possibilitou interlocuções reais por meio da escrita sobre a língua mas também sobre possibilidades de exercício da cidadania em uma escola pública federal, situada na periferia de Porto Alegre-RS. Com o engajamento dos estudantes, os autores afirmam ter oportunizado a construção dos letramentos como instrumento de mobilização social e de atuação para a cidadania. Uma aprendizagem para a vida inteira.

Outra experiência com formação continuada em serviço, desta vez em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, é relatada por Márcia Mendonça e Rafael Mota no capítulo “Escrever na escola: a subjetividade nas frestas da multimodalidade”. Os autores trazem experiências de duas professoras – Josi e Viviane – participantes do curso de extensão “Tópicos de Leitura, Escrita e Práticas de Sala de Aula”, cujo objetivo é apresentar e problematizar experiências pedagógicas dessas duas professoras relacionadas com a produção de textos em um gênero que propicia a expressão subjetiva dos(as) estudantes, como o *relato autobiográfico*. O convênio entre a Secretaria Municipal

de Educação de Campinas e a Universidade Estadual de Campinas se deu no âmbito do Programa Municipal de Leitura e Escrita. As ações de formação que envolveram o curso tiveram como escopo principal o que a rede municipal de Campinas tem denominado de *reordenamento curricular*, uma demanda impulsionada pelas dificuldades enfrentadas por estudantes e professores quando do retorno às aulas presenciais, após o isolamento social que marcou os anos pandêmicos de 2020 e 2021. As experiências das duas professoras mostram a importância de uma educação humanizadora e emancipatória. Na volta às aulas presenciais, ao serem desafiados a fazer uso da multimodalidade na produção dos seus relatos autobiográficos, os alunos, que inicialmente se mostravam arredios à evocação das suas memórias, à escrita e, especialmente, à escrita de si, conseguem assumir sua voz e expressar subjetividades.

O capítulo “A aprendizagem da argumentação em projetos de letramento: uma experiência em torno da prática de automedicação”, escrito por Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Maristela Felix dos Santos, Soade Pereira Jorge Calhau e Vanesca Carvalho Leal, busca responder a uma pergunta de crucial relevância: como ensinar a argumentar? Para responder a essa pergunta, as autoras relatam a experiência de desenvolver um projeto de letramento em uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe. Essa turma, sob a regência da Profa Maristela Felix, elege a prática da automedicação como um problema social que afeta a comunidade escolar e das adjacências – embora haja quem defenda que essa prática é um “esporte nacional”. A partir daí, uma rede de atividades é desenvolvida e, dela, surgem pontos de vista divergentes: eis um espaço produtivo para o ensino da argumentação como prática social. Os resultados desse projeto sinalizam quatro razões centrais para comprovar a viabilidade da proposta de ensino de argumentação defendida pelas autoras. Deixamos para o/a leitor/a a tarefa de buscar essas razões e avaliar a potencialidade da proposta.

Na sequência, verificamos que, assim como o novo coronavírus se espalhou rapidamente no mundo todo, impondo, entre outras medidas, o isolamento físico, outro vírus também ganhou força durante a pandemia: a disseminação de notícias falsas relacionadas a esse vírus e a suas consequências. Isso foi decorrente, sobretudo, do negacionismo de parte da população brasileira, inclusive do então presidente da república. Cientes disso e do papel da escola de, por meio da ciência, levar esclarecimentos à comunidade escolar, o capítulo “Game + Scratch = combate a fake news”, escrito por Wesley Pedroza, Isadora Nascimento, Francisco Geoci da Silva e Glícia Azevedo Tinoco, traz o relato de uma experiência desenvolvida em escola pública do Rio Grande do Norte que agrega linguagens de gêneros multimodais à linguagem de programação Scratch. Trata-se de um projeto de letramento, desenvolvido por estudantes do ensino médio sob a regência do Prof. Wesley e a colaboração dos outros três autores do capítulo. Nesse projeto, uniu-se o caráter lúdico, propiciado pelo ambiente de programação, a uma diversidade de semioses (palavras, desenhos, fotografias, cores, sons, movimentos) para a *gamificação* de práticas de leitura, escrita e oralidade com potencial para gerar reflexões sobre *fake news* e para desenvolver habilidades de combate à desinformação. Esse trabalho, decorrente do game criado pelos alunos, o “CEEPIando *fake news*”, mostra-se, conforme dizem os autores, como “[...] uma possibilidade de dialogar com a BNCC, executando um trabalho em que docentes e discentes possam desenvolver processos de criação que, em atenção às suas próprias realidades, fomentem o pensamento crítico, agentivo e social desses agentes e, por consequência, da comunidade do entorno”.

No capítulo “Projeto de letramento no ensino remoto: argumentação, conscientização e cidadania”, de autoria de Stepheson Ray de Oliveira e Ivoneide Santos-Marques, relata-se a experiência didática desenvolvida em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Santa Cruz, no Rio Grande do Norte. Sob a regência do Prof. Stepheson, essa turma desenvolveu o projeto de letramento “Máscara é vida”, em

um período de 2022 em que, no Brasil, apesar de um considerável número de cidadãos já vacinados, houve um significativo aumento no número de casos de infecções e de mortes causadas pelo novo coronavírus. Diante desse cenário preocupante, para ajudar no combate à Covid-19 e para estimular medidas de prevenção, os estudantes produziram textos orais, escritos e multimodais com circulação dentro e fora da escola. No capítulo, os autores analisam alguns dados dessa produção e, com isso, comprovam o potencial dos projetos de letramento para o desenvolvimento da competência da argumentação dentro da perspectiva orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que visa à prática de argumentar por meio de dados concretos e comprováveis pela ciência, visando à ação social consciente e crítica.

A última experiência relatada neste livro está em “Gênero, raça e transversalidade: (des)construindo possibilidades no ensino-aprendizagem de Biologia com os multiletramentos”, de Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins e Polliana Farias Vêras Costa. Nesse capítulo, discute-se a experiência desenvolvida em uma escola pública do Maranhão com o objetivo de oportunizar reflexões e (des)construções acerca dos temas “gênero social” e “raça” no ensino-aprendizagem de Biologia por meio de um viés antirracista e antissexista. Esse tema está completamente relacionado com o ensino (da/com a e) sobre a linguagem, haja vista, conforme destacam as autoras: “[...] pensar sobre o corpo feminino negro é visualizar e visibilizar discussões sobre dimensões de corpo, sexo/gênero e raça/racismo, envolvendo condições de existência que são sócio e historicamente situadas”. Partindo desse princípio de que a linguagem (re)constrói visões de si, do outro e do mundo, a experiência relatada mostra a importância de trazer temas de cunho histórico-social para as aulas de diferentes áreas de conhecimento. Assim, ao inserir a Biologia no contexto sociocultural vivido, foi possível ampliar “[...] o debate com os/as alunos/as em desmistificar temas muitas vezes vistos como tabus, quando eles estão rodeados de preconceitos e

estereótipos advindos de construções sociais naturalizadas”. Indubitavelmente, essa formação interdisciplinar e transversal favorece a formação crítica e ética da realidade, pois, ao mesmo tempo que “escancara” as desigualdades sociais, tende a fomentar modos de transformar a realidade.

A propósito, conforme o/a leitor/a já deve ter notado, transformação, (re)ação, mudança, prática social são palavras-chave que permeiam os diferentes capítulos deste livro e, embora tenhamos consciência de que, novamente revozeando Nóvoa (2021), não existem “soluções prontas-a-usar”, convidamos educadores e educadoras, das mais diversas e lindas regiões deste nosso país continental, a refletirem sobre os relatos de experiência aqui reunidos e suas próprias **AÇÕES** em favor de uma educação emancipatória e libertadora.

Este é o nosso convite: unamo-nos em torno de uma educação que fomente o crescimento das pessoas e do Brasil: um país que volte a esperar. Para tanto, defendemos que as múltiplas realidades das escolas públicas de norte a sul deste País e as experiências didáticas, como as relatadas neste livro, podem nos ajudar a criar a “nova realidade educativa” a que se refere Nóvoa, na epígrafe desta apresentação. Isso não é simples. Temos consciência de que ainda são muitos os desafios que nos esperam, como as desigualdades sociais e econômicas inaceitáveis que impedem o acesso a direitos básicos de milhares de brasileiros/as, mas acreditamos que **AGIR** é preciso! Afinal, a democracia, em todas as instâncias sociais, é o oxigênio de que tanto necessitamos para continuar construindo novos caminhos.

Chegou a hora de navegar pelo nosso país, através deste livro, amigo/a professor/a! Você pode partir do Rio Grande do Sul (capítulos 1 e 2) e ir subindo o mapa do Brasil, passando por São Paulo (capítulo 3), Sergipe (capítulo 4), Rio Grande do Norte (capítulos 5 e 6), até chegar ao Maranhão (capítulo 7). Pode ainda subverter essa ordem e começar do ponto que quiser. Em alguns capítulos, você vai encontrar links por meio dos quais você pode acessar os textos que são mencionados. O mais importante é que

você se junte a nós na construção de práticas (trans)formadoras que nos permitam **ESPERANÇAR para (re)agir!**

AbrAÇÃO!

As organizadoras

Referências

NÓVOA, António. **António Nóvoa**: aprendizagem precisa considerar o sentir. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2021/06/25/na-tonio-novoa-aprendizagem-sentir/>. Acesso em 17.01.2023.

NÓVOA, António. **Webconferência Prof. António Nóvoa**. Instituto Iungo. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em 17.01.2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, n. Educ. Soc., 2021.



CAPÍTULO I

APRENDENDO E ENSINANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: exploração do campo jornalístico-midiático¹

Dorotea Frank Kersch
Maiara Dalpiaz dos Santos
Anna Júlia Cardoso Dornelles
Ana Lúcia da Silva Piaia
Jaqueline Flor

Como tudo começou...

2022. Após dois anos atuando na modalidade de ensino remoto emergencial, as aulas voltavam a ser oferecidas presencialmente, o que não foi tarefa fácil para professores e professoras, de modo especial os de escola pública. Cientes disso e do compromisso social que nós, linguistas aplicadas e formadoras², temos com o ensino e com professores e professoras, sentimo-nos chamadas a estar ainda mais próximas deles e delas, haja vista ser esse período o que mais justifica a parceria entre escolas e universidades. Assim, em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, passamos a oferecer o curso de

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265034782043>

² As três primeiras autoras estão vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. A primeira é a orientadora da segunda e da terceira; as duas últimas são professoras da rede municipal de São Leopoldo, participantes do curso de extensão que será explorado neste capítulo.

extensão “Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Escola³”, do qual participaram doze professoras⁴. Com essas professoras, a cada encontro, discutimos um texto teórico com o objetivo de subsidiar a reflexão sobre como ressignificar a aula de língua portuguesa nesse tempo (ainda) pandêmico de volta às aulas presenciais.

Nosso pressuposto era de que, passados dois anos de ensino remoto, tempo e espaço escolar não tinham mais limites tão rígidos. Se as casas de alunos e alunas e de professores e professoras haviam se transformado em sala de aula – ainda que, muitas vezes, precárias –, que formato ela teria na volta ao presencial? O que se faria nessas salas? As telas seriam abandonadas? Que necessidades e angústias alunos e alunas, professores e professoras trariam para a sala de aula? Do mesmo modo, o clássico tempo de aula continuaria limitado àquele que o/a professor/a passa com seus/suas alunos/as, ou a aprendizagem aconteceria além desses momentos?

Nesse sentido, promovemos uma imersão, com as doze professoras que se inscreveram no curso de extensão (e continuaram nele), nos textos previamente selecionados e em determinadas tecnologias digitais, de modo a que vivessem uma experiência por meio da qual pudéssemos todas nos transformar, inclusive as quatro formadoras. Para auxiliar na concepção de seus projetos, as professoras foram divididas em grupos. Cada grupo tinha uma das formadoras como orientadora e, como base, os estudos de letramento de base sociocultural (KLEIMAN, 2005 e

³ A formação foi oferecida no escopo do projeto “As escolas voltaram, e agora? Metodologias, práticas e formação de professores da área de linguagens”, aprovado pelo Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021 – Programa de apoio a projetos de pesquisa e de inovação na área de Educação Básica – PROEdu, que tinha entre seus objetivos “produzir conhecimento, desenvolver metodologias e práticas e interagir no processo educativo de leitura e produção escrita multimodal do sistema formal de ensino no município de São Leopoldo”.

⁴ Iniciamos com 15 professoras matriculadas. Entretanto, em função de demandas pessoais (inclusive casos de doença), o grupo seguiu com 12 professoras a partir do 3º encontro. Terminamos, efetivamente, com 11 professoras participando de todas as atividades.

2014), os multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020; ROJO, 2012; KERSCH et al, 2021), a metodologia de projetos (OLIVEIRA, TINOCO; SANTOS, 2014; KERSCH et al, 2022) e, claro, as orientações/prescrições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

O primeiro encontro com o grupo foi marcado pelo relato de muitas preocupações e inseguranças em função de os alunos terem ficado dois anos sem aula presencial, havendo, segundo as professoras, alunos do 7º ano que não sabiam ler. Elas temiam sensação de fracasso e aumento no índice de reprovação e de evasão. Acolhemos essas inseguranças, mas, ao invés de ficar constatando o que não estava bom nas escolas, resolvemos nos unir às professoras para pensar no que poderia dar certo, desde que se tivesse condições de fazer isso. Diante de tantas adversidades, o que nós poderíamos fazer? Encontro após encontro, fomos construindo respostas e pudemos perceber, nas professoras que permaneceram (e em nós, formadoras), mudanças conceituais e, por essa razão, acompanhamos uma paulatina construção de alternativas para suas salas de aula, fruto da resignificação de suas crenças.

Nesse primeiro encontro, foram formados grupos que seguiriam com essa composição até o final. Éramos quatro formadoras, então quatro grupos foram criados. A sugestão foi que os grupos fossem compostos com integrantes de diferentes escolas, que é o caso do Grupo “Noticiando Letramento”, de que Ana Lúcia e Jaqueline faziam parte: elas pertenciam a escolas de realidades diferentes, escolheram livros distintos para ler, mas procuraram aproximar as atividades que desenvolveram com seus alunos, atentas às competências que pretendiam (e deveriam, em função do currículo) desenvolver.

Neste capítulo, nós nos propomos a discutir, junto com duas participantes da extensão, alçadas à posição de autoras (Ana Lúcia Piaia e Jaqueline Flor), como esse curso de formação em serviço favoreceu o desenvolvimento da agência delas. Para tanto, nosso recorte de dados focaliza o desenvolvimento de um projeto com

gêneros do campo jornalístico-midiático (BRASIL, 2018), a que foi agregada a leitura extensiva de texto literário.

O que serviu de base...

Não é possível começar uma formação que compreende a leitura e a escrita como práticas sociais sem conceber os letramentos numa perspectiva sociocultural. E foi nesse ponto que iniciamos a formação com as professoras⁵, discutindo o texto “Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?” (KLEIMAN, 2005)⁶, leitura que, de fato, desacomoda. Depois de sermos guiadas pela autora em relação ao que o letramento ‘não é’, o grupo passou a se apropriar da ideia de que letramento compreende “os usos da escrita em sociedade e o impacto da língua escrita na vida moderna” (KLEIMAN, 2005, p. 19). Essa apreensão era fundamental para o que nos propúnhamos a fazer ao longo da formação: oportunizar uma experiência de aprendizagem. Sabendo que lemos e escrevemos para agir no mundo social, focalizamos na compreensão do que é (e para que precisamos de) uma pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Nesse processo de resignificação conceitual, discutimos com as professoras o que representa ler e escrever, além de “como” se desenvolvem práticas de leitura e de escrita da atualidade. Com essa reflexão, tentamos desconstruir a afirmação inicial de que “nossos alunos não leem”. Na verdade, eles podem não ler aquilo que nós queremos que eles leiam, mas grande parte deles está envolvida, diariamente, em práticas de leitura e escrita bastante sofisticadas, como, por exemplo, a de fanfics (KERSCH, DORNELLES, 2021).

⁵ No decorrer do texto, a marcação apenas do gênero feminino se justifica pelo fato de o grupo de participantes do curso de formação em foco ser, exclusivamente, composto por mulheres.

⁶ Prezado(a) leitor(a), você vai encontrar algumas referências sublinhadas neste capítulo. Elas sinalizam acesso aos textos originais. Com isso, favorecemos a construção de uma coletânea de fundamentação teórico-metodológica a partir da qual você pode expandir suas leituras na área.

A partir dessa compreensão, as professoras passaram a estabelecer relações com o que afirma Rojo (2012, p. 12) a respeito de uma pedagogia dos multiletramentos:

[...] necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Isso posto, acrescentamos que nenhuma escolha que fazemos é neutra, assim como nenhum letramento o é. Tudo o que fazemos em sala de aula implica o tipo de pessoa que contribuimos para formar. Nesse sentido, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24) destacam que, ao se trabalhar com os ‘fundamentos básicos’ dos novos letramentos, estamos contribuindo para formar pessoas...

[...] para o tipo de mundo em que vivemos atualmente e para o tipo de mundo do futuro próximo; indivíduos que serão aprendizes flexíveis e colaborativos; que serão solucionadores de problemas, capazes de aplicar modos de pensar modos de pensar divergentes, que serão mais perspicazes em um contexto complexo e muito mais suscetível a constantes mudanças, que assumirão riscos de forma inovadora e criativa.

Todavia, defendemos que o/a professor/a só consegue desenvolver agência com/de seus/suas alunos/as (agência, como veremos em mais detalhe adiante, é aquilo que a pessoa faz, suas escolhas, suas ações intencionais que mudam o ambiente em que se está inserido/a) se antes ele/a passou por uma experiência em que ele/a teve de tomar decisões de forma inovadora e criativa. Como veremos ao longo deste relato de experiência, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da agência do professor (começando pela das formadoras) são centrais quando se concebem os letramentos como efetivas práticas sociais.

Professores/as são ativos agentes de mudança; nesse sentido, a sua agência desempenha papel fundamental na sustentação do seu desenvolvimento profissional, o que os/as orienta a

permanecerem fiéis a si mesmos/as em sua carreira e a alcançar a autorrealização (TAO; GAO, 2017). A agência não é inata. Conforme afirmam Tao e Gao (2017, p. 347), trata-se da “[...] capacidade mediada socioculturalmente para agir intencionalmente e reflexivamente sobre o mundo [de alguém]”. Em outras palavras, um professor com essa capacidade, no seu local de trabalho, passa a ser um agente de letramento, que, para Kleiman (2006, p. 08), é “[...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

Ao longo da formação, também buscamos trabalhar um aspecto extremamente importante: a avaliação no contexto do ensino de línguas. Afinal, se a escola precisou mudar e o processo de ensino-aprendizagem precisou ser repensado, com o processo de avaliação não poderia ser diferente. Como avaliar ao longo de uma pandemia? E como avaliar agora, com o retorno às aulas presenciais, quando os/as alunos/as vêm com tantas lacunas e dificuldades?

Avaliar no contexto do ensino de línguas requer “competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas” (INBAR-LOURIE 2008, p. 389-390). Dessa forma, logo nos primeiros encontros do curso, o tópico foi exatamente este: “avaliação no ensino de línguas ao final de um projeto”. Discutir sobre a avaliação logo no início do curso significa tanto acolher uma preocupação das docentes quanto compreender que, conforme afirma a linguista aplicada Matilde Scaramucci (2006, p. 52)

[...] a avaliação não é apenas central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-lo desde seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente [...]. Pensar na avaliação desde o início do processo é fundamental na definição não apenas do ponto de chegada ou dos objetivos a serem alcançados, mas, sobretudo, do de partida.

De tal forma, tínhamos o objetivo de, junto com as professoras, refletir sobre a importância da avaliação concebida como uma (ou

algumas) etapas do processo de ensino-aprendizagem, e não apenas como resultado de uma culminância, ou seja, da entrega de um produto final. Para tanto, buscamos desenvolver, ao longo dos encontros, discussões teóricas e práticas que as fizessem refletir sobre a necessidade de avaliar com uma outra perspectiva: a dos multiletramentos. Afinal, a avaliação da aprendizagem de línguas sob tal perspectiva ‘implica abrimos mão de uma lógica avaliativa ainda pautada na linearidade, objetividade e homogeneidade’ (DUBOC, 2015, p.682-683).

Um último aspecto teórico que trabalhamos com as professoras foi o conceito de projeto a partir de Oliveira, Tinoco e Santos (2014). Começamos discutindo as diferentes acepções de “projeto”, fazendo-as refletir sobre as perguntas que as citadas autoras propõem: “quem age nos projetos de ensino? Como age? Por que e para que age?” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 41). Ainda que houvesse a necessidade de (des/re)construir o que é um projeto, houve também relatos muito interessantes, como o da Escola Municipal Paul Harris, que, a cada início de ano, leva os alunos a se organizarem em grupos e a elegerem temáticas que vão pesquisar. O relato das professoras dessa escola motivou a reflexão das demais, havendo, inclusive, a associação entre essa prática e o fato de essa escola ser, frequentemente, premiada, inclusive se credenciando para participar de eventos no exterior.

A exemplo da estratégia didática utilizada por Kleiman (1995), fomos destacando, com as participantes, o que um projeto ‘não é’, para chegarmos mais próximas ao que é o Projeto Didático de Gênero – PDG (KERSCH; GUIMARÃES, 2012) ou um Projeto de Letramento – PL (KLEIMAN, 2000, OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Dessa reflexão, construímos com elas alguns princípios, tais como colaboração e trabalhos em grupo; gêneros, que são explorados para desenvolver as ações do projeto, razão por que os alunos precisam se apropriar deles; leitura e escrita como práticas sociais, ou seja, meios para agir no (e sobre o) mundo. Trabalhar nessa perspectiva significa que os/as estudantes vão ler e escrever para atingir fins que extrapolam a

produção dos gêneros orais, escritos, multimodais com que precisam lidar. Além disso, esses textos têm circulação real dentro e fora dos muros da escola: circulam nos locais em que são necessários para que outras ações possam ter início, e o grupo consiga atingir a culminância planejada no projeto. Assim sendo, ler e escrever não se restringem a atividades escolares cujo único fim é a comprovação da aprendizagem mensurada por uma nota atribuída pelo único leitor: o professor.

E a BNCC?

Entre as competências gerais, todos os grupos situaram seu trabalho na competência Geral 5.

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

Dadas as limitações deste capítulo, selecionamos os dados do grupo que trabalhou com o campo jornalístico-midiático, especificamente com o gênero “notícia” (mas não exclusivamente, como se verá), integrado por Ana Lúcia e Jaqueline. Desse grupo, foram selecionadas as seguintes competências específicas:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, (...)vivenciando de forma significativa o papel de repórter, (...) como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – (...) tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a

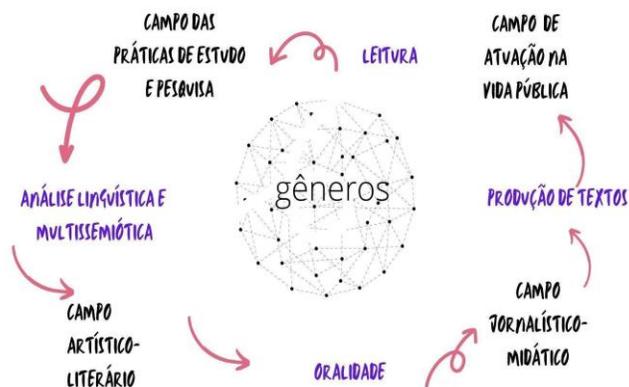
formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.

No trabalho com projetos, não há espaço para a fragmentação das disciplinas, dos conteúdos, dos campos, dos eixos ou das competências. Assim, reforçamos, em alguns encontros, que os projetos se aproximam do dia a dia: as ações se organizam na forma de rede, com pontos que são ligados pelos gêneros. Isso se coaduna com o que se lê na BNCC (BRASIL, 2018, p. 243):

[...] imprescindível dizer que esses eixos, embora trata dos de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso.

Para demonstrar essa ideia reticular proposta pela BNCC e incorporada ao curso de formação, desenvolvemos a Figura 1.

Figura 1 – Campos de atuação e eixos de organização das atividades na BNCC



Fonte: as autoras

Estabelecidos os pressupostos teóricos que nos sustentam, é possível agora mostrar como organizamos a formação, de modo a fazer as participantes viverem uma experiência de aprendizagem, em que pudessem perceber que tudo estava interligado, em forma de rede e, posteriormente, oferecer uma experiência para seus alunos.

Como tudo foi organizado...

Os encontros se intercalavam entre presencial físico e remoto síncrono. Para ressignificar o espaço de formação e sistematizar os encontros, fossem eles online ou presenciais, utilizamos uma imagem interativa na plataforma *Genial.ly*. Essa plataforma foi a primeira tecnologia apresentada para as professoras. Usamos uma imagem interativa, reunindo todos os materiais das aulas em um só lugar. O *design* escolhido foi o de um mapa do tesouro, que possibilitava a navegação das professoras na exploração dos recursos disponíveis da forma como achassem melhor.

O mapa do tesouro foi escolhido como uma simbologia para o percurso que tínhamos à frente (de cada uma buscar algo significativo). Embora tivesse um baú do tesouro no final, havia desafios e recompensas durante todo o caminho. Esses mapas funcionaram como um caderno interativo, que podia ser acessado no computador ou no celular. Dessa forma, pensamos em dinamizar as aulas e torná-las acessíveis, mesmo com muitos links e plataformas diferentes sendo utilizadas a cada encontro. Nos mapas, um para cada aula, organizamos as leituras a serem feitas, as tecnologias que iríamos utilizar, tanto para discussão dos textos quanto para a produção das próprias professoras, e os materiais que estavam sendo produzidos em cada aula. Foi uma forma de fazê-las imergirem na proposta, que envolvia conceitos, práticas e ações e de verem o que as colegas produziam.

Disponibilizamos, na figura 2, um *print* da primeira imagem interativa⁷ apresentada às professoras em um encontro presencial. Em seus celulares e *notebooks*, cada uma delas pode acessar o mapa e acompanhar as atividades desenvolvidas em aula a partir do percurso criado para aquele encontro.

Figura 2 – Percurso do primeiro encontro



Fonte: as autoras

Disponível em: <https://view.genial.ly/6239c97b5dcd21001dd53c02/interactive-content-aula-1-formacao>. Acesso em: 12/12/2022.

Já no primeiro mapa, estabelecemos um padrão para os encontros seguintes: as leituras, no primeiro momento (serviam como catalisadoras das atividades). A partir das leituras, então, apresentávamos o que seria feito naquele encontro e seguíamos o percurso com todos os *links* e recursos sendo disponibilizados em um único lugar. Tudo nessas imagens interativas pode ser *clicável*, fazendo com que cada professora tivesse um processo de

⁷ Prezado(a) leitor(a), você também pode navegar e interagir com as imagens desse infográfico da forma que achar melhor. Todas elas são clicáveis e levam para a imagem interativa original construída para a formação.

navegação diferente para a descoberta dos recursos disponíveis. Para visualizar todas as opções clicáveis em cada imagem, é possível clicar no ícone do canto superior direito e observar rapidamente o mesmo ícone aparecendo em cima de todos os recursos que contêm *links*, texto ou imagens, conforme representado na Figura 3.

Figura 3 – Percurso do segundo encontro



Fonte: as autoras

Disponível em: <https://view.genial.ly/6357efa6bae3e700185bccb1/interactive-content-formacao-trajetoria> Acesso em: 12/12/2022.

Foram muitas as competências desenvolvidas e as tecnologias de que as professoras puderam se apropriar, sempre com um momento em que elas pudessem produzir dinâmicas, jogos ou atividades, experienciando os recursos apresentados. As professoras puderam se apropriar de mais de uma dezena de tecnologias ao longo da formação, todas elas foram sistematizadas ao final, como mostra a Figura 4.

Figura 4 – Sistematização de tecnologias e produções



Fonte: as autoras

Disponível em: <https://view.genial.ly/6357efa6bae3e700185bccb1/interactive-content-formacao-trajetoria>. Acesso em 12.12.2022

Algumas das produções das professoras foram feitas utilizando os *templates* de jogos do *WordWall*, as coleções do *Wakelet*, os avatares do *Bitmoji* e as muitas opções para a criação de *Storyboards* na plataforma *StoryboardThat*. Essas e outras plataformas foram apresentadas e experienciadas pelas professoras sempre sendo acompanhadas de tutoriais e do auxílio das quatro formadoras.

Assim como as tecnologias e as práticas desenvolvidas foram sistematizadas, organizamos, também, ao final, um mapa que contém todos os outros mapas apresentados em cada aula, conforme podemos ver na Figura 5.

Figura 5 – Sistematização dos mapas de todas as aulas



Fonte: As autoras

Disponível em: <https://view.genial.ly/63654c1eef2a8b00136072d3/interactive-content-mastemap-formacao>. Acesso em 12.12.2022

A figura 5 apresenta um mapa que reúne todos os outros que utilizamos durante o percurso da formação, ou seja, durante seis meses e seis encontros. Nele, vemos o percurso que adotamos com elas para chegar ao 'tesouro', bem como todos os materiais utilizados.

Aonde Ana Lúcia e Jaqueline conseguiram chegar...

Como formadoras, defendemos cursos que subsidiem teórica e metodologicamente a ação de professores/as engajados/as e críticos/as, que possam desenvolver o currículo de maneira construtiva, levando a melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as experiências de Ana Lúcia e Jaqueline, que relatamos neste capítulo são resultado de investimento pessoal, de inventividade, de agência e de ação colaborativa.

Claro que há, em nosso caso específico, um certo investimento nas escolas por parte da prefeitura: as escolas, nessa volta ao presencial, foram equipadas com telas interativas, há um número razoável de *Chromebooks* que o professor pode levar para a sala de aula, podendo cada aluno trabalhar no seu próprio. Além disso, quando a sala recebe um aluno de inclusão, a professora recebe apoio, em sala de aula, de uma profissional (que é o caso da Jaqueline em uma de suas turmas). Além disso, as salas de aula têm ventiladores e ar condicionado, ou seja, estão asseguradas de mínimas condições de trabalho, o que sabemos não ser a realidade da maioria das escolas do Rio Grande do Sul, muito menos do Brasil.

Quando, no primeiro encontro, as professoras foram convidadas a formar grupos, de preferência interescolas, ambas aceitaram o desafio. Queriam não só aprender, mas conhecer outras colegas da rede e trabalhar com elas. Como formadoras de formadoras/es, sempre temos a preocupação com a fragmentação que experienciamos desde o curso de Letras: língua e literatura são áreas distintas e são raros os momentos em que os professores dessas áreas trabalham juntos. Em nossas aulas, temos perseguido o objetivo de fazer o/a aluno/a perceber a integração das áreas. Em práticas situadas, o/a discente consegue perceber melhor que não se consegue isolar o gênero da pessoa que o usa, para a finalidade para que usa, dos resultados que pretende conseguir obter no mundo social.

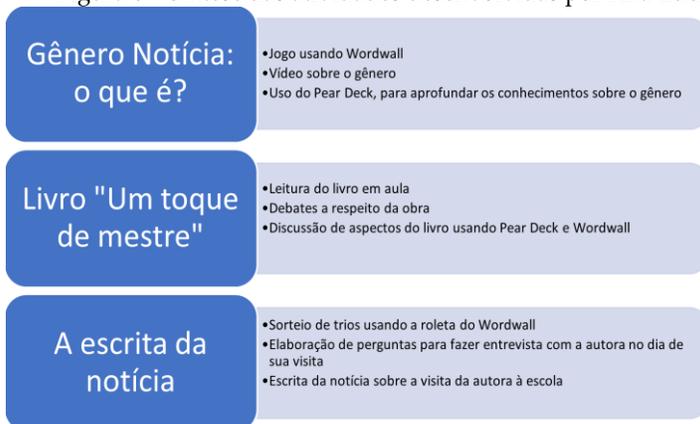
Também no primeiro encontro, na tentativa de fazer um trabalho efetivamente em rede, conversamos sobre o projeto de incentivo à leitura nas escolas que a Secretaria Municipal de Educação (SMED) estava reativando, chamado LeiturAção. Esse projeto tem como objetivo promover o contato de alunos e professores com livros e seus autores, que vão às escolas falar com eles sobre suas obras. Ana Lúcia, Jaqueline e a outra colega do grupo pensaram logo em juntar diferentes demandas: o currículo escolar, que prevê o trabalho com a notícia nos oitavos anos; a participação da escola no LeiturAção, que envolvia a escolha do livro, sua leitura com os alunos e preparação para a visita do autor;

o momento que se vivia de circulação de notícias falsas (e a necessidade de chamar a atenção dos alunos para isso). Foi o primeiro exercício que elas fizeram de planejar de forma integrada, enxergando o gênero como articulador de campos de atuação (o campo artístico-literário e o jornalístico-midiático) e os eixos (leitura, escrita e oralidade - uma vez que fariam entrevista ao autor, usando diferentes semioses), previstos pela BNCC. Os alunos não faziam a simulação de uma notícia, mas escreveriam uma de 'verdade', sobre a vinda do escritor à escola (após fazer entrevista com ele). E tinham mais um problema: ao voltarem para o presencial, os alunos tinham desaprendido o que se faz no evento 'aula'. Estavam ansiosos, agressivos, desestimulados, sem paciência. Como oferecer aulas que pudessem vir ao encontro desses alunos, que haviam tido perdas de toda ordem nos dois anos que antecederam 2022? Nós, como formadoras, nos colocamos ao lado delas, tentando, por meio da formação, ajudá-las a construir alternativas, e acreditávamos que uma visão integrada (campos de atuação - eixos - gêneros) era ideal para isso.

Como ambas destacam no vídeo que introduz este capítulo, elas mobilizaram e desenvolveram múltiplas competências, primeiramente de si mesmas, depois dos alunos. Ainda que tivessem escolhido livros distintos para ler com seus alunos (Ana Lúcia escolheu "Um Toque de Mestre", de Telma Guimarães; Jaqueline optou por "Meu nome é Jorge", de Jorge Luís Martins), elas, em função das discussões em seu grupo de trabalho, distribuíram as atividades mais ou menos da mesma forma.

A figura 6 mostra o que Ana Lúcia decidiu fazer.

Figura 6 – Síntese das atividades desenvolvidas por Ana Lúcia

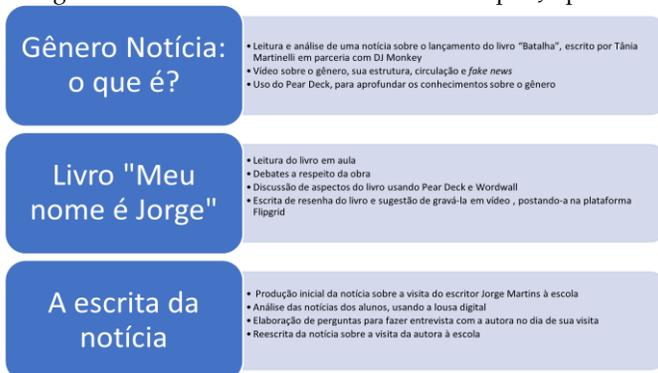


Fonte: As autoras

Percebe-se, no conjunto de atividades, como Ana Lúcia procura partir do que os alunos conhecem para, então, introduzir o novo. Na sequência das atividades, se percebe como as ações e a aprendizagem são em rede: para trabalhar com notícia, outro gênero (a entrevista) se faz necessário.

Jaqueline, por sua vez, a partir de sua realidade de sala de aula, desenvolveu as seguintes atividades, que culminaram na visita de um escritor à escola e na produção escrita de uma notícia, conforme vemos na Figura 7.

Figura 7 – Síntese das atividades realizadas por Jaqueline



Fonte: as autoras

Uma atividade que se decidiu como ponto de partida para todas as integrantes do “Noticiando Letramento” foi abordar uma notícia sobre um autor de livro, para os alunos irem se apropriando não só do gênero notícia, mas também irem percebendo o que caracteriza uma notícia que envolve livro/autor .

Como mencionamos no início, as participantes gostaram muito da forma como organizamos os nossos materiais a cada encontro, assim, também elas fizeram sua imagem interativa, conforme vemos na Figura 8, feita por Ana Lúcia.

Figura 8 – Planejamento das atividades de Ana Lúcia



Fonte: as autoras.

Disponível em: <https://view.genial.ly/62f4f47e7e4cf70012f10450/interactive-image-imagem-interativa>. Acesso em 12.12.2022.

O material organizado por Ana Lúcia mostra como ela vai da avaliação diagnóstica até chegar à escrita da notícia propriamente dita trabalhando a leitura extensiva paralelamente à escrita do gênero.

As atividades que Jaqueline, por sua vez, desenvolveu estão reunidas na Figura 9.

Figura 9 – Planejamento das atividades de Jaqueline



Fonte: as autoras.

Disponível em: <https://view.genial.ly/62acde9c45c5dc0010caf2f6/interactive-image-1º-imagem-interativa>. Acesso em 12.12.2022.

A organização de Jaqueline também mostra como ela trabalha a leitura literária paralelamente à exploração do gênero para, ao final, produzi-lo. Interessante que, junto com os alunos, ela faz um primeiro contato com o autor, por meio de email, mostrando sua preparação para a visita do autor,

Depois de mostrar como Ana Lúcia e Jaqueline organizaram suas aulas, precisamos voltar ao início, afinal, elas desenvolveram todas essas atividades para que, ao final, de forma situada, os alunos pudessem escrever uma notícia sobre a visita do/a autor/a do livro que leram. Nas figuras 8 e 9, podemos observar o percurso que os/as alunos/as fizeram para escreverem suas notícias. E conseguiram! Nessa etapa de trabalho, também houve diferenças: Ana Lúcia noticiou a vinda da autora, e Jaqueline, a visita

propriamente dita. Destacamos um trecho da notícia de uma aluna de Ana Lúcia, cujo texto pode ser consultado na íntegra.

A autora Telma Guimarães virá diretamente de São Paulo, para visitar a escola Emílio Meyer no dia 07 de novembro de 2022, através do Projeto LeiturAÇÃO.

Em ambos os casos, a escolha por trabalhar com o gênero “entrevista” requereu o planejamento de diferentes atividades de modo que os alunos entrevistassem o/a autor/a cujo livro haviam lido, antes mesmo da escrita da “notícia”. Com isso, professora e estudantes poderiam trabalhar, por exemplo, questões de discurso direto e indireto, entre outras tantas que o gênero permitia. Executadas essas atividades, houve a escrita da notícia. Segue um trecho da notícia produzida por uma aluna de Jaqueline.

Durante a palestra um dos alunos perguntou “Por que você não se suicidou?” Como resposta ele disse: “Não me suicidei porque não tinha o direito de tirar o bem mais precioso que recebi de Deus, que foi a vida!”.

Há muitos outros materiais produzidos pelas professoras junto com seus alunos e alunas no site do grupo Noticiando Letramento. Conforme consta na abertura desse site, nele há a produção de notícias a partir da leitura de obras literárias. Esse trabalho mostra como, de fato, o gênero conecta campos de atuação a eixos de organização do ensino em uma grande rede de aprendizagem.

Considerações finais (ou o que aprendemos todas)

Fim de 2022. Aprendemos mais do que ensinamos. O percurso que pensamos para as professoras acabou se tornando o nosso também. Cada encontro, cada texto, cada ferramenta, cada atividade proposta, nada era neutro, tudo tinha um propósito, sempre o desenvolvimento de uma competência em mente... À medida que ensinávamos, aprendíamos, e elas, enquanto

aprendiam, nos ensinavam. A exemplo do que já afirmou Freire (1996, p. 25) – *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* –, agora percebemos que não somente nossos mapas traziam um percurso interconectado, mas tudo compreendia uma grande (e mútua) rede de gêneros e de aprendizagens.

Dessa compreensão resulta que a sala de aula não é mais a mesma. Isso está nítido. Os alunos e alunas adaptaram-se à nova realidade escolar, e a vida foi/vai se moldando ao que os recursos tecnológicos oferecem. Cabe a nós, professores/as, seguir esse novo caminho e as novas formas de caminhar.

Dito isso, por oportuno, destacamos trechos de falas das professoras-autoras deste capítulo ao avaliarem a experiência de formação por que passamos.

Depois dessa formação, eu comecei a me permitir conhecer novos métodos e recursos tecnológicos que estão sendo disponibilizados na sala de aula. Parafraseando Paulo Freire, acredito que, enquanto ensinamos precisamos estar abertos a aprender, e quanto mais aprendermos, melhor ensinaremos. [...] a partir da formação e do trabalho em grupos, venho me transformando, reinventando e me tornando uma profissional melhor. Pude compreender, por exemplo, que é necessário aprender para ensinar e que as tecnologias, os conteúdos curriculares e a literatura (leitura) podem andar juntos. Percebi que as aulas de língua portuguesa podem ser diferentes, que ler, pesquisar ou escrever não é cansativo, e sim prazeroso. Aprendi, por fim, que quanto mais estivermos abertos ao diferente, maior será a compreensão e por consequência, o aprendizado (ANA LÚCIA).

Para mim, a experiência que vivi me possibilitou conceber um projeto envolvendo letramento, leitura e escrita com uso de tecnologias digitais. Com isso, pude iniciar um processo de resignificação do meu trabalho com a Língua Portuguesa. Primeiro, a leitura e a produção de qualquer gênero textual devem ser significativas, ou seja, o/a educando/a deve perceber o poder que a comunicação eficaz tem, a fim de se atingir objetivos. Segundo, o uso da tecnologia na produção dos gêneros e demais atividades com a utilização de diferentes aplicativos, de fato, torna as aulas mais envolventes. As tarefas de leitura e escrita, que outrora sempre ofereci de uma forma mais tradicional, acabavam sendo vistas pelos alunos como algo difícil e enfadonho. Me parece que, a partir do projeto e do uso assistido da tecnologia, tornou-se mais acessível e motivador. E, por último, uma

educadora, assim como qualquer outro profissional comprometido com sua prática, precisa se reinventar para dar conta de uma clientela cada vez mais exigente e conectada (JAQUELINE).

Essas falas lançam pistas importantes para nossa reflexão. Destacaremos duas. Em primeiro lugar, a necessidade da abertura do/da professor/a para a aprendizagem. Para que o/a professor/a faça as mudanças que precisam acontecer nas escolas, ele/a precisa estar disposto/a a isso. Agência não é inata, como dissemos antes, ela é desenvolvida na ação, como uma resposta a um desafio. Em segundo, a visão integrada (em rede) de currículo, em que língua, literatura e tecnologias digitais estão imbricados e são inseparáveis. De nossa parte, como formadoras, sabemos que não resolvemos os problemas das escolas, mas, no “trabalho de formiguinhas”, sempre organizadas e colaborativas, vimos que as aulas de Ana Lúcia e de Jaqueline passaram a ser diferentes, porque fomentavam o engajamento e, com isso, foram ganhando outros modos de organização, outras atividades, outros sentidos tanto da parte das professoras quanto de seus alunos. De fato, as salas de aula não se limitavam mais ao espaço das quatro paredes, tampouco aos dois períodos de aula de um dia... Ao visitá-las no seu local de trabalho, percebemos como se surpreendiam com o que os alunos faziam e se divertiam com eles.

Essa não é, porém, a realidade da maioria dos/as professores/as que atuam em escolas públicas brasileiras e ainda trabalham componentes curriculares isoladamente. Ana Lúcia e Jaqueline representam a diferença. Elas aprenderam que é mais prazeroso contar com um grupo com o qual possam compartilhar dúvidas e encontrar alternativas de ação que nunca são generalizadoras ou “modelos a serem seguidos”, mas situadas, ou seja, adaptáveis às singularidades de cada grupo.

Cientes disso, essas professoras deram um passo importante no seu desenvolvimento profissional. Evidentemente, muito falta aprender para todas nós. Elas, por exemplo, ainda não conseguiram planejar atividades juntas (partiram do mesmo texto,

mas cada uma criou as suas próprias questões, uma não dando sugestões à outra...talvez seja 'coisa de professora', de fazer o seu próprio planejamento). A colaboração é uma competência em que devemos investir em formações futuras, não só na continuada como na inicial.

Para que as mudanças necessárias nas escolas aconteçam de fato, precisamos de professores e professoras com agência, que é uma capacidade-chave “[...] não apenas para facilitar a aprendizagem do aluno, mas também para o desenvolvimento profissional contínuo, para a aprendizagem colaborativa docente e o desenvolvimento escolar” (TOOM; PYHÄLTÖ; RUST, 2015, p. 615). Professores/as são agentes ativos nas mudanças da escola, e essas somente acontecerão se, para eles/as, houver políticas públicas que os/as apoiem, com as universidades abertas para o diálogo. Basta olhar para o que Ana Lúcia e Jaqueline foram capazes de fazer ao longo de um ano... Alguém duvida de que mudanças estão em curso na vida delas?



<https://youtu.be/WNIuxkHGUMA>

Referências

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

- DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.
- KINBAR-LOURIE, Ofra. Constructing a language assessment knowledge base: a focus on language assessment courses. **Language Testing**, v. 25, n. 3, p. 385-402, 2008.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.
- KERSCH, Dorotea et al. (Org.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.
- KERSCH, Dorotea et al. (Org.). **Multiletramentos e o trabalho com projetos: (trans) formando a aprendizagem**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.
- KLEIMAN, Angela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel / IEL/ Unicamp, 2005.
- KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014.
- OLIVEIRA, Maria de Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivone Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS S. (Orgs.) **Ensino aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUL, 2006, p. 49-64.
- TAO, Jian; GAO, Xuesong. Teacher agency and identity commitment in curricular reform. **Teaching and Teacher Education**, 2017, p. 346-355.
- TOOM, Auli; PYHÄLTÖ, Kirsi; RUST, Frances O’Connell. Teachers’ professional agency in contradictory times, **Teachers and Teaching**, 2015, 21:6, 615-623.



CAPÍTULO 2

ESCRITA DE CARTAS PARA UM VEREADOR “SOB O PUNTO DE VISTA DE CIDADÃOS DA CAPITAL” NO ENSINO MÉDIO: ação e reflexão docente¹

Nathália Luísa Giraud Gasparini
Anderson Carnin

Introdução

Uma das perguntas que nós, professores, nos fazemos quando colocamos os letramentos no centro do processo de aprendizagem é: como fazer os estudantes se engajarem em práticas situadas (KLEIMAN, 2005) que possibilitem experienciar interlocuções reais por meio da escrita, ampliando não só seu conhecimento da/sobre a língua, mas também sobre possibilidades de exercício da cidadania? Este relato narra uma experiência pedagógica em que estudantes do Ensino Médio foram envolvidos em um processo de aprendizagem planejado a partir dessa pergunta, em uma escola pública federal situada na periferia de Porto Alegre-RS.

As aulas de Língua Portuguesa relatadas aqui foram desenvolvidas no Campus Restinga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com uma turma de 3º ano do curso Técnico em Eletrônica integrado ao Ensino Médio. As atividades foram realizadas no primeiro trimestre de 2022, ano de retorno dos estudantes às atividades presenciais, após o período mais crítico da pandemia de COVID-

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/9786526503478204465>

19. Os estudantes participaram de um projeto de escrita de cartas para um vereador da cidade, relatando problemas enfrentados pela comunidade no contexto de volta às aulas presenciais, argumentando sobre a necessidade de intervenções do poder público e solicitando providências. Posteriormente, como culminância do projeto, os estudantes puderam conversar diretamente com o vereador e expor essas questões. bell hooks (2017), ao descrever a educação libertadora e a pedagogia engajada, as quais defende, afirma que “o poder da sala de aula libertadora é, na verdade, o poder do processo de aprendizado, o trabalho que fazemos para criar uma comunidade” (HOOKS, 2017, p. 205). Em territórios periféricos², como o contexto De nossa prática, a criação de uma comunidade de aprendizagem é uma condição necessária para o desenvolvimento da cidadania, que ocorre em resistência coletiva a diversos processos de subalternização (social, racial, geográfica, de gênero), os quais, por sua vez, afetam os indivíduos de diferentes maneiras, mas cujos efeitos gerais são observáveis no cotidiano, por meio de dificuldades que se interpõem no acesso desses sujeitos a direitos e serviços.

Os letramentos pensados como práticas sociais relevantes à cidadania plena são, nesse sentido, processos privilegiados de transformação de conhecimentos e de práticas em direção ao desenvolvimento da ação crítica desses estudantes para uma participação social mais ampla:

O letramento tradicional da "letra" não é mais adequado, seja para apoiar a governança descentralizada ao longo das linhas neoliberais, seja para apoiar uma sociedade civil a fazer demandas justas a seu Estado. Dadas as tendências estruturais atuais mais profundas, precisamos, em vez disso, de uma pedagogia de letramentos para a cidadania, centrada em alunos letrados críticos, que se tornem agentes de seus processos de conhecimento, capazes de contribuir com suas próprias ideias e de

² Segundo bell hooks (2017), a *periferia* (ou os *territórios periféricos*) deve(m) ser compreendida(os) como *espaço(s) complexo(s)*, não apenas de marginalização geográfica. Há, nessa compreensão, uma abertura para o ir além (da *privação*) e coconstruir outros significados e aprendizagens (de *resistência*, de *possibilidades*).

negociar as diferenças entre diferentes comunidades (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 62).

A escolha da temática e do gênero estruturante, bem como a produção das atividades partiu, portanto, da necessidade de os estudantes utilizarem e desenvolverem conhecimentos de linguagem para atuar criticamente em seu contexto, que, na volta da presencialidade das aulas, apresentava diversos desafios para eles, a maioria relacionada à precariedade de serviços públicos, que é característica da região em que a escola está situada. Na próxima seção, descrevemos esse contexto; em seguida, são expostos os objetivos específicos do planejamento docente e a organização das atividades realizadas; na sequência, são descritas as atividades realizadas; por último, são analisados aspectos da produção dos estudantes e da prática que evidenciam o desenvolvimento dos letramentos críticos para a cidadania e a criação De uma comunidade de aprendizagem por meio de práticas de letramento.

De modo geral, avaliamos que não só houve avanço no processo de letramento dos estudantes, como também foi possível desenvolver a autopercepção desses estudantes como cidadãos. E isso só foi possível graças a uma interlocução real planejada com base na realidade vivida por eles nesse período pós-pandêmico.

Contexto

A contextualização a respeito da localização da escola se faz importante para conhecer não só o público-alvo das atividades, mas também para compreender a escolha da temática do projeto realizado. O Campus Restinga do IFRS está localizado no extremo sul de Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, em um bairro periférico e historicamente estigmatizado. A origem do bairro, que fica a cerca de 25 quilômetros do centro da cidade, data do final da década de 1960, quando o território foi ocupado devido à realocação compulsória, por parte do poder municipal, das populações

localizadas em áreas de maior valorização imobiliária da cidade. Na época, a região que hoje delimita o bairro Restinga se tratava de uma área alagadiça e sem infraestrutura, com esgotos a céu aberto, falta de iluminação, de escolas e de transporte público de qualidade (IFRS, 2018). É um dos bairros com maior concentração de população negra de Porto Alegre e apresenta uma média de renda de 2,10 salários-mínimos, enquanto a média municipal é de 5,29 (FOGLIATTO, 2015). Ainda hoje, devido à ocupação não planejada e à falta de políticas públicas para o desenvolvimento urbano, o bairro enfrenta sérios problemas relacionados a serviços de transporte público, fornecimento de luz e saneamento básico. Essa caracterização fez com que a Restinga se tornasse um dos bairros com maior número de organizações comunitárias, de modo que faz parte da história da região um intenso histórico de mobilizações pela garantia de direitos. Além disso, pela larga extensão, o bairro é dividido em microrregiões. O Campus fica na microrregião da Quinta Unidade, uma das últimas a serem ocupadas. Atualmente, conta com uma escola municipal, um posto de saúde, um hospital, um Centro de Referência de Assistência Social e um Campus do IFRS, graças à mobilização da população junto ao poder público. Até mesmo a existência de linhas de ônibus e de lotação, que levam até essas instituições, e a implantação de sinaleiras e faixas de pedestres no entorno é fruto da mobilização dos trabalhadores dessas instituições e da comunidade em geral. No entanto, essa caracterização coexiste com a estigmatização social do bairro, assim como com altos números de ocorrências policiais e registros de violência (FOGLIATTO, 2015).

Nesse contexto, a pandemia de COVID-19 afetou intensamente os moradores da região, incluindo os bairros limítrofes, tanto em termos econômicos, agravando a situação de vulnerabilidade, quanto em termos de acesso à educação, devido às dificuldades encontradas pelos estudantes e suas famílias para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem no modelo remoto. No IFRS, foram implementadas atividades *online*, graças a um programa do Governo Federal de distribuição de chips de internet e *tablets*. Ainda assim, a

evasão escolar atingiu o Campus, o que ficou visível na volta presencial, em abril de 2022. Outra questão que impactou a volta dos estudantes às atividades presenciais diz respeito à precariedade do transporte público. A diminuição no horário de linhas de ônibus, o aumento das passagens e a restrição no meio passe estudantil levou a maioria dos estudantes a não participarem das primeiras semanas de aulas, até que a Direção do Campus intervisse junto aos órgãos públicos competentes, ainda que as melhorias nesse sentido tenham agido apenas de modo paliativo aos problemas de mobilidade urbana na região, que envolvem também questões relacionadas à segurança pública e à iluminação nos pontos de ônibus.

Todo esse cenário é impossível de ignorar como professores comprometidos com uma pedagogia engajada (hooks, 2017), e isso envolve o planejamento docente:

A sala de aula é apenas um dos momentos e lugares onde os professores podem se engajar com os alunos. Mas existe todo um campus e toda uma comunidade, fora do campus, à qual esses alunos pertencem. O professor pode fazer muitas coisas diferentes, se engajar de diferentes formas (HOOKS, 2017, p. 219).

Na turma em que o projeto aqui narrado foi implementado, durante conversas nos corredores e antes e depois das aulas, era visível a frustração dos estudantes diante das dificuldades enfrentadas. Daí adveio a ideia de colocar esses problemas no centro da aula de Língua Portuguesa, planejando as atividades, ainda, em consonância com o currículo da escola e a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio - BNCC-EM (BRASIL, 2018).

Currículo, BNCC-EM e objetivos gerais de aprendizagem

O currículo do 3º ano do curso apresenta diversos objetivos, entre eles: “Compreender criticamente a estrutura, a composição e a organização de elementos textuais diversos, ampliando o escopo de reflexões sobre a língua em uso”; na ementa consta “leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros

discursivos: textos publicitários, carta argumentativa, resenha, artigo de opinião e editorial” (IFRS, 2018). Observamos que esses objetivos estão em consonância com a BNCC-EM; o campo de atuação da vida pública, que “contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos etc.)” (BRASIL, 2018, p. 480) preconiza “produzir textos reivindicatórios, de reclamação, de denúncia de desrespeito a direitos (...), dependendo do que for mais significativo, levando em conta demandas locais (BRASIL, 2018, p. 504)”. Levando esses elementos em consideração, optamos por trabalhar, no primeiro trimestre de 2022, com um projeto que se relacionasse diretamente com essas demandas locais identificadas pela professora, lidando, justamente, com a produção de textos de caráter reivindicatório. Para tanto, foi eleito o gênero carta argumentativa de reclamação/solicitação³, endereçadas a um vereador de Porto Alegre.

A partir disso, foram desenvolvidas atividades didáticas voltadas especialmente ao desenvolvimento de duas habilidades assim enunciadas na BNCC-EM:

(EM13LP26) **Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos**, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, **produzindo textos reivindicatórios**, normativos, dentre outras possibilidades, **como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade** (BRASIL, 2018, p. 505, grifo dos autores).

³ A oscilação entre a denominação específica “carta de solicitação/carta de reclamação”, aqui, coloca em cena as tensões enunciativas envolvidas na produção do gênero epistolar carta argumentativa. Embora saibamos que produzir uma carta para solicitar algo a alguém envolva, em larga medida, a apresentação de uma reclamação, como esse aspecto mais fino do trabalho linguístico não foi alvo de nosso trabalho, optamos por apresentar neste capítulo as duas possibilidades de nomeação do gênero. Isso também se deve ao fato de que a análise das produções levadas a cabo pelos estudantes revelou que, muitas vezes, o movimento foi partir de uma reclamação para que a solicitação apresentada tivesse maior persuasão e pudesse ser compreendida pelo interlocutor.

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, **usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos** que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, **tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.)** (BRASIL, 2018, p. 498, grifos dos autores).

Partindo desses documentos e da observação do contexto e das possibilidades de atividades, a partir da escolha do tema *problemas enfrentados pelos estudantes em relação a serviços públicos no período de volta às aulas* e do gênero carta, os objetivos gerais de aprendizagem traçados para o projeto foram os seguintes:

- Elaborar cartas argumentativas de solicitação/reclamação, para solicitar intervenções ao poder público sobre os principais problemas da região, relacionados a serviços públicos básicos, os quais têm afetado a frequência dos estudantes nas aulas - além de serem recorrentes nas zonas mais periféricas de Porto Alegre.
- Dialogar com vereador da Câmara Municipal de Porto Alegre, a fim de apresentar as demandas da comunidade e compreender o papel do legislativo municipal e da mobilização popular na mitigação das desigualdades no acesso aos serviços públicos básicos.
- Desenvolver competências e habilidades de escrita relacionadas ao campo da vida pública, especialmente por meio de gênero epistolar.
- Promover letramentos críticos e protagonistas, sentimento de pertença à comunidade e busca de soluções aos problemas vivenciados pela comunidade escolar e seu entorno.

Relato da experiência

Partindo desses objetivos mais gerais, as atividades foram organizadas a partir de objetivos específicos, conforme consta na Tabela 1.

Tabela 1 – Objetivos específicos e atividades realizadas

Aula	Objetivos específicos	Atividades
1	Engajar-se em debate sobre reclamação e problemas da comunidade. Conhecer o gênero estruturante para compreender sua função social.	Discussão com a turma: para que serve reclamar? Debate em grupos de cards sobre o tema e apresentação para a turma. Apresentação e debate sobre os gêneros que envolvem reclamação. Apresentação das funções do gênero carta argumentativa de reclamação/solicitação.
2	Ler, interpretar e analisar cartas de solicitação/reclamação. Esquematizar o conteúdo das cartas.	Leitura e análise de cartas em duplas, com foco na compreensão global, situação de interlocução e estrutura. Discussão e seleção, em duplas, dos problemas a serem apresentados na carta.
3	Identificar os usos, funções e efeitos de sentido do uso de nexos coesivos e de linguagem formal no contexto do gênero.	Leitura e análise de cartas em duplas, com foco na organização textual a partir de nexos coesivos.
4	Preparar o conteúdo das cartas. Compreender a situação de interlocução.	Discussão sobre a situação de interlocução: o que pode fazer um vereador? Apresentação da estrutura do legislativo e do executivo municipais. Rascunho da carta, em duplas.
5	Revisar a escrita e produzir a versão final da carta.	Digitação da carta no Google Docs. Revisão por pares.
6	Dialogar diretamente com agente público sobre as solicitações das cartas.	Encontro com vereador.
7	Retomar e enunciar as aprendizagens consideradas significativas.	Prova individual. Escrita em questionário de autoavaliação.

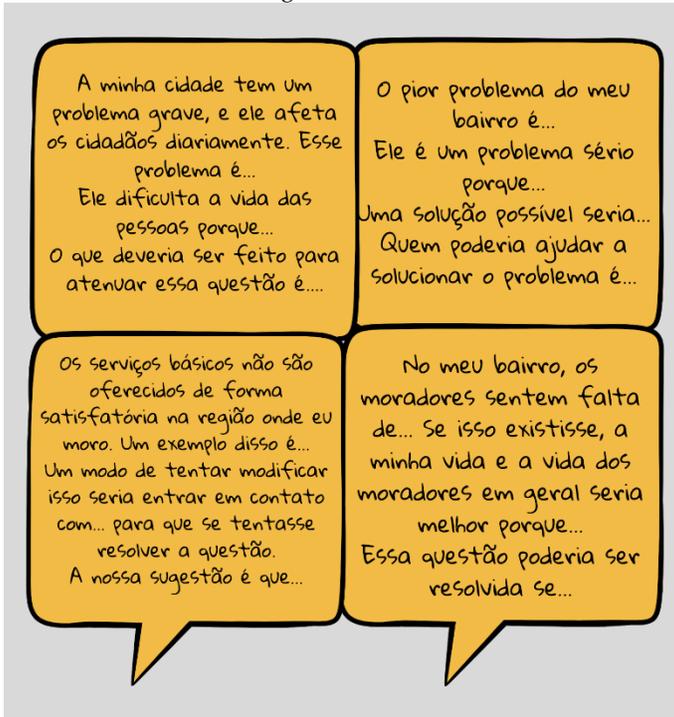
Fonte: banco de dados da pesquisa.

A estruturação das atividades partiu, portanto, das práticas discursivas mais familiares aos estudantes. Na aula 1, o objetivo

principal era conectar as ações conhecidas pelos estudantes, identificadas como “reclamar”, com os problemas que estavam vivenciando em relação aos serviços públicos. No debate inicial sobre o tema, os estudantes relataram utilizar ferramentas como *sites* de reclamação de produtos e serviços, como a plataforma Reclame Aqui⁴, mas foi possível observar que eles não haviam, ainda, vivenciado situações de interlocução com representantes do poder público. A conexão entre essas práticas conhecidas com o tema do projeto ocorreu a partir de *cards produzidos e impressos pela professora que foram* discutidos em duplas e grupos, como maneira de instigar a reflexão sobre ações possíveis sobre problemas enfrentados pela comunidade. Além disso, a estrutura das frases a serem completadas durante a discussão foi pensada a partir de uma perspectiva de: a) levantar problemas enfrentados na comunidade; b) elencar consequências; e c) debater sobre possíveis caminhos e agentes que poderiam mitigá-los. Dessa forma, os estudantes, oralmente, fizeram um primeiro exercício coletivo de levantamento de conteúdos parecido com o que usariam em suas cartas, primeiro, em duplas; depois, juntando duplas para formar quartetos. Por último, escolheram um “reclamador oficial” do grupo para expor o resultado da discussão para toda a turma. Nesse momento, houve um aprofundamento do tratamento da temática, à medida que iam reconhecendo que diferentes grupos levantaram problemas similares de fornecimento de serviços pelo poder público, seja no bairro do Campus, seja em bairros limítrofes.

⁴ Disponível em: <https://www.reclameaqui.com.br/> . Acesso em 09 jan. 2023.

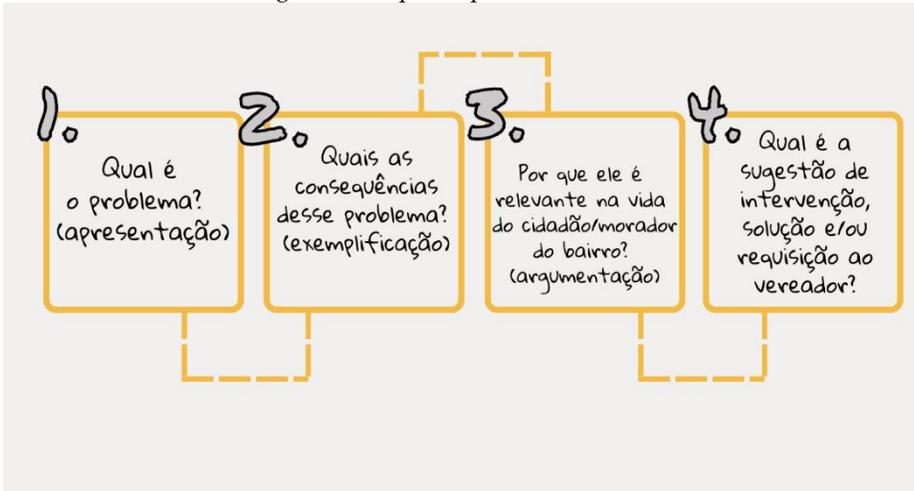
Figura 1 – Cards



Fonte: banco de dados da pesquisa.

A partir da pergunta “Que gênero podemos utilizar para reclamar sobre o que foi discutido aqui e para quem poderíamos pedir providências?”, foi apresentado o objetivo das aulas que se seguiram: a escrita de uma carta para um vereador de Porto Alegre sobre os problemas levantados pelos grupos. Os estudantes, primeiramente, construíram um esquema do conteúdo de suas cartas, seguindo o percurso abaixo:

Figura 2 – Esquema para a escrita



Fonte: banco de dados da pesquisa.

As aulas 2 e 3 foram dedicadas à análise, em duplas, de cartas argumentativas de reclamação/solicitação, com o objetivo de identificar como elas estruturavam seus conteúdos linguisticamente de acordo com diferentes conteúdos e situações de interlocução. Desse modo, as atividades partiram da compreensão de que

A argumentação, como se vê, é parte do universo discursivo, e o aluno precisa ser levado a reconhecer esse universo dentro do qual textos e gêneros se inserem, considerando a leitura desses textos, as intenções do enunciador, os interlocutores e os procedimentos linguísticos responsáveis pelos movimentos argumentativos. Além de reconhecer a estrutura do gênero e os aspectos linguísticos próprios dos textos desse domínio, o aluno precisa ser levado a interagir com o texto (KERSCH, 2014, p. 56).

Foram três textos analisados⁵: uma carta de uma presidente de associação de moradores ao diretor de obras e infraestrutura de um município; uma carta do presidente da Associação de Jornalistas Brasileiros ao governador do Distrito Federal e uma carta de servidores do IBAMA ao presidente da instituição. A leitura foi

⁵ Disponíveis em: encurtador.com.br/bDOSV. Acesso em 23/02/2023.

orientada por atividades, realizadas em duplas, que envolviam o preenchimento de uma tabela e tinham foco: a) na estruturação de cabeçalhos, aberturas e fechamentos; b) na apresentação da autoria; e c) na organização e nas formas linguísticas utilizadas para exposição do problema e da solicitação de intervenção. Houve ainda, exercícios de identificação de efeitos de sentido e organização argumentativa, bem como de transformação de frases e sinonímia relacionadas ao uso de nexos coesivos tanto entre períodos quanto entre parágrafos, dando ênfase à intencionalidade não só de articulação entre ideias, mas de posicionamento dos autores com o objetivo de convencer o interlocutor acerca da relevância do conteúdo das cartas.

Essa interação com os textos também partiu do reconhecimento da própria situação de interlocução em que os estudantes atuavam. Nesse sentido, a aula 4 foi uma das mais marcantes em termos de conectar as práticas discursivas aos letramentos críticos para a cidadania (ROJO, 2009)⁶. Nessa aula, os estudantes tinham como tarefa de casa pesquisar o papel de um vereador e, ao chegarem à aula, ficou nítido que eram muitas as dúvidas deles acerca do funcionamento do legislativo e do executivo, de modo geral. Por isso, foi um momento de fazer uma pausa no trabalho de leitura e escrita para compreender esse aspecto que se fazia essencial para dar forma às solicitações que fariam em suas cartas. Tal apreciação apareceu na autoavaliação das aprendizagens como um momento significativo do projeto para os estudantes, conforme expomos a seguir.

⁶ Rojo (2009, p. 112), ao discutir os letramentos da contemporaneidade e o papel da escola na sua disseminação e democratização, alerta sobre a necessidade de incrementarmos “na escola e fora dela, os *letramentos críticos*, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido”. Nesse sentido, assumimos que o trabalho com o gênero carta, por exemplo, fomenta a compreensão de que os discursos (e práticas) oficiais, como os do poder legislativo, são também permeados por ideologias e acessíveis aos moradores da Restinga, por meio da escrita e da interlocução pública formal.

O restante da aula 4 e a aula 5 foram dedicadas à escrita e revisão das cartas, momento em que os estudantes puderam também ler e analisar a produção dos colegas. Tanto a escrita quanto a revisão por pares partiram de critérios construídos no quadro, com a professora como escriba e mediadora e os estudantes como proponentes, a partir do que havia sido desenvolvido nas atividades de leitura e nas discussões com a turma. Nesse momento, foi possível avaliar os aspectos do gênero que haviam ficado nítidos e aqueles que precisavam ser retomados com a turma.

Na produção final, observou-se que os estudantes se apropriaram dos usos sociais do gênero e da prática de linguagem em que atuavam, uma vez que apresentaram um problema, contextualizaram-no, justificaram sua relevância e solicitaram intervenções ao vereador, colocando-se não só como autores, mas principalmente como cidadãos críticos, cuja agência foi legitimada/ampliada, no sentido de desenvolverem “suas capacidades mobilizadoras dos recursos e conhecimentos das comunidades” (KLEIMAN, 2007, p. 21) como se pode observar no trecho:

Nós, estudantes do terceiro ano do ensino médio do Instituto Federal Do Rio Grande Do Sul Campus Restinga, sabemos, sob o mesmo ponto de vista dos cidadãos da capital, da precariedade do transporte público urbano de Porto Alegre, sendo o ônibus o meio de locomoção mais utilizado e imprescindível para a vida dos habitantes da cidade. (Carta 1)

Chama a atenção, nesse excerto, a apropriação de um modo de manifestar a autoria da carta a partir da coletividade implicada na reclamação/solicitação. O uso ainda da expressão “cidadãos da capital” também pode ser considerado uma estratégia argumentativa no sentido de estabelecer um posicionamento crítico e a consciência da prerrogativa de direitos que deveriam ser garantidos a todos, já na abertura do texto. Nesse sentido, a compreensão do papel de um vereador também se manifestou nas cartas, como é possível depreender a partir do trecho:

Acreditamos que esses problemas sejam possíveis de serem resolvidos, e ajudariam com certeza nós estudantes e milhares de moradores da Zona Sul. Esses problemas não demandam muita verba e sim a fiscalização dos vereadores. (Carta 2)

Novamente, é interessante notar que o senso de comunidade e de abrangência dos serviços aparece em destaque. Além disso, como foi discutido em aula, os estudantes descrevem uma das funções do legislativo municipal, isto é, a fiscalização da prestação de serviços.

Além disso, os estudantes também utilizaram estratégias de organização textual e de argumentação pertinentes à situação de interlocução:

Inquestionavelmente a vida dos habitantes seria melhor se não tivessem que depender da sorte para realizar atividades básicas do dia a dia. Portanto, algumas das soluções seriam manutenções frequentes da linha elétrica e renovação de postes e transformadores antigos. (Carta 2)

Nesse excerto, podemos observar a concretude da solicitação realizada e a conexão entre os períodos. Além disso, embora não tenha sido diretamente um objeto de ensino durante as atividades, o debate, durante a leitura das cartas, sobre as estratégias argumentativas e os efeitos de sentido que foram utilizadas pelos estudantes, oportunizou aprendizagens sobre tais recursos da língua, como demonstra o uso de modalizadores como “com certeza” e “inquestionavelmente”.

Destacamos que, após a revisão/reescrita das cartas, elas foram enviadas para o vereador Matheus Gomes. Na aula 6, após ter recebido e lido as cartas, ele veio até a escola para dialogar com os alunos, a convite da professora. Esse momento ampliou nosso projeto, que passou de um projeto de turma para um encontro ampliado entre todos os estudantes que estavam na escola durante aquele turno com o nosso convidado. Isso foi particularmente produtivo na medida em que os estudantes foram convidados a organizar o evento. Vale ressaltar que essa etapa não compunha, inicialmente, o planejamento da professora; no entanto, surgiu

como necessidade e desejo manifesto de participação por parte dos estudantes. Desse modo, foram negociados sentidos e responsabilidades: a professora convidou o vereador, eles prepararam falas para recepcioná-lo, para apresentar os objetivos do evento para a comunidade escolar, para sintetizar os conteúdos das cartas, além de dividirem tarefas relacionadas a fazer questionamentos sobre o funcionamento do legislativo municipal e distribuir os turnos de fala entre os demais estudantes e professores presentes. Esse momento também se mostrou relevante para avaliar/significar os resultados das experiências de aprendizagem propostas nesse projeto e ampliar os letramentos dos estudantes, já que produziram muitos outros gêneros além da carta de solicitação/reclamação inicialmente proposta/prefigurada para o projeto de ensino.

Algumas falas dos estudantes durante essa etapa ilustram esse processo de aprendizagem. Na abertura do encontro com o vereador, um dos estudantes comentou “nós tivemos que *bolar* todos esses discursos para receber o vereador”. Essa implicação na organização não só da escrita das cartas, mas do evento em si, se mostrou como um momento potente de participação em práticas de letramento para além das quais eles haviam vivenciado até então. Esse momento do projeto, assim como a aula em que foi necessário conversar sobre a estrutura dos poderes no âmbito municipal, estadual e federal, são elementos que permitem afirmar que, quando enfocamos práticas sociais situadas nas aulas de Língua Portuguesa, são múltiplas as situações que podem se interpor no sentido possibilitar que os objetivos finais sejam alcançados, uma vez que essas práticas são complexas e demandam conhecimentos de diferentes ordens. Flexibilizando o planejamento, essas situações precisam ser vistas como oportunidades de desenvolver diferentes competências e habilidades que envolvem os letramentos críticos. Além disso, vários estudantes durante o encontro comentaram sobre a surpresa de, como jovens moradores de bairros periféricos, obterem a atenção e o tempo de um vereador da cidade, e, ainda, com o fato

de o vereador ser um jovem negro, o que teria quebrado as expectativas que construíram sobre como seria um representante do legislativo municipal.

Imagem 1 - Encontro com o vereador



Fonte: banco de dados da pesquisa.

Na aula 7, os estudantes realizaram uma prova individual com atividades de leitura relacionadas à interpretação e estruturação de cartas e uso de nexos coesivos como articuladores da argumentação. Desse modo, foi possível avaliar de forma mais objetiva o desenvolvimento individual das habilidades enfocadas no projeto. Além disso, os estudantes responderam a uma autoavaliação com as seguintes questões: o que eu aprendi sobre escrita de cartas argumentativas; o que eu aprendi sobre defender argumentos, fazer solicitações e conectar ideias com conjunções e outros nexos coesivos; o que eu aprendi sobre as demandas da nossa comunidade e a atuação de vereadores. A partir desse instrumento de avaliação, pôde-se observar as aprendizagens mais relevantes para cada um deles a respeito desses três aspectos estruturantes do projeto. É importante observar, no entanto, que

elas não são representativas de todo o processo de aprendizagem de cada estudante, uma vez que enfoca, apenas, os elementos sobre os quais os estudantes declaram seu desenvolvimento. Entretanto, no conjunto das respostas, ficou evidente que a interlocução real com o vereador foi determinante para a construção de uma experiência significativa para os estudantes, além de ter contribuído para a construção de um senso de comunidade na turma durante as atividades, conforme as respostas a seguir ilustram:

Imagem 2 - Avaliação discente

O que eu aprendi sobre defender argumentos, fazer solicitações e conectar ideias com conjunções e outros nexos coesivos:

Aprendi que apesar de fazer ideias e opiniões as vezes não ouvimos na hora de discutir-las, e que portanto é necessário explicar essas ideias, organizá-las a fim de que outras pessoas entendam e que está a ser discutido.

O que eu aprendi sobre as demandas da nossa comunidade e a atuação de vereadores:

Apreendi que uma única pessoa, embora possa fazer muitas coisas individualmente, necessita de terceiros para realizar coisas ainda maiores, se não fosse a união da nossa comunidade, quem sabe quando que cuririam nossas problemas, fazes que nos curram, espero que resolvam nossos problemas.

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Nessas respostas, aparece em destaque a necessidade de formatar o conteúdo das reclamações. Nesse sentido, o gênero foi o elemento catalisador não só das aprendizagens linguísticas, mas das possibilidades de ação e, além disso, ação adequada aos propósitos e práticas sociais que envolvem a participação social e a agência dos estudantes. Ainda, novamente, a organização comunitária é objeto da reflexão e aparece como essencial para a mitigação dos problemas.

Elementos de organização textual e dos elementos linguísticos trabalhados ao longo do projeto foram citados a partir da situação de interlocução:

Imagem 3 - Avaliação discente

O que eu aprendi sobre defender argumentos, fazer solicitações e conectar ideias com conjunções e outros nexos coesivos:

Para defender argumentos devemos embalar, partindo de ideias de que não queremos, além disso, ao longo do texto devemos colocar fatos que demonstrem algo em relação aos argumentos. (Quais) Já a conexão de ideias que acho importante de aprender, por, conectar as ideias dos textos de maneira correta, estruturando muito e que não tenha falhas e facilitar a compreensão.

Fonte: banco de dados da pesquisa.

Desse modo, no trecho acima, os conhecimentos sobre os usos da linguagem aparecem como relevantes a partir: a) da intencionalidade comunicativa, de modo que comprovar um ponto de vista é importante porque busca-se convencer o interlocutor, no caso, o vereador, da materialidade dos problemas vividos e b) da projeção desse interlocutor real, que precisa compreender a conexão entre os fatos expostos e as ideias propostas pelo autor.

“Se não fosse a união da nossa comunidade...”: os letramentos como instrumento de mobilização social e de atuação para a cidadania

Nesse relato de experiência, buscou-se narrar os passos de um projeto cujo foco foi a ampliação das possibilidades de atuação social com vistas à atuação de estudantes de Ensino Médio em uma prática cidadã: a interação com um representante do legislativo municipal de Porto Alegre, por meio de uma carta de reclamação/solicitação. Essa carta abriu caminhos para a produção de outros gêneros, como o *post* de divulgação de evento, o debate público, a produção de um relato em vídeo, entre outros, o que evidencia a potência do trabalho articulado em torno de letramentos na/além da sala de aula de Língua Portuguesa.

Interessa-nos aqui evidenciar alguns pontos-chave do trabalho e da reflexão sobre ele desenvolvida, embora tenhamos centrado nosso relato no gênero epistolar, em torno do qual se organizou uma sequência de atividades e de aprendizagens diversas. Essas

poderão ser mais bem descritas e analisadas em outros textos, sob a ótica dos multiletramentos (especialmente, das múltiplas culturas que entram em cena, ao se desenvolver um projeto que promove contato - não isento de fricções - entre a cultura "da comunidade periférica" e a instituição pública (Câmara de Vereadores) com seus ritos e práticas de linguagem específicos).

Quando centramos o trabalho de ensino de língua portuguesa em práticas de letramento e gêneros da cultura escrita que possibilitem a interlocução pública formal, observamos que os aprendizes também tomam consciência de seu(s) papel(is) e espaço(s) no mundo. Como revelou Yngrid Oliva, em fala capturada para o vídeo que acompanha este capítulo: "Eu nem sabia que eu tinha a possibilidade de reivindicar, de exigir coisas que estão faltando na minha comunidade para vereadores, na verdade, eu nem sabia o papel de um vereador". Ou seja, considerando o percurso vivido pela professora e estudantes, centrado em interlocução real por meio da escrita, o próprio exercício da cidadania (e do reconhecer-se cidadão) foi ganhando contornos mais nítidos no espaço escolar e além dele.

No contexto deste livro, acreditamos que "esperançar para (re)agir" por meio dos letramentos significa participar de atividades significativas, como nos lembra Kleiman (2014, p. 88),

para agir no mundo contemporâneo, o próprio aluno deve desenvolver estratégias de acesso à informação e traçar os caminhos que fazem sentido para ele. O agente de letramento, que pode ser o professor, um voluntário da comunidade, um pesquisador, orienta o trabalho do aluno fornecendo materiais relevantes e modelos de atividades significativas.

Esse parece ser o caso na experiência que ora tomamos distanciamento e narramos aqui. O exercício de voltar ao contexto de ensino com olhos analíticos, de relatar o projeto, de conversar com os alunos para entender suas perspectivas em relação ao que foi proposto e experimentado, nos fez perceber que "modelos de atividades significativas" foram efetivamente empreendidos, quer pelo gênero e pela prática de linguagem que

organizou o trabalho proposto, quer pela reflexão crítica dos estudantes, que, ao se engajarem em uma prática situada de interlocução pública, ocuparam-se não apenas do desenvolvimento de aspectos linguístico-discursivos de seus textos, mas também do exercício político (no sentido de vida na pólis) e cidadão, já que as demandas apresentadas extrapolaram questões que se ligavam apenas ao melhor acesso e condições de circulação no bairro e em direção à escola.

Ainda que tenhamos descrito objetivos de aprendizagem organizados por um currículo escolar e considerando habilidades específicas da BNCC-EM (BRASIL, 2018), compreendemos que a aprendizagem não é um sistema fechado, orientado por uma lógica tecnicista ou excessivamente pragmática, mas sim um movimento conforme descrito por Kleiman (2007, p. 6):

[...] a pergunta que orienta o planejamento das atividades didáticas deixa de ser “qual é a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos linguísticos, textuais ou enunciativos?” porque o professor, com conhecimento pleno dos conteúdos do ciclo e ciente de sua importância no processo escolar, passa então a fazer uma pergunta de ordem sócio-histórica e cultural: “quais os textos significativos para o aluno e sua comunidade?”

Logo, fazer dialogar práticas de letramento situadas, experiência didática empírica e orientações advindas de documentos oficiais foi, na situação pedagógica narrada, um exercício de articulação, quer em relação às teorias e prescrições que circundam o trabalho do professor, quer, especialmente, em relação à construção de um projeto de ensino que considere práticas sociais ligadas a situações da vida, orientadas por uma compreensão mais adensada (e que fomente aprendizagens igualmente situadas) da realidade concreta da interação verbal.

Nesse complexo emaranhado de vida e de linguagem(ns), o fluxo de aprendizagens sempre se renova: outras propostas, novos diálogos, múltiplas práticas de letramentos podem se engatar na teia discursiva da vida e da sala de aula de Língua Portuguesa e se tornarem novo objeto de reflexão e de ensino.



<https://youtu.be/KQPRdasHZho>

Referências

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

FOGLIATTO, Débora. Restinga além dos estereótipos: a vida em uma das maiores periferias da Capital. **Jornal Sul21**, 28 mai. 2015. Disponível em: https://sul21.com.br/breaking-newscidadesz_areazero/2015/05/restinga-alem-dos-estereotipos-a-vida-em-uma-das-maiores-periferias-da-capital/

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: MARTINS Fontes, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico Do Curso Técnico em Eletrônica**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/PPCCursoTecnico-Eletronica_05_02_2018.pdf

KALANTZIS, Mary.; COPE, Bill.; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KERSCH, Dorotea Frank. Sobre as dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 1, p. 51-71.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Santa Cruz do Sul, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014.

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



CAPÍTULO 3

ESCREVER NA ESCOLA:

a subjetividade nas frestas da multimodalidade¹

Márcia Mendonça

Rafael Mota

“Afinal, o que você tem feito na sua sala de aula?”

Ensinar e aprender, enquanto processos fundantes da ação educacional, constituem-se de complexidades que abrangem não somente o próprio fazer pedagógico, mas também reúnem decisões, saberes, experiências e práticas profissionais a ele relacionados. Tais aspectos nunca são desenvolvidos isolada ou individualmente pelo professor, mas sim são construídos em conjunto e de forma coletiva em diferentes contextos educacionais. Sem sombra de dúvida, um desses contextos onde podemos construir (e também refletir sobre) tais complexidades da escola é na prática de formação docente inicial ou continuada.

Diante de um cenário em que são ainda grandes os desafios educacionais no Brasil, em que uma chamada “educação linguística” (BAGNO; RANGEL, 2005) de qualidade representa um propósito a se perseguir constantemente, buscar, conhecer e divulgar práticas exitosas de trabalho com a linguagem na escola é mais do que necessário: é um ato de respeito e reverência ao trabalho docente diário, que, nas infinitas adversidades, consegue atravessar as frestas, colocando luz onde só existe invisibilidade.

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/97865265034786694>

Por isso a necessidade de sairmos dos centros acadêmicos e escutarmos a escola, com suas histórias, experiências e práticas enriquecedoras de trabalho pedagógico.

A pergunta acima, que abre a introdução deste texto, foi a nossa forma de iniciar essa escuta. No primeiro encontro de formação do curso “Tópicos de Leitura, Escrita e Práticas de Sala de Aula”, ainda em 2022, a pergunta, na verdade, foi um convite feito às professoras cursistas participantes: dividir um pouco do seu cotidiano pedagógico com a formadora, coautora deste capítulo. O princípio que orientou tal convite é o de que a formação continuada, como também a entendemos, se estruture a partir dos saberes construídos *na ação* docente (CHARTIER, 2007), de tal modo que o diálogo entre universidade e escola se articule com base nos contextos pedagógicos locais, considerando seus contornos, nuances, demandas e desafios.

Nesse sentido, buscamos entrar na escola, aqui, por meio da prática formativa do professor. O presente capítulo, então, pretende apresentar e problematizar duas experiências pedagógicas relacionadas com a produção de textos em um gênero que propicia a expressão subjetiva dos(as) estudantes, como o *relato autobiográfico*, compartilhadas por professoras no curso mencionado. Para isso, o texto segue o seguinte percurso: inicialmente, buscamos situar o leitor a respeito do curso onde tivemos contato com diferentes experiências pedagógicas das professoras e pudemos pactuar um percurso formativo que fosse significativo para o grupo. Em um segundo momento, discutimos sobre como as práticas de linguagem inicialmente vislumbradas se transmutaram a partir das demandas surgidas, passando a incorporar produções multimodais, contextualizando-as no processo de produção do referido gênero discursivo, com o qual as professoras trabalharam em suas salas de aula. Finalmente, apresentamos e problematizamos, pelo olhar da Linguística Aplicada, as realidades relatadas buscando refletir sobre as questões que emergem no contexto apresentado, articulando-as com a possibilidade de, por meio de textos multimodais, dizer sobre si na escola.

O curso: pequeno e abrangente

O curso “Tópicos de Leitura, Escrita e Práticas de Sala de Aula” fez parte das ações de formação continuada previstas em convênio firmado em 2022 entre a Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME-Campinas) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no âmbito do Programa Municipal de Leitura e Escrita (PMLE). O convênio abrangeu os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, com reuniões técnicas, assessoria e cursos de formação para professores do ensino fundamental (séries iniciais e finais) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As ações de formação que envolveram o curso tiveram como escopo principal o que a rede municipal de Campinas (SP) tem denominado de *reordenamento curricular*², uma demanda impulsionada pelas dificuldades enfrentadas por estudantes e professores quando do retorno às aulas presenciais, após o isolamento social que marcou os anos pandêmicos de 2020 e 2021. O “reordenamento” na rede pública de Campinas foi concebido como um conjunto de ações necessárias em situações-limite, como era o panorama da retomada integral das aulas presenciais após dois anos de pandemia. Tais ações partiram da avaliação diagnóstica realizada na comunidade escolar e, conforme explicitado pela equipe de coordenação nas reuniões com os formadores, se assentava, primeiramente, em um compromisso ético com a garantia de aprendizagens previstas no currículo. Para isso, conhecer e reconhecer os eventuais prejuízos nos processos de aprendizagem seria o ponto de partida para criar e selecionar materiais didáticos e estratégias de mediação que fizessem sentido

² Diversos termos têm sido usados para designar os esforços para minimizar os prejuízos às aprendizagens e para o desenvolvimento escolar advindos da pandemia, tais como “recomposição de aprendizagens”, “recuperação de aprendizagem”, entre outros, o que implica compreensões distintas do contexto, das causas e das possíveis soluções apresentadas, aspecto que merece detida investigação.

no cenário como um todo. O planejamento, pelas razões óbvias, precisaria ser flexível e exigiria escolher, em dado momento, o que se apresenta como essencial para o grupo. O retorno às aulas presenciais em Campinas evidenciou não só a desmotivação e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos(as) estudantes, como também uma convivência em grupo degradada, além das consequências da pandemia para a saúde mental das crianças, jovens e adultos estudantes, como é relatado em estudos de outras partes do país (cf. SILVA; ROSA, 2021).

O curso, com carga horária de 32h, foi realizado na modalidade remota no segundo semestre de 2022, em encontros síncronos semanais de 2h30. Explicitamente, o curso tinha como objetivo geral “potencializar reflexões e planejamento de percursos e de atividades de sala de aula e de projetos que potencializem práticas de leitura e escrita dos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos Finais” (CAMPINAS, 2022, s.p.). Percebe-se, assim, que a proposta do curso era aberta para contemplar diferentes experiências desenvolvidas pelos professores, o que poderia (re)criar vínculos profissionais e motivá-los diante do retorno às aulas presenciais.

Os objetivos específicos revelavam ainda a preocupação da equipe de formação com a realização de um trabalho que não se baseasse no mero “reforço” escolar, mas em um conjunto de decisões e estratégias que considerassem a avaliação diagnóstica desenvolvida na rede no início de 2022³, tal como apresenta a proposta do curso elaborada pela SME-Campinas:

- a) A partir da avaliação diagnóstica da rede e considerando as rubricas, subsidiar o trabalho do professor de língua portuguesa dos anos finais, tematizando as práticas de sala de aula e para além da sala de na perspectiva do letramento, considerando práticas de leitura, de escrita e de análise linguística; b) em uma perspectiva de formação humana, considerando a

³ A SME-Campinas possui uma Coordenadoria Setorial de Formação composta por um núcleo de avaliação educacional estruturado já há algum tempo e hoje denominado Núcleo de Avaliação Institucional Participativa, além do Núcleo de Currículo e do Núcleo de Formação.

dimensão de práticas pedagógicas, potencializar propostas, atividades, projetos que considerem práticas sociais/culturais perpassadas pela leitura e pela escrita, englobando situações de aprendizagem ora mais, ora menos sistematizadas, considerando objetivos gerais das diretrizes de LP, em consonância com documentos federais, como BNCC; c) problematizar propostas e práticas de sala de aula que considerem unicamente o reforço pelo reforço; d) potencializar ações de curadoria de materiais em função do planejamento dos objetivos de aprendizagem. (CAMPINAS, 2022)

Em outras palavras, a proposta do curso vinha fortalecer um conjunto de ações já em execução pela instituição para permitir contextos de trabalho docente que não só garantissem processos de ensino e de aprendizagem de qualidade, mas que se propusessem a reverter ou minimizar os impactos negativos causados pela pandemia de Covid-19 na escolarização de alunos e alunas do município. Nesse sentido, um dos focos dos encontros formativos ministrados foi o desenvolvimento de atividades e reflexões a respeito das práticas de leitura, produção textual e análise linguística, por meio das quais duas professoras possibilitaram momentos significativos de trocas e aprendizagem.

Práticas de linguagem no ensino da língua e na produção de textos

Não é mais apenas uma proposta dizer que o ensino de língua deve se constituir por meio das *práticas de linguagem* (BAUTIER, 1995), ou seja, que é possível desenvolvê-lo em práticas de leitura, produção de textos e de reflexão sobre os usos da linguagem. Essa compreensão, alicerçada em pesquisas consolidadas no campo da Linguística Aplicada, nos faz entender que ensinar língua significa pensar e compreender que não são mais apenas (ou principalmente) os “conteúdos” que norteiam a prática docente em sala de aula, mas *práticas situadas de linguagem*, que contribuem para a mobilização de conhecimentos e habilidades, passando a ser “objetos de conhecimento”. No ensino de língua, eles são entendidos como configurações sistematizadas daquilo que se

espera que os(as) estudantes se apropriem *nas* e *com* as práticas de linguagem. Importa destacar que certos objetos de conhecimento das aulas contemporâneas de língua na escola, como a coesão e a coerência, ainda que relevantes, correm sempre o risco de ser gramaticalizados, se tomados como conceitos a serem compreendidos e verbalizados em avaliações. O foco precisa ser nas oportunidades de os(as) estudantes mobilizarem saberes para realizar *ações de linguagem*, como escrever um texto coeso, claro e coerente dentro dos propósitos do gênero a que pertence, considerada a situação de interação em que irá circular. Este saber é direito fundamental para o exercício da cidadania e exemplifica o papel dos objetos de conhecimento nas práticas de uso da linguagem.

Do ponto de vista dos letramentos, que inserem a leitura e a produção de textos no interior de contextos socioculturais específicos, *ler e escrever são práticas sociais* (STREET, 2014). Isso traz implicações significativas para o entendimento da natureza da linguagem e também para o seu ensino na educação básica: as práticas de leitura e de produção textual, atravessadas pelos respectivos processos de reflexão a seu respeito, são formas de agir sobre o mundo, em que a linguagem não só permite re(a)presentá-lo, mas falar dele e também de si mesmo.

Nessa perspectiva de linguagem, a *Pedagogia dos Multiletramentos*, em seu manifesto original (CAZDEN, 1996) e em trabalhos posteriores (cf. KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), preconiza que as múltiplas identidades sociais e manifestações culturais passaram a circular e a ser acessadas por muito mais pessoas com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), incluindo-se o acesso à internet e às redes sociais ativas nesse espaço virtual. Dessa forma, em práticas de *multiletramentos*, o “multi” se refere ao caráter multicultural e multissemiótico de boa parte das produções

discursivas contemporâneas que circulam nas mídias⁴. Embora o manifesto da pedagogia dos multiletramentos esteja especialmente voltado às práticas discursivas mediadas por tecnologias digitais, os discursos multimodais são disseminados também (e sempre o foram) em registro impresso ou mesmo em mídias tradicionais da/na escola, como os livros, os cadernos, a lousa e os muros escolares. Tais características permitem que, mesmo em contextos de escasso acesso a equipamentos e à conexão na *web*, o potencial das múltiplas semioses na produção de sentidos possa ser explorado. Em outras palavras, com lápis, papel, cola e tesoura também é possível explorar capacidades complexas de produção de textos, trabalho de êxito realizado por diferentes escolas espalhadas por nosso país.

Os diferentes modos de produzir e de negociar sentidos em comunidade são ações sociais que acontecem nas práticas de leitura, de produção textual e de reflexão sobre a linguagem na escola. Isso acontece não só pela linguagem verbal, mas também com o uso de outros modos de significação. A multimodalidade, entendida aqui como uma prática de *design* que mobiliza diferentes semioses (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001) — verbal, musical, gestual, visual, etc. — é um princípio constituinte da linguagem e permite que possamos construir textos e produzir significados diversos. Nessa perspectiva, a linguagem e seus diferentes modos de significar permeiam a vida social, promovendo a interação, a troca e a negociação de sentidos entre os indivíduos de uma comunidade.

Baseando-nos nessas reflexões, apontamos que o principal objetivo da escola, no ensino de língua materna, é desenvolver práticas de leitura, produção de textos e de reflexão sobre as materialidades das diferentes semioses, de tal maneira que os alunos se apropriem, paulatina e criticamente, das várias possibilidades de uso da linguagem em suas diferentes

⁴ O projeto editorial deste livro dialoga com multiletramentos, com gêneros multimodais e com as atuais práticas sociais letradas, nas diversas esferas de ensino-aprendizagem.

manifestações. Em outras palavras, constitui foco essencial dos processos de ensinar e aprender língua(gem) o contato direto dos estudantes com textos de diferentes gêneros discursivos, produzidos por distintos modos e oriundos de/situados em esferas discursivas que configuram diversas finalidades para as interações sociais. Tudo isso a fim de oportunizar aos aprendizes a ampliação do domínio dessa mesma língua que os constitui, para acolher, enfrentar, criar e se contrapor a demandas sociais diversas.

Ribeiro (2021) nos auxilia a compreender o papel da escola no trato com a unidade *texto* nas atividades reflexivas a respeito da multimodalidade:

[...] é interessante desmontar esses textos para examinar seus encaixes, suas modulações, percebendo as prováveis seleções de modos e recursos de autores e editores — quando é o caso — para materializar as peças de tal ou qual forma sob nossos olhares, encorajando certos efeitos de sentido. Os textos multimodais circulam intensamente, estão em toda parte, cabendo a nós a mirada que os encontra, os identifica, os desmonta, para depois remontá-los ou, aprendendo com eles e com a interação, produzir outros, na ciência de que textos e discursos estão em íntima relação. (RIBEIRO, 2021, p. 139)

Partindo dessa perspectiva sobre o ensino-aprendizagem de língua na escola, neste capítulo, tomamos para análise propostas pedagógicas de trabalho com o gênero *relato autobiográfico*, como uma forma de escrever sobre si no mundo e de se *inscrever* nesse mundo. Santos (2015, p. 18) define o relato autobiográfico a partir de seu objetivo, conceituando-o como “um texto que traz o relato de fatos importantes da vida de uma pessoa, realizado por ela mesma”. Esse conceito, como podemos notar, implica considerarmos o relato como um texto de natureza narrativa, cuja organização, maleável, é permeada pela subjetividade daquele que narra, uma vez que o relato se constitui pela visão de seu narrador de suas memórias, que as seleciona e “edita”.

Auler (2015) também trata o relato autobiográfico como gênero narrativo e defende que, ao trazer as memórias de seu produtor, tem como propósito central a construção de um processo

de autorreflexão sobre a singularização do sujeito no mundo, isto é, a “necessidade de narrar aquilo que o autor acredita singularizá-lo”, torná-lo único no mundo (AULER, 2015, p. 158). Nesse sentido, continua a autora, não importa nesse gênero se os fatos narrados são verdadeiros ou não, mas sim como o mero ato de narrar memórias passadas contribui para a construção de um discurso reflexivo, “no qual pequenas partes passam a dar a vida ao que denominamos por identidade” (AULER, 2015, p. 123).

Parecem concordar com o pensamento de Auler as reflexões pontuadas por Lopes (2022). Para esta autora, é peculiar ao relato autobiográfico a escrita de si a partir da perspectiva que o sujeito que escreve tem de seu próprio eu: “é o olhar do autor sobre sua vida [...]; sendo assim, cada um tem razão no que relata, e tem razão não somente no seu caráter subjetivo, mas também no sentido de assumir a responsabilidade sobre o que apresenta” (LOPES, 2022, p. 29). Nesse sentido, é característico do gênero o predomínio da agência e da autonomia do sujeito que escreve, o que, ainda segundo Lopes (2022, p. 29), significa que a “autobiografia é uma forma de reviver, de assumir suas ações”.

Isso posto, desafiar os estudantes a produzir relatos autobiográficos envolve uma abertura para o contato com essas subjetividades, tanto de parte de quem escreve quanto de parte do(a) docente que medeia as interações — e que pode vir a ser um leitor desses textos. Nada disso ocorre sem *afetos*, sem que as pessoas sejam mutuamente (e inesperadamente) *afetadas*. No contexto de retomada das aulas inteiramente presenciais em 2022, após dois anos agudos de pandemia, essa atividade escolar de escrita, proposta inicialmente pelas docentes apenas como criação verbal, desembocou em atividades — ora demandadas pelos(as) alunos(as), ora propostas pelas docentes — para que pudessem deixar o trabalho mais com a “sua cara”. E isso aconteceu com o uso de recursos multimodais, tal como discutiremos neste capítulo.

Tais trabalhos contemplaram, do nosso ponto de vista, as competências gerais 4 e 8, propostas para a educação básica, as quais remetem a como os sujeitos se expressam e compreendem a si e aos

outros: “Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” e “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Contextualizando as experiências

No interior do curso “Tópicos de Leitura, Escrita e Práticas de Sala de Aula”, respeitando suas proposta e finalidade firmadas no convênio, o nosso objetivo era o de trocar experiências pedagógicas diversificadas de trabalho com a leitura e a escrita realizada pelos professores que ali estavam. Por isso, a atividade que originou os relatos discutidos à frente era uma só: as professoras deveriam relatar, oralmente e por escrito, uma prática pedagógica de leitura e de produção de texto em sala de aula realizada com seus alunos que tivesse sido, ao mesmo tempo, desafiadora e impulsionadora de aprendizagens e de mediações potentes no enfrentamento da apatia, da desmotivação e mesmo da agressividade manifestadas pelos(as) estudantes. Tal relato deveria abranger os seguintes aspectos: a) uma breve caracterização da turma (escola, ano escolar/segmento, quantidade de alunos, principais dificuldades, o que já conseguem fazer, estudantes que merecem atenção especial); b) a(s) prática(s) de linguagem com que estavam trabalhando (leitura, escrita, oralidade, análise linguística); c) a descrição da atividade(s) realizada(s), em seu passo a passo; d) o diagnóstico que puderam construir ao refletir sobre a atividade; e e) os principais resultados e desafios enfrentados, com possíveis explicações para o sucesso e para as eventuais dificuldades.

Para a nossa discussão mais aprofundada, selecionamos duas experiências pedagógicas de exploração do gênero relato

autobiográfico, ao passo que três professoras cursistas desenvolveram esse tipo de trabalho com seus estudantes. Duas das cursistas (Josy e Bia⁵) são professoras de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e a terceira (Viviane) é professora de língua portuguesa de uma turma de EJA, atuantes em escolas situadas no município de Campinas (SP), em bairros periféricos, cujos habitantes vivem situações de vulnerabilidade social. Uma coincidência favoreceu a formação: essas três professoras estavam trabalhando com o gênero relato autobiográfico, previsto nos documentos curriculares do município e, segundo os depoimentos das docentes, propício a uma maior aproximação entre professora e alunos(as), na busca pelo restabelecimento de vínculos pedagógicos naquele início de 2022.

Vale destacar que o contexto de “pós” pandemia trouxe inúmeros e distintos desafios às comunidades escolares — educadores, estudantes e suas famílias. Um deles seria a recriação dos sentidos da vida escolar e, por vezes, da própria vida em sociedade, dadas as perdas e conflitos familiares e as condições inadequadas de continuidade dos estudos nos anos de 2020 e 2021 no Brasil, que escancararam as profundas desigualdades sociais do país (cf. MENDONÇA; ANDREATTA; SCHLUDE, 2021). Para Bunzen (2020), em preparação para palestra virtual logo após a interrupção das aulas presenciais em 2020:

Um dos maiores desafios era justamente, em pouco tempo, conseguir perceber de que forma cada escola e alguns profissionais poderiam estabelecer uma pedagogia dos vínculos para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares. A escola, enquanto esfera da atividade humana, estaria mais interessada nas vidas das pessoas, nas relações afetivas, nas (im)possibilidades de estudar, aprender, ensinar, pesquisar, conhecer, vivenciar novas experiências etc. Por tal concepção, defendi que o papel da universidade pública e dos formadores de professores não seria o de prescrever o trabalho docente, mas de formar

⁵ Atribuimos pseudônimos às professoras e também aos(as) estudantes, no caso dos trabalhos identificados.

uma grande rede de cooperação, de escuta e de trabalho mais coletivo do que individual. (BUNZEN, 2020, p. 23)

Assim, a relevância de uma *pedagogia dos vínculos* constituiu um caminho freireano de enfrentamento dos desafios postos no contextos pandêmicos e pós-pandemia, já que ela pressupõe “pensar como as diferentes redes familiares, as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem” (BUNZEN, 2020, p. 23).

Nessa proposta de vínculos afetivos perpassados por práticas de linguagem, a coincidência referida nos permitiu discutir mais detidamente as práticas pedagógicas das professoras Josy e Viviane para os objetivos deste capítulo, pois elas haviam chegado à etapa de produção de textos pelos(as) estudantes e traziam, por isso, mais subsídios para discussão.

Essas práticas desenvolvidas nos chamaram a atenção por duas razões. Em primeiro lugar, por seu aspecto formativo: as práticas haviam desafiado as professoras a reavaliar e a replanejar as atividades, atividades inerentes a um projeto de reordenamento curricular. Em segundo lugar, o aspecto pedagógico, a partir do qual pudemos observar como as *práticas de linguagem* (BRASIL, 2018) — leitura, oralidade, análise linguística e produção de textos — colaboraram para um processo de elaboração discursiva sobre as próprias identidades juvenis dos(as) estudantes na escrita de si realizada na escola, as quais se manifestaram de forma multimodal nas produções.

Subjetividade pelas frestas: o papel da multimodalidade

A experiência de Bia: “(...) conhecer um pouquinho deles”

Trabalhando com estudantes do 7º ano do ensino fundamental, a professora Bia havia iniciado atividades com os gêneros biografia e autobiografia. Seu intuito era trabalhar com textos em que os(as) estudantes pudessem “falar um pouco deles”, para incentivar a leitura e a escrita dos estudantes sem recorrer a

atividades forçadas e sem significado para o grupo. Segundo a professora, os(as) estudantes tinham muitas dificuldades para “escrever até textos simples”. A proposta didática de Bia envolveu a leitura de textos de tipologia narrativa, com a preocupação explícita e sistemática de não só fazer com que os alunos escrevessem sobre suas ideias e reflexões, como também, ainda segundo Bia, configurar “uma forma de me aproximar deles, de eu conhecer um pouquinho deles”. Entrevemos, na proposta, a preocupação com os vínculos afetivos e a busca por conhecer quem eram aqueles sujeitos. O trabalho de Bia, no entanto, não chegou à etapa de produção de textos.

A experiência de Josy: “Confusões em mim”

Professora dos anos finais do ensino fundamental, Josy desenvolveu o seu trabalho com a proposta de escrita de relato autobiográfico em turmas do 8º ano. Apesar de os(as) estudantes terem lido trechos de relatos biográficos produzidos por jovens, como o da ativista paquistanesa Malala, restavam dificuldades para desenvolverem os textos: achavam difícil identificar eventos importantes de suas vidas (!) e selecionar os que entrariam no relato; não sabiam como começar seu texto, nem como conduzir o fio narrativo. Enfim, percebiam a tarefa como inalcançável, o que é compreensível, tendo em vista a complexidade que envolve a chamada *mestria de gênero*⁶. Isso exige investir na leitura de textos em certo gênero, para compreensão do seu funcionamento social, como também na análise de exemplares do gênero. A professora, então, replaneja as atividades e sugere que eles produzam uma espécie de diário, dado que algumas mediações anteriores haviam sido

⁶ Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a mestria de um gênero, isto é, o domínio das suas formas de utilização, circulação e configuração, é co-constitutiva da mestria de situações de comunicação, o que explica a necessidade de se voltar a abordar certos gêneros ao longo da escolarização. Os aprendizes necessitam ser expostos e desafiados, em muitos momentos, a situações em que gêneros do discurso sejam explorados.

frustradas. Nesse diário, cada estudante poderia externar seus conflitos, desejos e reflexões sobre sua identidade, exercitando a subjetividade característica dessa espécie de narrativa. Assim, com o tema “Produzindo diário autobiográfico: um percurso de leitura e escrita para a formação da identidade adolescente”, Josy pôde refletir sobre as atividades desenvolvidas com narrativas de memórias, mas quais buscou articular as leituras diversas realizadas e o acompanhamento individualizado da produção dos textos multimodais.

A primeira atividade desenvolvida pela professora foi assistir ao filme *Escritores da Liberdade* (2007), dirigido por Richard LaGravenese. Segundo Josy, a proposta era que “por meio da experiência do que os estudantes do filme passam, pudéssemos tentar entender os conflitos e violências que têm marcado esse período de retorno presencial à escola em uma pandemia”. Ainda segundo a professora, foi durante a exibição do filme e de sua discussão posterior após a atividade que os estudantes manifestaram o interesse de escreverem também um diário, como faziam os estudantes do filme, fato que logo mobilizou o trabalho da professora.

Para a escrita dos diários pelos estudantes, Josy propôs temas com o intuito de, segundo ela, “ajudar os estudantes a organizarem os pensamentos e ideias, mas deixando aberta a possibilidade deles escreverem sobre qualquer outro tema, desde que estivesse relacionado com sua própria vida”. Para isso, a professora sugeriu que os diários fossem escritos em capítulos, construídos, por sua vez, a partir de um tema gerador. Eis os temas:

- Livre (o que sentir vontade de escrever sobre si e sua vida);
- Histórias do meu nascimento;
- Histórias que ilustram alguma característica marcante de sua personalidade;
- Narração do processo da realização do projeto da Corrente do Bem;
- Um acontecimento marcante em minha vida;
- O que me faz feliz;
- O que me faz triste;

- Uma carta para o meu eu do passado;
- Uma carta para o meu eu do futuro.

Ainda que a configuração dos textos produzidos estivesse se encaminhando mais para o gênero relato de memórias, a semelhança com os diários dos jovens retratados no filme parecia entusiasmar o grupo. Assim, estabelecidos os temas, atividades de leitura e escrita foram propostas para aproximar os estudantes da possibilidade de escrever sobre si, uma vez que alguns deles estavam tímidos e com vergonha de se expor. Inicialmente, Josy propôs a leitura de trechos das biografias da ativista paquistanesa Malala Yousafzai, produzida no século XXI, e da estudante alemã Anne Frank produzida na primeira metade do século XX, ambas tendo vivenciado, na sua juventude, situações de ameaça à vida, de discriminação e de opressão. Também com o intuito de conquistar a confiança dos(as) estudantes para compartilhar parte de suas vidas com a docente, a própria professora passou a produzir relatos orais sobre a sua vida, em sala de aula, estratégia exitosa, segundo a docente. O acompanhamento individual na correção dos primeiros textos, em espaço mais reservado dentro da sala de aula, foi outra estratégia importante nesse momento, conforme conta Josy:

Nessa atividade em especial, corrijo os textos com os alunos sentados em uma cadeira ao lado da minha, porque muitos relatam acontecimentos sensíveis, fragilidades, medos e sentimentos que muitas vezes precisam de um acolhimento, nem que isso seja feito com um olhar de empatia, um sorriso ou um “sinto muito”. Não é incomum uma lágrima ou outra e um abraço antes de voltarem aos seus lugares para a reescrita no diário definitivo.

No trabalho desenvolvido, surgiu a demanda dos(as) estudantes por imprimirem uma marca própria aos trabalhos e expressarem sua subjetividade aliando o texto escrito com outras manifestações relacionadas à sua identidade, como a utilização de fotos, desenhos, colagens, *design* gráfico dos títulos e até música, trabalho esse que foi realizado em parceria com as professoras de

Artes e de Ciências. Buscava-se, com essa estratégia, ampliar os sentidos que o retorno às memórias poderia suscitar a partir da escrita do chamado diário: enquanto a escrita do texto poderia ser mais demorada e formalizada — dificultando ou inviabilizando o reviver e a construção de sua singularidade —, a escolha de uma foto, uma música, um desenho ou a produção de letreiramento do título poderia, naquele momento, suscitar mais significados relacionados à vida e à identidade pessoal de cada um, funcionando como atividade de “destrave” da escrita.

Abrir o relato para a sua expressão multimodal permitiu a produção de diários ricos de significados e relações com as memórias vivenciadas pelos estudantes. Segundo nos relata a professora, a grande maioria dos estudantes, ao reviver momentos importantes de seu passado, tratou de escrever e refletir sobre sua própria existência e sobre amor, o que pode ser visto nos títulos ostentados na capa de algumas produções, realizadas sob orientação da professora de Artes. Observe-se os exemplos a seguir, cujos textos verbais foram omitidos, em favor da privacidade dos(as) autores(as), dados os temas íntimos que abordavam:

Figura 1 - Relato “Amores e golpes”



Figura 2 - Relato “Confusões em mim”



Figura 3 - Relato “Meu hobby”

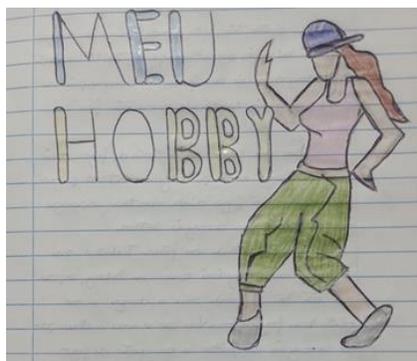
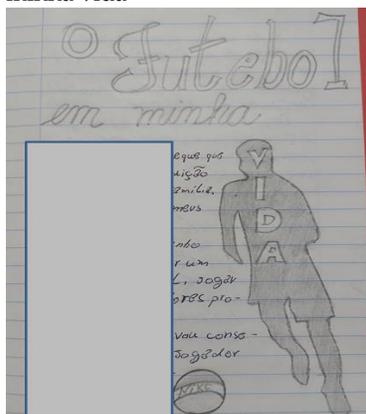


Figura 4 - Relato “O futebol em minha vida”



Fonte: Professora Josy

Os temas dos relatos eram, respectivamente, um acontecimento marcante (Fig. 1), histórias do meu nascimento (Fig. 2) e histórias que ilustram alguma característica marcante de sua personalidade (Fig. 3 e Fig. 4). Em todos eles, destacam-se o próprio desenhar das letras e a criação de desenhos pelos sujeitos.

Cumprir dizer que esse tratamento estético das letras escritas a mão, o *lettering*⁷, é tão antigo nas capas dos trabalhos escolares no Brasil quanto o papel almaço ou o papel pautado no qual se desenhavam as palavras. Esse recurso visual, longe de ter sido superado ou de ser considerado anacrônico, nessa era em que digitar é quase sinônimo de grafar, voltou a ser valorizado para uso em projetos de *design* em geral, mas também especialmente em gêneros escolares e acadêmicos, como capas de trabalhos, capas personalizadas para caderno e livros didáticos, anotações de aula e mapas mentais. Redes sociais bastante acessadas, como o Pinterest, contam com perfis oriundos de todas as partes do mundo,

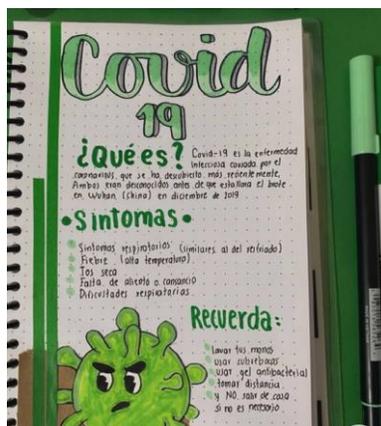
⁷ Denomina-se *lettering* a técnica de desenhar letras de forma em que o aspecto estético seja o mais importante. O objetivo é imprimir sensações e estimular associações por parte dos leitores, em resposta aos detalhes formais das letras. Recentemente, o uso de *hand lettering* busca imprimir o aspecto de artesanal, “feito a mão”, com *design* único, aos produtos ou criações que ostentam essa técnica.

dedicados tanto à produção dessas atividades escolares quanto ao uso da técnica de *lettering* nesses textos, como ilustram os arquivos “Ideias bonitas para capas de trabalhos escolares” (Fig. 5), “Geschichte Deckblatt” (“Capa de História”) “Apunte sobre el covid” (“Anotação sobre a Covid”) (Fig. 6) e “Science Book Cover” (“Capa de Livro de Ciências”)⁸:

Figura 5 - “Ideias bonitas para capas de trabalhos escolares”



Figura 6 - “Apunte sobre el Covid”



Nos textos produzidos pelos aprendizes, o desenho das letras parece se relacionar, por um lado, com o pólo da tradição escolar, que configurou as capas de “trabalho”, e, por outro, com a busca pela singularização de que trata Auler (2015) nos relatos biográficos. Ao relatar suas experiências, ao escrever sobre si - jovem estudante, elaborando sua(s) identidade(s) - esse sujeito faz desenhos que ressignificam o que a linguagem verbal revela (ou mesmo esconde). Também desenha as letras para o título do seu relato, usando os chamados “*designs* disponíveis”, ou seja, “os recursos do contexto, da cultura e das convenções” que estão

⁸ Disponíveis, respectivamente, em <https://br.pinterest.com/pin/416371928043526890/>, <https://br.pinterest.com/pin/411023903506458507/?mt=login>, <https://br.pinterest.com/pin/305400418495582815/> e <https://br.pinterest.com/pin/37858453109476803/>, acessados em 10/01/2023.

acessíveis a ele(a) (PINHEIRO, 2016). Alguns desses *designs* disponíveis são os conhecimentos sobre o gênero relato autobiográfico (sua configuração e funcionamento social); as imagens acionadas e (re)criadas para dar corpo aos desenhos elaborados; os tipos, formatos, tamanhos e cores das letras. Produzindo um discurso multimodal, no qual texto escrito, imagem e *lettering* se entrelaçam para produzir sentidos, o(a) estudante imprime traços da sua subjetividade e de suas identidades sociais: a garota que sofre com os primeiros amores, de cujo coração trespassado pela flecha de Cupido goteja uma lágrima-sangue (Fig. 1); a menina que vivencia o abandono parental e a orfandade, o que a deixam pensativa e confusa, com a cabeça “fervendo” (Fig. 2); a garota do *hip-hop*, cujo molejo de corpo e vestuário emolduram essa prática cultural da juventude periférica brasileira e a inscrevem nessa comunidade (Fig. 3); o garoto louco por futebol, que ginga com a bola no pé, no firme sonho de dar uma condição de vida melhor para os pais caso uma grande marca o “descubra”, como a que se encontra inscrita na bola (Fig. 4). Todas essas ricas nuances da personalidade e das vivências dos(as) estudantes estavam antes opacas ou mesmo eram ocultadas da professora, que pôde descobrir um pouco de quem eram, afinal, aqueles alunos e alunas desconfiados e pouco propensos a escrever.

A experiência de Viviane: “Você é muito além do que imagina”

Desenvolvida em uma turma de EJA, a experiência da professora Viviane com seus estudantes culminou com um sarau escolar, quando foi lançado o zine contendo diferentes relatos autobiográficos, poemas, prosa poética e colagens diversas, artefatos verbais, não verbais e multimodais em que deslizou, pelas frestas, a subjetividade dos estudantes. Para a professora, que buscava trabalhar, nesse conjunto de atividades, a leitura, a escrita, a oralidade e a produção de tais textos: “foi um exercício que possibilitou observar o quanto é importante a existência de espaços em que os/as alunos/as possam se

colocar como leitores e comentadores de um texto, sem a pressão do exercício na folha de papel.”

O trabalho com a subjetividade dos estudantes partiu, inicialmente, da leitura de um poema da escritora Conceição Evaristo. O poema “Vozes-mulheres” deveria ser lido em três momentos: a primeira leitura deveria ser realizada de forma compartilhada entre toda a turma; em seguida, o poema seria lido pela professora em voz alta; e, num terceiro momento, os alunos leriam o texto. O objetivo da professora era que os estudantes, além de compreenderem a mensagem central do texto, desenvolvessem suas impressões a respeito das ideias apresentadas por Evaristo e dos possíveis sentidos que se pode produzir a partir delas.

Para isso, os alunos realizaram, juntamente com a professora, uma roda de conversa com o propósito de “refletir sobre as possíveis interpretações do poema”. Esse momento trouxe surpresas para a professora Viviane, que cumpre mencionar:

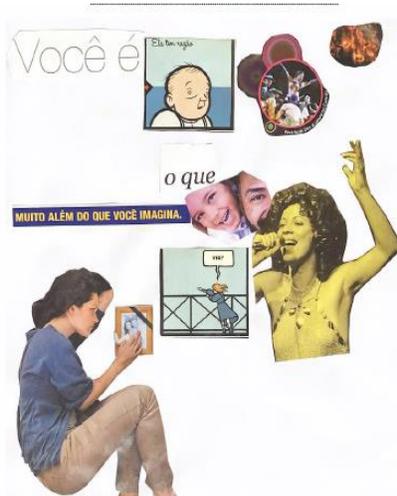
O desenrolar da roda de conversa pós-leitura rendeu algumas surpresas, porque, embora a linguagem poética seja mais desafiadora para alunos/as em desenvolvimento de leitura (caso da turma em questão), eles conseguiram captar a mensagem central do texto e colocarem suas impressões, produzindo textos orais que chamaram a atenção. [...] O texto exigia, também, um conhecimento prévio de um determinado contexto histórico (por exemplo: africanos/as sendo trazidos/as de navio de seu continente de origem para serem escravizados/as no Brasil), e um dos alunos, talvez o que tenha maior dificuldade com a leitura e a escrita, percebeu na hora do que se tratava e compartilhou sua percepção com os demais colegas.

A proposta da professora Viviane em buscar trabalhar com as subjetividades dos estudantes a partir da leitura de poesias nos remete ao pensamento de Petit (2009) quando esta reflete sobre o papel da leitura na elaboração da subjetividade e, por sua vez, na construção da identidade singular do indivíduo, conforme também nos coloca Auler (2015). Para Petit, a leitura é uma prática fundamental para que o leitor possa decifrar sua própria experiência (PETIT, 2009, p. 38), isto é, faz parte de sua descoberta

enquanto sujeito e como leitor que é. Nesse sentido, a leitura assume um papel subjetivo, na medida em que permite que o leitor-sujeito seja autor de sua vida a partir da construção de um “espaço íntimo” em que se “altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos [da língua]” (PETIT, 2009, p. 28). Eis o propósito da atividade realizada pela professora Viviane com os(as) alunos(as) da EJA: garantir-lhes “o direito de expressar sua subjetividade, o afeto envolvido, no sentido de ‘ser afetado pelo outro’”.

Em seguida à roda de conversa sobre o poema de Evaristo, a professora Viviane propôs uma atividade de produção textual: os alunos deveriam elaborar um texto multimodal a partir do procedimento de colagem que retratasse o tema “esperança”, debatido anteriormente. As produções dos estudantes, após as revisões necessárias, tinham como objetivo a construção de um zine, cujo objetivo era, segundo a professora, “a desmistificação do ofício da escrita e da produção artística e estímulo positivo”. Os textos produzidos hibridizam textos verbais, desenhos produzidos pelos próprios estudantes e colagens diversas (além de algumas poucas produções de professores da escola), nas quais os estudantes puderam narrar acontecimentos pessoais, pensamentos e refletir sobre amor e sobre o que pensam do mundo e do futuro. Selecionamos alguns desses textos com o objetivo de analisarmos a construção das subjetividades através das frestas dos textos multimodais produzidos pelos(as) estudantes.

Figura 7 - Colagem da estudante Ana

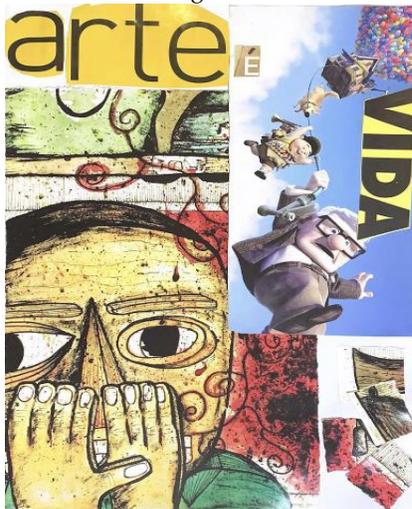


Legenda: "Você é muito além do que você imagina"

Figura 9 - Desenho do estudante Gerson

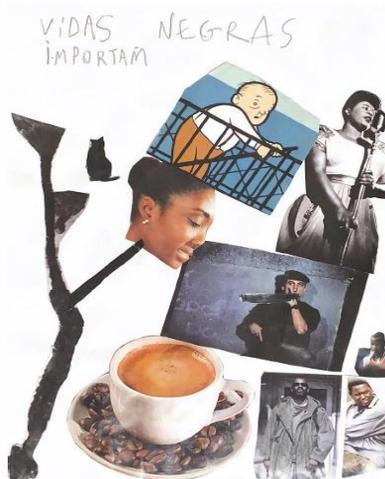


Figura 8 - Colagem do estudante Eugênio



Legenda: "Arte é vida"

Figura 10 - Colagem do estudante Kaio

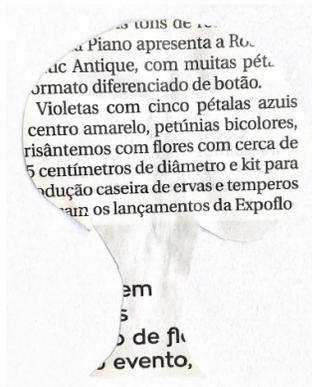


Legenda: "Vidas negras importam"

Figura 11 - Relato biográfico e colagem do estudante Heitor

PRESO NA ÁRVORE

Um dia eu e meus pais fomos a uma bela fazenda, lá tinha vários animais: galinhas, cavalos, vacas, cobras etc.



Eu, criança curioso que era, queria não só olhar, mas também mexer com os animais de lá, minha mãe não deixava, pois era muito perigoso. Em uma distração da minha mãe, eu fui até o campo das vacas, pulei a cerca que prendia as vacas. Naquele momento, uma das vacas me olhou, ela veio correndo em minha direção, eu, com medo também, corri e subi em cima de uma árvore que tinha ali perto.

A vaca me olhava, eu sabia que ela não iria me pegar, porém também sabia que eu tinha que descer, pensei em várias formas de descer da árvore, mas nenhuma parecia que seria funcional,

então gritei, entretanto ninguém me ouvia, talvez estivessem me procurando e outro lugar, ou nem lembravam de mim.

Depois de alguns minutos, eu lembrei que tenho um apito no meu bolso, pensei em assoprá-lo tão forte, que a vaca ficaria com medo e iria embora, porém quando assoprei o apito, ela ficou mais brava e chegaram mais três vacas, elas estavam me rodeando e tentando subir na árvore. Elas não conseguiram, mas confesso que eu tive medo.

Após algum tempo, o caseiro da fazenda, que também cuidava dos animais, me viu ali, ele espantou as vacas e me tirou de lá.

Naquele dia eu aprendi a não desobedecer mais minha mãe.

Fonte: Professora Viviane

Os textos ao tratarem de aspectos particulares da vida dos estudantes, remetem a e buscam representar a construção do eu a partir da linguagem. Tomando emprestadas mais uma vez as palavras de Petit (2009, p. 26), os sujeitos possuem o poder de tomar o texto para si, construindo/mudando os seus sentidos e “introduzindo seus desejos entre as linhas”, expressando sua subjetividade a partir das frestas que o texto multimodal permite. Assim, os “desejos” de que fala Petit se alastram e se revelam nas produções por todos os traços, posições, cores e esquemas tipográficos escolhidos pelos estudantes, que buscam, na sua

expressão multimodal, falar sobre o mundo e sobre si. Propagando que “Você é muito além do que você imagina” (Fig. 7), que “Arte é vida” (Fig. 8) e que “Vidas negras importam” (Fig. 10), os(as) estudantes retomam e ressignificam as leituras realizadas, as discussões sobre os textos e, imaginamos, seus sonhos, desejos e modos de existir e reexistir.

Entende-se aqui que as composições por meio do procedimento da colagem não são montagens somente artísticas (BERNARDO, 2012), mas constituem essencialmente uma forma de (re)construir uma representação subjetiva de si pela linguagem — uma prática de *design*, como proposto na pedagogia dos multiletramentos. Nessa perspectiva, os *designs* disponíveis mobilizados pelos estudantes em suas produções multimodais, reveladas pelas junções de figuras diversas, de diferentes texturas, cores e formas, configuram-se em semioses que, mesmo plurais, constróem sentidos alinhados com e representativos dos “desejos” de seus produtores.

A representação da subjetividade pela multimodalidade se revela, por exemplo, nas Figuras 7 e 9, que apresentam a mesma temática: a amorosa. A montagem das imagens na Figura 7, acompanhada pela frase “Você é muito além do que você imagina”, também colada, revela, na verdade, uma paixão inesperada de seu autor durante as festas de fim de ano, tal como narrou no relato escrito, que aqui preferimos suprimir. Lendo a colagem sem acessar o relato, podemos, ainda assim, entrever um ar de felicidade e de descoberta que a composição sugere. A Figura 9, por sua vez, embora não seja acompanhada de texto escrito, também nos permite interpretar traços de subjetividade de seu autor: o destaque dado ao coração saindo dos lábios de uma pessoa (talvez uma mulher), ambos intensamente vermelhos, podem revelar, naquele instante, os desejos amorosos de seu autor ou seu interesse estético por tais representações do tema. O uso de poucas cores (amarelo, vermelho e rosa, além do preto do contorno), além da economia de detalhes, salientam a força expressiva da imagem: uma pessoa de perfil, com lábios em

posição para beijar, dos quais “salta” um coração (ou um beijo?), visualizada na imagem impactante da grande cabeça desenhada.

As Figuras 8 e 10, apesar de enviarem outro recorte temático, são regidas pelo mesmo princípio: permitem vislumbrar subjetividades pela escolha e composição de imagens e formas, com cores e texturas cheios de significado. O valor dado à arte pelo autor da Figura 8 é representado na mensagem verbal (“Arte é vida”) e também na construção multimodal: desenhos à mão se juntam à reprodução da famosa animação *Up*, sendo, ambas, formas de arte. O único texto verbal, “Arte é vida”, parece registrar não só o gosto do estudante pela estética do desenho, como também parece “gritar”, nas letras grandes ou em caixa alta, a importância que a arte possui.

A Figura 10, por sua vez, destaca-se pela montagem que evidencia a temática da negritude e do racismo, enfatizado na palavra de ordem “Vidas negras importam”: uma diva do *jazz* cantando, na parte superior; pessoas negras anônimas - uma mulher com aparência sofisticada, um modelo na passarela; a fotografia do policial Capitão Nascimento, personagem do filme *Tropa de Elite*, que trata da violência policial, sistematicamente voltada contra a população negra e periférica do Brasil, inteiro. Uma cena de quadrinho mostra uma criança assustada e merece destaque também a fotografia de uma xícara de café, cuja cor lembra tons de pele de pessoas negras. Ao fundo dessa colagem, parece ecoar a voz de Conceição Evaristo e de outras leituras feitas pelos(as) estudantes, dialogando com a inscrição “Vidas negras importam”, cuja tipografia em caixa alta grita para os leitores como, subjetivamente, Kaio se apropriou do que leu e deixou escapar essas ressignificações por entre as frestas do texto multimodal.

Na figura 11, por fim, junto ao relato autobiográfico de uma aventura na infância, o autor faz uma colagem propositalmente metalinguística: a árvore que ilustra o relato, este acontecido em uma fazenda, é feita recortando-se a página em que o texto impresso descreve plantas e flores. Essa seleção é operada de tal forma que o que se “lê” no papel que forma a árvore é um texto descritivo sobre

plantas, criando-se um efeito de sentido multimodal que brinca com as linguagens envolvidas, a verbal e a visual.

Considerações finais

As produções analisadas nos permitiram entrever a potência que cada estudante carrega, como donos de sua palavra, de seu universo imaginário, de suas memórias, de suas subjetividades. Donos de si e da palavra-mundo que os constitui, passam a assumir sua voz aqueles sujeitos que, em sala de aula, ora se mostravam arredios à evocação das suas memórias, ora arredios à escrita e, especialmente, à escrita de si, ora arredios até a se desafiarem como leitores e produtores de texto. A produção discursiva multimodal e também a não verbal catalisaram essa potência, garimpando, das práticas de linguagem vivenciadas - leituras, discussões orais, escritas “preparatórias” - traços das subjetividades dos aprendizes. Esse processo de aprendizagem permitiu aos(as) estudantes avançar nesse processo que é se compreender na e a partir das linguagens e permitir que outros nos vejam, nos conheçam e, com alguma sorte, nos compreendam também.

As mediações pedagógicas a que foram expostos(as) os(as) aprendizes, conduzidas pelas professoras que se dispuseram a compartilhá-las no curso de formação, tinham claros os propósitos pedagógicos e os princípios éticos que as regiam. O trabalho previsto poderia ter sido frustrado caso não houvesse uma preocupação das docentes com as pessoas envolvidas, de modo que meramente “cumprir o programa” num contexto pós-pandemia não era suficiente, na ótica de uma educação humanizadora e emancipatória. No processo como um todo, os sujeitos - docentes e estudantes - ao interagirem, parecem ter-se aberto à expressão de suas subjetividades durante as vivências escolares, dialogando, nós textos multimodais, consigo próprios, com os outros e com o mundo.



<https://youtu.be/VOXjHcbVQW0>

Referências

- AULER, I. *Autobiografia e a tênue fronteira entre os gêneros narrativos*. 2015. Tese (Doutorado em História Social) — Departamento de História, Centro de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Minas Gerais, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARROS, G. et al. The impacts of the COVID-19 pandemic on the mental health of students. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, p. 1-7, 2021.
- BAUTIER, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan, 1995.
- BERNARDO, J. *Colagem nos meios imagéticos contemporâneos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes) — Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.
- BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In: RIBEIRO, A.; VECCHIO, P. (Org.). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 23-30.

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Tópicos de leitura, escrita e práticas de sala de aula: plano de curso. *Programa Municipal de Leitura e Escrita*. Secretaria Municipal de Educação: Dep. Pedagógico/Coordenadoria Setorial de Formação/CEFORTEPE Prof. Milton de Almeida Santos, 2022.
- CAZDEN, C. et al. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*. v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.
- CHARTIER, A.-M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Tradução de Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. p. 185-207.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Arnold, 2001.
- LOPES, M. *A modalização em autobiografias do português brasileiro contemporâneo*. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) — Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2021.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

- PINHEIRO, P. Sobre o manifesto “A Pedagogy Of Multiliteracies: Designing Social Futures” — 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, maio-ago. 2016.
- RIBEIRO, A. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2021.
- SANTOS, M. *Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) — Departamento de Letras, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015.
- SILVA, S.; ROSA, A. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. *Revista Prâksis*, n. 2, p. 189-206, 2021.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.



A APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO: uma experiência em torno da prática de automedicação¹

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Maristela Felix dos Santos
Soade Pereira Jorge Calhau
Vanessa Carvalho Leal

Introdução

Apesar de haver diferentes enfoques para tratar da argumentação, desde os estudos de retórica na Grécia Antiga, pesquisadores e professores localizados em diferentes partes do mundo reconhecem a argumentação como uma ação que se estabelece entre sujeitos sociais em determinadas situações de comunicação por meio de práticas de linguagem (BRETON, 1999; GRÁCIO, 2009; RIBEIRO, 2009; AZEVEDO; MARIANO; TINOCO, 2020; PIRIS, 2021, entre outras referências). Nessa perspectiva, o ato de argumentar promove interações variadas entre os sujeitos implicados em uma situação argumentativa, associa-se a necessidades sociais concretas e solicita dos participantes a seleção de modos específicos de organizar o pensamento e a linguagem, com base na articulação de variados recursos expressivos.

Ao assumir a perspectiva interacional e discursiva da argumentação, neste capítulo, propomos desenvolver práticas de

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/978652650347895119>

ensino-aprendizagem por meio de projetos de letramento, que são compreendidos como uma modalidade de trabalho didático-pedagógico que se origina de um interesse real na vida dos estudantes e envolve variadas práticas de linguagem (prática de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística) que são constituídas em sociedade. Trata-se de um trabalho coletivo, que envolve professor e estudantes de modo que cada um possa desenvolver capacidades de linguagem, neste caso, particularmente as argumentativas.

A noção de “capacidade argumentativa” é definida por Azevedo (2019) para orientar os professores a compreenderem que se trata de uma capacidade específica que se desenvolve em função das interações que são realizadas pelos sujeitos em determinados contextos histórico-culturais. Por depender das construções que os sujeitos internalizam a partir das interações sociais, a capacidade argumentativa é caracterizada por ser uma condição humana (atividade social e cognitiva que inter-relaciona as linguagens à reflexão sobre os objetos do mundo); uma ação de linguagem (marcada pela oposição de ideias) e um tipo de expressão discursiva (atividade situada social e historicamente). Além disso, esse tipo de capacidade evolui no tempo, depende das experiências construídas ao longo das ações sociais e é transversal, por isso não pode ser desenvolvida com base em referências de uma única área de conhecimento (AZEVEDO, 2019; 2022), conforme explicado por Calhau no vídeo (em: 9’24” a 9’35”).

Essa concepção é associada à de projeto de letramento, tal como propõe Kleiman (2010, p. 4), por “[...] ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando [os] objetivos” escolares. A autora complementa que “os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ [...], nunca o contrário”, por isso, na experiência que se relata neste capítulo, a realidade dos estudantes e das famílias que integram a turma se constitui como ponto de partida para a composição do roteiro de atividades.

Em síntese, pretendemos possibilitar aos estudantes que participem de situações de argumentação nas quais construam relações entre “as práticas não escolares e as escolares”, o que envolve “a observação e identificação de questões sociais”, para que possam analisá-las a fim de encontrar meios para intervir nelas de maneira corajosa e realista (KLEIMAN, 2006, p. 31).

Para que cada um de nossos leitores possa compreender como desenvolvemos esse projeto de letramento, na sequência desta introdução, organizamos outras quatro partes nas quais incluímos: (i) as concepções de argumentação que sustentam a proposta; (ii) algumas das relações estabelecidas entre os letramentos de estudantes e professores; (iii) a maneira como a prática da automedicação foi abordada no projeto; (iv) a descrição das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Isso posto, apresentamos as considerações finais e as referências.

Como ensinar a argumentar?

Ensinar a argumentar é um objetivo perseguido no Ocidente desde a Antiguidade Grega, uma vez que os retores, entre os quais se incluem Protágoras e Górgias, por exemplo, precisavam ensinar a “arte retórica” a seus discípulos. Assim, rapidamente compõe-se uma disciplina que passa a integrar o programa das instituições de ensino e, logo, os exercícios e as provas retóricas passam a ser matéria de exame (BARTHES, 1975). Como vemos, as bases para se admitir que o ensino da argumentação acontece quando se tem pleno domínio dos recursos linguístico-discursivos são antigas e, na contemporaneidade, são reforçadas por documentos legais, como o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, promulgado durante o Regime Militar, que definiu a redação dissertativa como parte integrante e obrigatória dos exames vestibulares e a matriz de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2022). Há, contudo, duas diferenças importantes entre essas três visões distanciadas em mais de dois mil anos: no primeiro caso, o ensino da retórica se destinava ao uso social dessa arte pelos cidadãos

gregos; no segundo, trata-se de uma escrita artificial que apenas seria avaliada para classificar aqueles que podem ingressar em uma universidade.

Na proposta de ensino-aprendizagem que se encontra relatada neste capítulo, alinhamo-nos aos esforços que mantêm o ensino da argumentação como uma prática social de linguagem, por isso insistimos na oposição às técnicas restritas à realização de exercícios de construção de repertório de leitura, à apresentação de interpretações em relação a diferentes temas e ao treino de modelos de redação exigidos em exames ou concursos, tal como foi descrito por Piris (2020). Também procuramos nos integrar ao conjunto de trabalhos que visam ao desenvolvimento de letramentos por meio de práticas situadas, como em Barton (2007), Kleiman (2006), Cassany e Castellà (2010), Street (2013), Grácio (2016), Lave (2019), Piris e Calhau (2021) e Piris (2021).

A assunção desse posicionamento nos orientou a adotar que “[...] a argumentação está na interação” (GRÁCIO, 2016, p. 17), tal como foi explicado por Azevedo no vídeo que introduz este capítulo (em: 2’32” a 3’00”). Em outras palavras, entre as muitas definições possíveis para o ato de argumentar, entendemos que essa permite lidar diretamente com a multidimensionalidade da argumentação, pois são considerados os diferentes componentes constitutivos de uma prática de linguagem que possibilita a avaliação de um sujeito pelo outro, sempre que é considerado o modo como a palavra é mobilizada para persuadir, convencer ou explicitar uma concepção em distintos contextos sociais. No processo interacional, os argumentadores precisam apresentar razões para sustentar os pontos de vista escolhidos, a fim de que uma negociação de perspectivas possa ser concretizada.

Na teorização de Grácio (2016, p. 19), a “[...] negociação implica [...] pelo menos duas partes que interagem para eventualmente chegarem a um entendimento ou a uma finalidade de interesse mútuo [...]”, por isso, mesmo no caso de não haver acordo, há progressão de visões de mundo. Aliás, é justamente quando há oposição de ideias entre os participantes que a interação

pode ser aprofundada, visto que será preciso selecionar justificativas para sustentar cada posição assumida em uma interação argumentativa.

Diante da confrontação de discursos, que acontecem sobretudo em situações controversas, entendemos que as dissensões potencializam a organização de práticas educativas apoiadas nos três eixos²: a dialogicidade, a criticidade e a reflexividade.

O eixo da dialogicidade diz respeito à alteridade constitutiva da argumentação, que requer certo distanciamento dialógico entre os pares, para que seja possível observar como as contraposições de ideias são articuladas e manifestadas. Durante as relações sociais que são estabelecidas nas interações argumentativas, cada sujeito é impulsionado a entender as demandas e os confrontos sociais, o que também promove o exercício político, além da contraposição de pontos de vista.

Na experiência relatada neste capítulo, professores e estudantes são colocados em situação de análise das circunstâncias sociais presentes na comunidade escolar, por isso são consideradas as condições históricas que determinam a realidade desse ambiente social e são acordadas as alternativas para que se tente influenciar o outro na revisão das práticas sociais frequentemente empreendidas. Esse modo de agir se predispõe a reconhecer os fatores que interferem nas situações de vida, promovendo uma visão crítica da sociedade.

O eixo da criticidade, por sua vez, propicia a compreensão dos atos discursivos e das contingências, visto que o raciocínio nos orienta a observar as razões dos acontecimentos, as finalidades que são estabelecidas pelos sujeitos sociais, bem como as consequências das ações humanas. Desse modo, a criticidade se vincula ao agir ético-prático que, na visão de Freire (2016), solicita ações que

² Esses três eixos foram propostos por Azevedo (2021) como uma síntese da avaliação de projetos de pesquisa em torno do ensino da argumentação, realizados na Universidade Federal de Sergipe.

comprometam cada um de nós com o mundo social, a fim de que seja possível construir “[...] uma realidade histórico-cultural humana, criada pelos homens e continuamente transformada por eles” (FREIRE, 2016, p. 66).

Disso decorre que, quando os estudantes passam a entender que as questões sociais impactam o exercício da cidadania, a construção de identidades e a maneira como as pessoas são incluídas/excluídas no ambiente escolar, por exemplo, eles podem efetivamente compreender o mundo no qual estão inseridos e agir sobre ele.

Já o eixo da reflexividade é o que permite um certo distanciamento epistemológico da prática e do reconhecimento das relações sociais e ideológicas (STREET, 2013), o que propicia a configuração de um tipo de raciocínio que nos leva a confrontar as razões dos acontecimentos e suas finalidades, assim como as temáticas decorrentes deles. A análise guiada pela reflexividade é a base necessária para haver processamento metadiscursivo e consequente problematização das questões sociais.

Para que essas ações de linguagem possam acontecer em seguimento a esses conceitos alguns requisitos didáticos se tornam necessários: 1. garantir o direito de argumentar na escola, uma vez que nem sempre o estudante tem permissão para apresentar interpretações da realidade e de textos diferentes daqueles que estão predefinidos pelo professor ou pelo livro didático, por exemplo; 2. planejar a configuração de situações argumentativas³, em que os sujeitos implicados nelas possam se responsabilizar pelos enunciados; 3. promover a análise crítica da realidade social, a fim de que seja possível colocar os assuntos em questão tanto no ambiente escolar quanto fora dele; 4. prospectar modos de integração das práticas de oralidade, de leitura, de produção de

³ Segundo Plantin (2008, p. 64), “[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coordenadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas”.

textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos e de análise linguística/semiótica, tal como é proposto na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), com o escopo de proporcionar a consecução de um currículo mais integrado; 5. prever a participação dos estudantes em práticas de letramento que possibilitem agir pela linguagem, ou seja, criar contextos para que se possa intervir na realidade vigente.

No projeto de letramento que relatamos neste capítulo a partir da seção seguinte, é possível perceber que a professora, Maristela Felix, soube identificar uma questão social que estava afetando a coletividade, assim ela compôs perguntas instigadoras para motivar os estudantes a iniciar uma investigação que pudesse gerar contribuições e possibilitar a participação de cada um, bem como buscou articular saberes de bases distintas, para que o trabalho com a argumentação acontecesse a partir das interações estabelecidas entre diferentes sujeitos sociais. Partiu-se da vida, para haver a identificação de um tema de pesquisa que se alinhava aos conhecimentos científicos e, sobretudo, possuía potencialidade para contribuir com o bem-estar de crianças, de jovens e de adultos vinculados à turma.

Quais as relações existentes entre “[...] letramento docente e o letramento discente?”

Há múltiplas relações socioculturais que exigem de cada cidadão saber lidar com as demandas do cotidiano, e os estudantes podem estar envolvidos em muitas delas. A dificuldade está em determinar quais são seus reais interesses. Assim, cabe ao professor encontrar alternativas para viabilizar projetos de letramento destinados a promover a argumentação. A vida pode apresentar situações indicativas de algum problema imediato que afeta a vida dos estudantes e de suas famílias, como é o caso da automedicação. Contudo, embora o uso de remédios seja quase cotidiano, o termo especializado pode ser desconhecido dos discentes, por isso pode ser necessário contextualizar o assunto, por meio de vídeos, de

textos, de materiais variados e escrever a própria compreensão acerca da temática, uma vez que tais ações configuram um processo de letramento (KLEIMAN, 2009).

Um trabalho didático-pedagógico assim constituído torna a escola uma “agência de letramento” (KLEIMAN, 2006), pois não só ensina os estudantes a ler e a escrever com proficiência, mas cria condições para que novos papéis sociais sejam vividos em diferentes situações. Especificamente em situações argumentativas, as práticas sociais de linguagem são realizadas de maneira a solicitar dos sujeitos escolares a mobilização de certas capacidades argumentativas, tais como: saber se posicionar, refutar posicionamentos, defender um ponto de vista, questionar opiniões justificadas e negociar acordos. Quando o assunto da automedicação é colocado em questão, por exemplo, podem surgir em sala de aula diferentes pontos de vista, que precisam ser apreciados e justificados.

Quando um estudante assume um posicionamento, não temos a garantia de que consiga justificá-lo ou saiba interagir de maneira a fazer sua reflexão progredir diante do outro. Logo, para que consiga desenvolver suas capacidades argumentativas, é preciso que, no planejamento de ensino, estejam previstas atividades que viabilizem atos de linguagem favoráveis à efetivação dessas capacidades em situações concretas. Defendemos, assim, que as práticas de letramento se constituam como meios produtivos para que um *assunto em questão* seja explorado de diferentes maneiras e, ainda, possa possibilitar intervenções na própria comunidade com vistas a melhorar a vida das pessoas que a compõem.

Desse modo, quando o planejamento parte de uma situação que suscita desacordo, os estudantes podem participar de diálogos desencadeados por ela, praticar a escuta dos diferentes pontos de vista por parte de cada um dos envolvidos, bem como a avaliação de perspectivas em torno do assunto em questão. Isso colabora com a ampliação do letramento dos discentes, pois incentiva a alargar a compreensão da realidade vivida e a transcender os limites da sala de aula e da própria instituição escolar. Contudo, se falta ao

professor a formação para saber quais conteúdos selecionar e como compor propostas voltadas à prática da argumentação, são poucas as chances de esse tipo de trabalho se efetivar.

No Brasil, muito recentemente, a formação inicial de professores de Pedagogia e de Letras tem incluído disciplinas favoráveis à compreensão da relevância do letramento e da argumentação na prática didático-pedagógica dos licenciados (GATTI *et al.*, 2019). Quanto a isso, temos analisado as iniciativas desenvolvidas em pesquisas acadêmicas e profissionais, em propostas de PIBID e de Residência Pedagógica e ainda em projetos extensionistas voltados ao ensino da argumentação.

Defendemos que um docente interessado, tanto na formação inicial quanto nos eventos de formação continuada, pelo ensino da argumentação precisa considerar as próprias capacidades enquanto argumentador, a fim de se tornar sensível às necessidades dos estudantes. Em outros termos, um professor letrado argumentativamente pode contribuir mais com o desenvolvimento das capacidades dos discentes, uma vez que entende o valor do processo da escuta, do respeito aos turnos de fala, dos meios existentes para promover respostas justificadas, por exemplo.

Com isso, entendemos que o professor com formação adequada consegue reconhecer as diferentes dimensões da argumentação, assumir uma atitude reflexiva em relação à própria prática e assumir uma atitude dialógica com os educandos, encorajando-os a continuar aprendendo, bem como pensar em atividades que viabilizem “[...] a formação de um educando que argumenta de modo razoável. Para isso, ele precisa ter a ciência de que o papel que exerce não implica que seu direito de fala esteja acima do direito de fala [...]” dos estudantes (PIRIS; CALHAU, 2021, p. 144-145).

Ao promover o letramento dos estudantes, o professor possibilita a eles participar de situações reais de interação social de maneira a expandir o que se aprende na escola para o cotidiano, mesmo quando o professor não se faz presente. Assim, no contexto

do letramento e da argumentação, assumimos que a inserção do estudante em situações de linguagem que “[...] visam à democratização das práticas de leitura e escrita” possibilita a esse sujeito social “construir posicionamentos políticos dentro e fora da escola” (AZEVEDO, 2017, p. 1-2).

O ensino de argumentação nessa perspectiva concebe, então, que argumentar não é um processo neutro, por ser uma força social e persuasiva com função crítica (GRÁCIO, 2016). Isso nos faz reconhecer que as dimensões argumentativa e discursiva do ato de argumentar, quando combinadas, podem preparar o estudante para aprender a discordar do posicionamento do outro com civilidade, pois passa a compreender o valor das vozes em diálogo quando um retoma o discurso do outro durante a construção dos próprios posicionamentos.

Com Tinoco *et al.* (2021), concebemos que ensinar a argumentação com ênfase no letramento tem singularidades importantes, como gerar o deslocamento do foco meramente teórico dos gêneros discursivos para usos sociais da argumentação que se preocupem em não didatizar as abordagens pelo distanciamento dos reais usos sociais da linguagem. Para tanto, torna-se necessário possibilitar o trabalho colaborativo e ressignificar a concepção de aulas capitaneadas exclusivamente por professores, para que seja possível desencadear a “construção de saberes a respeito de posicionamentos que podem ser contrários, mas precisam apresentar razoabilidade de raciocínio para que sejam considerados plausíveis” (TINOCO *et al.*, 2021, p. 189).

Considerando essas discussões, reunimos as orientações seguintes para haver articulação entre letramento e argumentação em uma turma da educação básica.

Quadro 1 – Orientações seguidas para associar argumentação e letramento

1. Os projetos de letramento foram compostos por atividades favoráveis ao diálogo e, conseqüentemente, à interação argumentativa.
2. Os assuntos foram identificados coletivamente para que pudessem ser colocados em questão pela comunidade discente.
3. As práticas de interação argumentativa foram alinhadas aos conceitos relativos à argumentação, a fim de viabilizar uma leitura crítica da realidade.
4. O ambiente foi preparado para existir, na escola, a cultura da pluralidade intelectual e interpessoal por meio de projetos de letramento.
5. A discussão pública de questões controversas favoreceu o exercício da democracia.
6. As atividades foram planejadas de maneira a permitir aos estudantes mobilizar diferentes capacidades argumentativas em função de finalidades específicas e de interlocutores concretos.
7. Os estudantes participaram de práticas argumentativas nas quais ocorreram oposição enunciativa, análise discursiva da argumentação e do discurso argumentado, bem como o trabalho com variados tipos de conteúdos conceituais, procedimentais e didáticos.
8. A escrita e a leitura foram desenvolvidas dentro dos limites da escola, mas estavam voltadas à participação social e à formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Fonte: elaboração das autoras, baseada em Grácio (2016), Azevedo (2017), Piris e Calhau (2021).

Essas oito orientações estão apoiadas nos eixos dialogicidade, criticidade e reflexividade e materializam os requisitos didáticos de garantir o direito de argumentar na escola, planejar situações argumentativas, promover análise crítica da realidade social, inscrever a argumentação nas práticas de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica e inserir os estudantes em práticas de letramento. Isso pode servir de referência para a elaboração de projetos de letramentos voltados a inúmeras práticas argumentativas sociais.

A automedicação é uma prática social polêmica?

Em situações cotidianas, deparamo-nos com práticas sociais que provocam posições distintas entre os sujeitos. Na realidade da

Escola Estadual Maria José Santos Souza, antiga escola Profa. Maria Hermínia Caldas, localizada em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, os estudantes e suas famílias não possuem fácil acesso a médicos. Frequentemente, em classe, são relatadas situações em que analgésicos, antigripais, antitérmicos e outros medicamentos são utilizados sem recomendação médica, tal como foi explicado por Leal no vídeo (em: 6'00" a 6'48"). Essa prática coincide com relatos de outras professoras que, em diferentes momentos formativos, identificavam situações similares em suas turmas, reforçando como a automedicação se intensifica como um problema de saúde pública.

Quando esse assunto foi colocado em questão em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, confirmamos que a automedicação instiga pontos de vista divergentes. Enquanto, para uns, a prática de automedicar-se pode gerar riscos à saúde, sendo um tema crescente nos contextos midiáticos, para outros, não parece haver problema, principalmente em caso de sintomas corriqueiros que acometem o ser humano no dia a dia. Em outras palavras, é prática comum aos integrantes da comunidade escolar a ingestão de remédios sem prescrição médica para tratar dores, gripes e resfriados, em geral. Logo, é importante que o professor identifique possíveis assuntos que partam da necessidade da comunidade e localize conhecimentos específicos sobre eles, para estimular a participação efetiva dos estudantes em práticas de letramento.

Conforme sabemos, a automedicação é definida como uma prática pela qual indivíduos consomem medicamentos sem a prescrição, a orientação, o diagnóstico e o acompanhamento de um/a médico/a ou de outro profissional habilitado, como, por exemplo, o dentista ou o farmacêutico (BRASIL, 2010). O intuito da automedicação é o de abrandar sintomas ou de servir de tratamento para a cura de doenças (ALVES; MALAFAIA, 2014). Desse modo, há variadas maneiras de recorrer à automedicação, seja por meio de medicamentos manipulados – produzidos para venda em farmácias; por meio de medicamentos industriais –

produzidos em indústrias; ou por meio de remédios caseiros – produzidos com plantas medicinais em ambiente doméstico (BRASIL, 2010).

De acordo com Pelicione (2005), uma vez administrado de forma correta, o medicamento serve para diagnosticar, preservar, proteger as pessoas diante de sintomas e de doenças que afetam a humanidade. Contudo, a utilização de medicamentos sem prescrição pode ser um problema de saúde pública, visto que pode ocasionar reações adversas naqueles que os consomem (PELICIONE, 2005).

A prática da automedicação é motivada por fatores culturais, econômicos, políticos e sociais. Um exemplo disso é a prática cultural de pessoas não especializadas, como parentes, amigos e, até mesmo, balconistas de farmácia, indicarem “medicamentos ideais” para a “cura” de doenças, como dor de cabeça, febre, inflamações na garganta ou alergias.

Além disso, “[...] o processo de globalização da economia desvincula o estado da condição de força motriz do desenvolvimento socioeconômico, e o ajustamento das contas internas resulta numa redução dos investimentos sociais, entre eles, os gastos com saúde” (LOYOLA FILHO *et al.*, 2002, p. 56), provocando a deficiência do sistema de saúde. Assim, a população opta por realizar a prática de automedicar-se, em vez de esperar horas ou meses por uma consulta no hospital, devido à grande demanda recebida pelo sistema público de saúde.

Outro fator que contribui, de forma controversa, para o desenvolvimento frequente da prática de se automedicar é o acesso às plataformas digitais. De um lado, há a difusão da informação, promovendo o acesso da população e, por outro, há veículos de comunicação que se utilizam de pessoas de reconhecimento social, como atrizes, cantores, atletas, para divulgar tratamentos milagrosos, como redutores de peso, calmantes, cremes inibidores de rugas e celulite, entre outros (PELICIONE, 2005). Em síntese,

[...] se, por um lado, a automedicação responsável e correta pode representar economia ao indivíduo e ao sistema de saúde como um todo, por outro, ao adquirir medicamentos inadequados, além de considerar os riscos de não tratar de maneira correta, e os efeitos adversos, o indivíduo tem um gasto desnecessário, que pode ser relevante dado o baixo poder aquisitivo de algumas camadas da sociedade (PELICIONE, 2005, p. 22).

Logo, o uso de medicamentos sem a prescrição de um especialista é uma situação da vida cotidiana que pode servir de recurso para pôr um assunto em questão em sala de aula, como também é uma situação que pode provocar diferentes posicionamentos. Por essa razão, a automedicação afigura-se como uma questão social polêmica que pode receber tratamento didático para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, por meio de práticas de letramento que levem em consideração os diferentes posicionamentos dos discentes em relação a esse problema social, o (re)conhecimento dos riscos de se automedicar, bem como a propagação de conhecimentos científicos entre os estudantes com vistas a colaborar com as práticas sociais que cada um pode realizar em suas comunidades em torno da temática discutida.

Que práticas escolares são desenvolvidas em um projeto de letramento voltado ao ensino da argumentação?

Considerando a recorrência da prática da automedicação e a potencialidade dela para aprimorar capacidades de linguagem de estudantes em diferentes níveis da educação básica, desenvolvemos esse projeto de letramento em três etapas, conforme consta no Quadro 2 e foi explicado por Felix no vídeo (em: 3'09" a 5'49").

Quadro 2 – Etapas do projeto de letramento

ETAPA	OBJETIVO(S)	ATIVIDADES
1ª) Sensibilização e contextualização do projeto junto aos estudantes.	Discutir o projeto com os estudantes, para sensibilizá-los e engajá-los no desenvolvimento das atividades.	Conversa inicial acerca do uso de medicamentos nas famílias. Apresentação do assunto em questão por meio de vídeo. Problematização da prática de automedicação. Organização dos estudantes em equipes para o desenvolvimento das atividades do projeto.
2ª) Ampliação de conhecimento sobre a automedicação.	Conhecer conceitos, orientações, opiniões e argumentos contrários e favoráveis à automedicação.	Leitura de gêneros textuais variados. Discussão sobre a temática em grupo.
3ª) Produção de novos conhecimentos sobre a automedicação para ampla divulgação.	<p>Mapear o uso de medicamentos sem prescrição médica pelos estudantes da escola.</p> <p>Conhecer os remédios caseiros mais utilizados pelos estudantes da escola e para quais tipos de doenças são empregados.</p> <p>Ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes participantes do projeto e colaborar com o uso adequado desses remédios pela comunidade escolar.</p>	<p>Realização de pesquisa junto aos estudantes dos 7º, 8º, e 9º anos.</p> <p>Roda de conversa sobre a temática.</p> <p>Estudo de informações relativas ao assunto em questão</p> <p>Produção de folheto explicativo sobre uso de remédios caseiros para socializar em grupos de WhatsApp e demais redes sociais.</p>

Fonte: elaboração das autoras.

Na primeira etapa do projeto, após a discussão inicial acerca do uso de diferentes medicamentos nas famílias, ocorreu a contextualização da prática de automedicação por meio do vídeo

CEPID CRID⁴. As informações contidas nesse produto audiovisual geraram a problematização da questão pelos estudantes. Para contribuir com essa fase do trabalho, em diferentes momentos, a professora fez alguns questionamentos⁵.

Durante essa etapa, os estudantes demonstraram interesse pelo assunto em questão e a maioria relatou que a automedicação é algo recorrente em seu contexto familiar. Quanto às razões para que o uso de medicamento aconteça de maneira não orientada, a opinião da turma ficou dividida entre a facilidade de acesso a medicamentos sem receitas médicas, associada à dificuldade de acesso a médicos: um problema bastante experienciado na comunidade onde a instituição escolar está situada. Também citaram outros motivos, como: “falta de dinheiro para ir ao médico”, “recomendação dos pais”, “comodismo” e “vício em tomar remédios”.

Na discussão, os discentes explicitaram conhecer alguns dos riscos da prática de automedicação, sendo que alguns relataram reações adversas (como desmaios e mal-estar) decorrentes do uso de remédios sem prescrição médica. Diante dessa familiaridade com o problema, propusemos a realização de um projeto de letramento. Após a explicação das etapas, listadas no Quadro 2, os discentes se entusiasmarão com a proposta e passaram a se envolver nas ações, conforme o que foi combinado com as três equipes de trabalho.

Na etapa de ampliação de conhecimentos da turma sobre a automedicação, desenvolvemos práticas de leitura a partir de

⁴ CEPID CRID. Automedicação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dcAY47UWBik>. Acesso em: 29 mai. 2022.

⁵ Questionamentos da professora: qual é a temática apresentada no vídeo? Em sua opinião, dentre as justificativas apresentadas no vídeo, qual é a principal razão para que as pessoas façam uso de remédios sem prescrição médica? Em sua família, é comum tomar remédios sem prescrição médica? Que outros motivos levam as pessoas a tomar remédios sem orientação médica? Tente indicar algumas diferenças entre os remédios que são utilizados em sua vida cotidiana? Quais são os riscos de se usar remédios sem prescrição médica?

gêneros textuais variados (notícias, anúncios, infográficos e tirinhas), organizadas em “um rodízio de leitura”. Desse modo, os estudantes tiveram acesso aos textos e houve a oportunidade de ler e de fazer anotações de informações relacionadas à temática (conceito, riscos, orientações, opiniões controversas). As diferentes linguagens presentes nos materiais utilizados colaboraram com a construção de diferentes posicionamentos acerca do assunto em questão, durante as discussões orais realizadas entre eles.

Na etapa de produção de novos conhecimentos, inicialmente, elaboramos um questionário para compor um mapeamento da prática de automedicação na comunidade escolar. Esse questionário investigou o uso de remédios farmacêuticos e de remédios caseiros entre os estudantes da citada escola. Com base nas questões utilizadas, foram conhecidos os tipos e os nomes de medicamentos já utilizados pelos discentes sem prescrição médica, para quais doenças eles costumam ingerir esses medicamentos e quais remédios caseiros eles usam ou já usaram.

Devido às limitações de tempo e de recursos, esse mapeamento foi realizado pelos estudantes junto aos colegas da escola, por amostragem entre as turmas dos 7^o, 8^o e 9^o anos do ensino fundamental. Assim, cada equipe ficou responsável pela aplicação da pesquisa em duas turmas desses anos de ensino, com o consentimento prévio dos colegas professores da instituição. Os estudantes tiveram de lidar com o desafio de aplicar um questionário impresso, o que tornou mais difícil o tratamento dos dados, uma vez que muitos discentes não tinham celular e poucos tinham acesso à internet.

Com relação aos medicamentos farmacêuticos, os resultados foram semelhantes aos manifestados pela turma: os estudantes da escola já ingeriram diversos tipos de remédios, sem prescrição médica, em caso de problemas de saúde de graus variados de gravidade. Quanto aos remédios caseiros, os resultados mostraram usos bem diversificados e constantes entre os entrevistados, tal como foi explicado por Leal no vídeo (em: 6’50” a 8’02”). Dentre eles, três remédios foram citados com maior recorrência (chá de

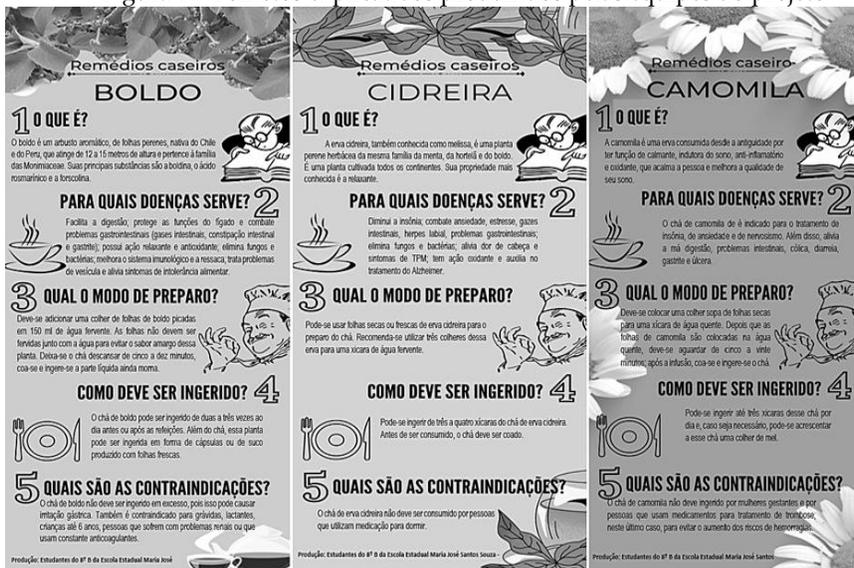
boldo, de camomila e de erva cidreira) e foram os remédios selecionados pelas equipes do projeto para produção de folhetos explicativos com orientações sobre o uso adequado, as funções medicinais e as contraindicações. Posteriormente, esses folhetos foram divulgados nas redes sociais da escola e dos estudantes.

Os resultados da aplicação dos questionários serviram de base para a participação dos estudantes em uma roda de conversa, realizada em torno da seguinte questão argumentativa: "De que maneira a automedicação impacta a saúde das pessoas? Justifique." Isso possibilitou compor justificativas que se apoiavam apenas de experiências pessoais e, posteriormente, se fundamentaram em estudos realizados em torno do perfil de cada tipo de medicação (industrializados e caseiros).

Apesar de os estudantes conseguirem elaborar concordância ou discordância quanto à automedicação a partir de razões que são compartilhadas socialmente, identificamos falta de diversidade na composição dos argumentos. Ao justificar os posicionamentos, eles apenas se esforçam para defender a própria posição, levando em conta outros posicionamentos possíveis, e exemplificam um remédio específico quando apoiam o uso de um tipo de medicação.

Na etapa final, visando à ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes participantes do projeto, bem como a colaboração para o uso adequado de remédios caseiros pela comunidade escolar, ocorreu, no laboratório de informática da escola, o levantamento de informações em torno dos três remédios caseiros mais citados (chá de boldo, de erva cidreira e de camomila), foi realizada uma entrevista oral com um familiar, que serviu de referência para a produção de um folheto explicativo (Figura 1), com orientações para o uso adequado dos remédios, para ser divulgado em grupos de WhatsApp e em outras redes sociais.

Figura 1 – Folhetos explicativos produzidos pelas equipes do projeto



Fonte: material produzido durante a execução do projeto.

Os folhetos seguiram a estrutura acordada com os grupos e foram inicialmente divulgados no contexto familiar dos estudantes. Além de servir como um registro de todas as discussões e de informações coletadas ao longo do projeto de letramento, os folhetos resgataram saberes populares que foram valorizados socialmente. Essa atividade exigiu de cada equipe capacidades cognitivas variadas, como: comparar, selecionar e sintetizar informações sobre o uso dos remédios caseiros, mas principalmente possibilitou a participação dos estudantes em diferentes práticas letradas, durante a produção do gênero folheto explicativo. Além disso, o modo como esse recurso textual foi composto e divulgado permitiu atingir leitores com diferentes graus de proficiência em leitura.

O percurso trilhado ao longo do projeto oportunizou: colocar um assunto em questão (a automedicação), promover diálogos entre diferentes sujeitos sociais, contribuir com a reflexão em torno dos riscos de se usar remédios sem prescrição médica, possibilitar a comparação de opiniões controversas, interagir

argumentativamente e intervir efetivamente na realidade local. Durante o levantamento de informações, os estudantes praticaram a leitura e a escrita com diferentes finalidades, sem perder de vista o escopo de oferecer à comunidade escolar um produto que pudesse colaborar com o bem-estar de todos.

Ao longo desse percurso, algumas dificuldades foram inevitáveis. Destacamos o desafio em manter o cronograma de atividades escolares devido às inúmeras interrupções das aulas por motivos variados; a ausência de recursos digitais impediu contar com recursos que viabilizam a integração de informações; a concorrência no uso do laboratório de informática da escola afetou a sequência das atividades, além de impedir que os formulários para mapeamento de informações, junto aos estudantes da escola, fossem aplicados *online*.

Somado a isso, avaliamos que o fato de a prática argumentativa não ser comum nem frequente na escola, gerou inibição dos estudantes na expressão de suas opiniões. Isso nos fez refletir acerca da importância da formação do professor para a mediação das práticas argumentativas em sala de aula, tendo em vista que o letramento docente colabora diretamente no planejamento das ações didáticas e no acompanhamento dos discentes ao longo das interações argumentativas.

Durante a produção do vídeo que acompanha este capítulo, percebemos também que as variadas atividades realizadas no decorrer do projeto de letramento, embora possam ser aprimoradas, asseguraram inúmeras relações dialógicas, a organização de opiniões justificadas pelos estudantes em torno da automedicação e a produção de um material que pode ter impacto social. Ao longo do desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem, as práticas discentes geraram reflexões que fizeram a professora aprofundar o entendimento relativo às possibilidades para o ensino da argumentação acontecer em associação às práticas de letramento na educação básica. Trata-se de um outro produto que complementa as reflexões contidas neste capítulo, além de se constituir como um produto polifônico, multissemiótico e marcado pela pluralidade de perspectivas.

Considerações finais

A proposta desenvolvida na Escola Estadual Maria José Santos Souza, com a turma do 8º ano do ensino fundamental, possibilitou a prática da argumentação por parte dos estudantes pelas diferentes razões: 1. aprenderam como colocar um assunto em questão a partir das experiências vividas dentro e fora da escola; 2. mobilizaram distintas capacidades argumentativas, como posicionar-se em relação a uma temática, justificar um posicionamento, negociar posicionamentos mesmo diante do dissenso; 3. participaram de variadas práticas letradas; 4. produziram um folheto para intervir positivamente na realidade da comunidade escolar, visto que oferecem orientações para as pessoas que fazem uso de remédios caseiros.

Observamos, ao longo do projeto de letramento realizado, que o ensino de argumentação requer do professor conhecimentos específicos que precisam ser ampliados. Em geral, isso não tem sido oferecido na formação inicial, uma vez que são poucas as opções de formação continuada, por isso esse profissional precisa se dedicar bastante para que possa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Assumimos, por fim, que alternativas podem ser encontradas, mesmo quando são enfrentadas dificuldades na escola, pois o empenho de professores e estudantes em participar da vida em sociedade, com base em um planejamento minucioso que prevê a cooperação de todos em práticas situadas, tem sido produtivo na superação de distintos desafios.



<https://youtu.be/RCnhVUXeAGg>

Referências

ALVES, Tarine de Araújo; MALAFAIA, Guilherme. Automedicação entre estudantes de uma instituição de ensino superior de Goiás. **ABCS Health Sciences**, v. 39, n. 3, p. 153-159, jul. 2014. Disponível em: <https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/649>. Acesso em: 12 nov. 2022.

AZEVEDO, Cristina Michelan de Azevedo. Possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento. *In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 11, Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão. Anais [...], São Cristóvão, SE, 2017.*

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In: VITALLE, María Alejandra et al. (orgs.). Estudios sobre discurso y argumentación. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p 167-193.*

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira; TINOCO, Glícia Azevedo. Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais. *In: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. Estudos sobre argumentação no Brasil hoje: modelos teóricos e analíticos. Natal: EDUFRN, 2020. p. 170-201.*

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. Estudos de linguagem, argumentação e discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.*

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica.** Sergipe, 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.36838.70722

BARTHES, Roland. A Retórica Antiga. *In: COHEN, Jean et al. Pesquisas de Retórica.* Tradução: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2. ed. Malden: Blackwell Publishing, 2007.

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **O que devemos saber sobre medicamentos**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3GdJ6Kc>. Acesso em: 12 nov. 2022.

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

BRASIL. **A redação do ENEM 2022 - Cartilha do participante**. Brasília: Inep/MEC, 2022.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 16, p. 101-122, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 409-424, 2006.

KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAVE, Jean. **Learning and everyday life**: access, participation and changing practice. New York: Cambridge University Press, 2019.

LOYOLA FILHO, Antônio Ignácio de; UCHOA, Elizabeth; GUERRA, Henrique L.; FIRMO, Josélia O. A.; LIMA-COSTA, Maria Fernanda. Prevalência e fatores associados à automedicação: resultado do projeto Bambuí. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 55-62, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3tnN3nV>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PELICIONE, Américo Focesi. **Padrão de consumo de medicamentos em duas áreas da Região metropolitana de São Paulo, 2001-2002**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – concentração em Epidemiologia, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3DXQ5Ea>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, v. 20, p. 30-56, 2020. DOI: 10.15366/ria2020.20.002.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática social de linguagem. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. **Letramento e argumentAÇÃO**: o ensino de argumentação como prática social. São Paulo: Pontes, 2021. p. 143-165.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

TINOCO, Glícia Azevedo; FERNANDES, Vaneíse Andrade; SILVA, Romerito José. Ensino de argumentação sob a perspectiva do

letramento. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. de. **Letramento e argumentAÇÃO**: o ensino de argumentação como prática social. São Paulo: Pontes, 2021. p. 167-192.



CAPÍTULO 5

GAME + SCRATCH = COMBATE FAKE NEWS¹

Wesley Pedroza
Isadora Nascimento
Francisco Geoci da Silva
Glícia Azevedo Tinoco

Start da experiência: a problemática

O vírus da desinformação apresenta rápido contágio, e a instituição escolar não ficou imune a ele. Foi infectada por sua variante mais letal: as *fake news*. Tal qual o novo coronavírus, que gerou a Covid-19, as *fake news* também apresentam potencial para gerar uma “pandemia” de escala global. A escolha dessa problemática está atrelada à compreensão de que a comunidade escolar é constituída por indivíduos que circulam por diferentes espaços sociais, além dos muros da escola, e, exatamente por isso, o combate a *fake news* não se restringe a um problema de quem usa internet, mas é, sobretudo, um problema social.

Nesse sentido, sentimo-nos desafiados por um questionamento: como encarar as *fake news*, de maneira efetiva, diante da velocidade com que elas são difundidas pela internet e dos refinamentos da materialidade linguístico-discursiva de que elas têm se revestido em um mundo cada vez mais multiletrado?

As respostas para esse questionamento não são simples. Precisamos levar em conta, ao menos, três aspectos: (i) a

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/9786526503478120140>

complexidade das relações humanas; (ii) a diversidade do/no sistema educacional brasileiro; (iii) as diferentes possibilidades de assunção de bases teórico-metodológicas que subsidiem (re)ações docentes e discentes a esse problema.

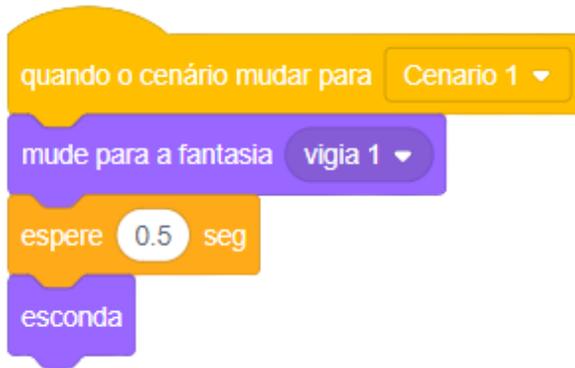
Neste capítulo, compartilhamos uma experiência de (re)ação coletiva e colaborativa a *fake news* que se fundamenta nos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995; VIANNA, 2016), na compreensão dialógica de linguagem (BAKTHIN, 2011; 2016; VOLÓCHINOV, 2018), na Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) e em alguns fundamentos da aprendizagem criativa (RESNICK, 2020).

Orientados por essas vertentes teórico-metodológicas, desenvolvemos uma experiência que agrega linguagens de gêneros multimodais à linguagem de programação *Scratch*. A ideia central consiste em desenvolver um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) que una o caráter lúdico, propiciado pelo ambiente de programação, a uma diversidade de semioses (palavras, desenhos, fotografias, cores, sons, movimentos) para a *gamificação* de práticas de leitura, escrita e oralidade com potencial para gerar reflexões sobre *fake news* e desenvolver habilidades de combate à desinformação, conforme veremos nos tópicos a seguir.

Fase 1 – A linguagem de programação *Scratch*

Scratch é uma linguagem de programação visual, criada em 2007, pelo grupo Lifelong Kindergarten, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Sua interface é constituída por blocos de encaixe, o que favorece a criação de histórias, *games* e animações digitais por usuários sem conhecimento prévio de fundamentos da programação.

Figura 1 – Exemplo de blocos de encaixe do Scratch



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Contudo, conforme salienta Resnick (2020), *Scratch* vai muito além de um código: disponibilizada gratuitamente em um *website*, ela foi a primeira linguagem de programação com sua própria comunidade *online* integrada:

Projetamos o site para que os jovens pudessem baixar, remixar e comentar os projetos uns dos outros. Queríamos que a comunidade servisse como fonte de inspiração e *feedback*: os jovens pudessem ver o que os outros estavam criando (e emprestar partes do código para seus próprios projetos), enquanto também recebiam sugestões e incentivo de outras pessoas (RESNICK, 2020, p. 89).

Com efeito, essa linguagem de programação e sua comunidade *online* se constituem como um conjunto integrado. Em outras palavras, essa comunidade *online* funciona como um “braço” auxiliar na criação, no desenvolvimento e na avaliação dos projetos construídos por seus usuários. Ao utilizar Scratch para fazer um *game*, por exemplo, o usuário tem a opção de compartilhar esse *game* na comunidade e, ao assim fazê-lo, seu “projeto” fica acessível para todos.

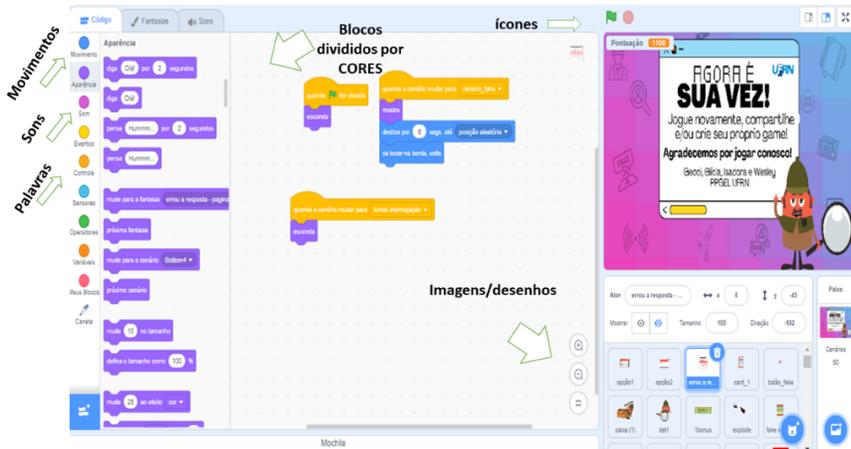
Interessante salientar a relevância da terminologia “projeto”, e não “produto”, para designar cada material disponibilizado pelos usuários (ou *scratchers*) nessa comunidade. Tendo em vista que tal disponibilização pode gerar “curtidas”, comentários e remixagens

por outros membros dessa comunidade, ela não apenas favorece a visibilização de “produtos”, mas a recriação deles e/ou o desdobramento em outros. Com isso, ao mesmo tempo em que se flexibiliza a ideia de “acabamento” dos “produtos”, justifica-se a designação de “projeto”, compreendido como algo que aponta para o futuro, ou seja, abre-se “[...] para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planificadas” (TINOCO, 2008, p.168).

Essa compreensão se apoia em Dewey (1956), filósofo da educação que afirma que, para atingir metas e satisfazer desejos pessoais ou coletivos, as pessoas fazem escolhas, lançam-se ao mundo e estabelecem com ele uma relação dialética de transformação. De fato, os *scratchers* podem encontrar projetos que lhes interessem; testar o que estiver disponível; aprender, nesses projetos, novas técnicas de programação; interagir com outros membros dessa comunidade; desenvolver novas ideias de projetos. Prova disso é que, nos 10 primeiros anos de Scratch (2007-2017), mais de 20 milhões de projetos foram compartilhados (RESNICK, 2020).

Outro aspecto a ser salientado no trabalho com essa linguagem de programação é o estímulo para o uso de diferentes semioses. Isso se justifica pela própria origem do nome “Scratch” (advindo de *scratching*): técnica utilizada por artistas de *hip-hop* para combinarem, de maneira criativa, diferentes partes de músicas. Similarmente, programar em Scratch implica a combinação de trechos de códigos e o uso de diferentes semioses (ver figura 2).

Figura 2 – Espaço de edição de projetos Scratch



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Tal simbiose entre diferentes linguagens, aliada ao trabalho coletivo, estimulado pela proposta do mencionado ambiente *online*, remete à noção de “aprendizagem relevante”, aventada por Papert (1993). Nesse tipo de aprendizagem, o autor compara o processo de aprender ao trabalho de produção de samba-enredo de escolas de samba do carnaval carioca. Para esse pesquisador, a escola de samba representa um espaço de coesão social, no qual o sentimento de pertencimento a um grupo e o compartilhamento de objetivos definem toda a rede de ação colaborativa. Nesse “ambiente de aprendizagem”, “[...] os entendidos e os novatos estão todos aprendendo. [...] Aprender não é separado da realidade. A escola de samba tem um propósito, e a aprendizagem está integrada na escola para atingir esse propósito (PAPERT, 1993, p. 213)

Acrescentamos a essas ideias de trabalho coletivo/colaborativo e de aprendizagem relevante, a ênfase nas diferentes semioses, observáveis em um desfile e em suas respectivas possibilidades de comunicação: as cores das fantasias, o samba cantado, os movimentos de cada ala, o formato dos carros alegóricos, as pinturas nos corpos dos passistas, a reação da plateia, enfim, os diversos modos de manifestação que podem ocorrer em um desfile.

Visando ao interesse de desenvolver práticas de linguagens que sejam relevantes aos nossos companheiros de aprendizagem, às noções já pontuadas, incorporamos o modelo didático que subjaz do projeto de letramento:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa incorporação se justifica porque, nos projetos de letramento, leitura e escrita deixam de ser consideradas um fim em si mesmas, assumindo um caráter mais amplo: são práticas sociais que ensejam ações situadas no (e sobre o) mundo. Nessa perspectiva, é plausível entender o *Scratch* como um ambiente que pode estimular a leitura e a produção de gêneros multimodais, haja vista que (i) fornece recursos capazes de articular diferentes linguagens entre si, de maneira coesa; (ii) favorece o trabalho coletivo, mobilizado por interesses comuns; (iii) dispõe de uma comunidade *online* colaborativa e de compartilhamento de projetos. Esse conjunto de fatores ressalta a natureza social e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2011) em nossa proposta de trabalho que vincula *Scratch* a um projeto de letramento.

Isso posto, na fase 2 (a seguir), focalizaremos o potencial desse trabalho para fomentar a agentividade dos participantes – professores, estudantes e outros agentes – diante de uma demanda social específica: o combate às *fake news*.

Fase 2 – Oficinas de programação

A primeira ação desenvolvida para as oficinas foi a criação colaborativa – por parte dos docentes-autores deste capítulo – de um game em Scratch, denominado InvestigAÇÃO. Nele, o jogador guia o detetive Eugênio em busca de *fake news* propagadas em diferentes redes sociais. Com esse jogo, objetivamos, inicialmente, disponibilizar um recurso educacional digital (game) sobre a temática das *fake news* que pudesse aliar a ludicidade do game à experiência (própria do Scratch) de, a partir do projeto de InvestigAÇÃO, gerar reflexão, interação, (re)criação, remixagem e compartilhamento de projetos. Essa etapa implicou tanto o aperfeiçoamento da própria linguagem de programação e de sua plataforma quanto uma análise mais acurada, sob a perspectiva dos docentes, a respeito de situações de interação e de (re)criação de que esse ambiente online dispõe.

Com esses dados iniciais, decidimos levar o jogo InvestigAÇÃO para estudantes do ensino médio do Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Ruy Pereira dos Santos, localizado em São Gonçalo do Amarante, município do Rio Grande do Norte. Esse centro oferece ensino médio integrado ao ensino técnico profissional.

Para tanto, planejamos oficinas de *Scratch* cujos objetivos foram: (i) testar o game InvestigAÇÃO; (ii) a partir desses testes, explorar os recursos oferecidos pela linguagem de programação Scratch; (iii) refletir sobre o problema das *fake news*; (iv) contribuir para o desenvolvimento de práticas de combate à desinformação.



Na sequência, fizemos a divulgação das oficinas por meio de postagens nas redes sociais da escola e disponibilizamos as inscrições para a participação. De forma voluntária, os alunos que demonstraram interesse se inscreveram, e as oficinas ocorreram diariamente durante o período de um mês. Metodologicamente, elas se dividiram em três etapas.

Na primeira etapa, houve sessões do jogo InvestigAÇÃO. Inicialmente, os estudantes se divertiram e começaram a refletir sobre situações relacionadas a *fake news*. Em seguida, coordenamos discussões sobre esse problema social. Nesse momento, os alunos puderam expor oralmente o que entendiam ser *fake news*, compartilharam se já tinham sido vítimas delas, puderam apontar suas características e disseram se já haviam sido autores e/ou propagadores de *fake news*. Ainda nessa etapa, apresentamos outros

dois materiais a fim de subsidiar a reflexão sobre fake news: um vídeo e um e-book (NASCIMENTO, 2022).

A segunda etapa foi destinada à aprendizagem do código Scratch e à exploração de seu ambiente *online*. Tendo como ponto de partida o game InvestigAÇÃO, os estudantes puderam conhecer as possibilidades de (re)criação, compartilhamento, remixagem e interação de que o Scratch dispõe, além de verticalizar, gradativamente, seus conhecimentos sobre *fake news*. Ao fim da segunda etapa das oficinas, o desafio de “pôr a mão-na-

Acesse às postagens de divulgação



Assista ao vídeo



Leia e baixe o e-book

massa” foi lançado: que tipo de projeto poderia ser elaborado por eles, de maneira colaborativa, lúdica e, ao mesmo tempo, relevante?

Para responder a essa provocação, os alunos começaram a construir um game *Scratch*. Em comum com o primeiro jogo (InvestigAÇÃO), o game criado pelos estudantes trouxe como mote a problemática das *fakes news*; porém, há traços autorais nesse trabalho. O primeiro traço se refere à dinâmica de que se reveste o jogo: diferentemente do que ocorre em InvestigAÇÃO, não há perguntas e respostas que condicionam o jogador a passar para as fases seguintes. Em vez disso, o jogo apresenta situações-problemas por meio de pequenas narrativas que delimitam cada fase. O segundo é a opção por criar um enredo que se passa na própria escola, trazendo referências de personagens, cenários e situações de interação baseadas na própria vivência dos estudantes, com vistas a gerar o engajamento dos colegas dada a identificação com esses elementos. Para desenvolver esse game, os alunos se dividiram em pequenos grupos e decidiram que ele teria quatro fases. Cada uma dessas fases se refere a um espaço diferente da escola, mas elas não são estanques. É nesse ponto que surge o terceiro traço autoral: os estudantes tiveram o cuidado de construir um elemento de coesão entre as fases que gera adequada progressão discursiva ao jogo como um todo. Trata-se de um personagem “impostor” que perpassa os quatro cenários da escola propagando *fake news* de diferentes naturezas, conforme analisaremos a seguir.

Fase 3 – Análise do game feito pelos estudantes

“CEEPiando *fake news*” é o nome do jogo construído pelos estudantes com a linguagem *Scratch*. A escolha desse nome se justifica por se tratar de uma alusão à sigla da escola (CEEP), associada ao verbo “caçar” em sua forma nominal que indica ação em desenvolvimento, ou seja, “caçando”. Essa escolha sinaliza também o potencial agentivo dos alunos, que passam a ocupar a

posição de “caçadores”, para demonstrar engajamento em torno do combate às *fake news*.

Em termos de estrutura composicional, as quatro fases do “CEEPiando *fake news*” estão baseadas no seguinte modelo: (i) iniciam-se por uma narrativa na qual os personagens vivenciam uma situação de *fake news*, com o objetivo de levar o *player* a uma reflexão preliminar; (ii) depois, o jogador é levado a uma fase bônus, na qual ele assume o comando e pode pontuar ao passar pelos desafios propostos que envolvem, entre outras habilidades, a de se concentrar e ter agilidade de raciocínio.

Dadas as limitações espaciais deste capítulo, analisaremos *frames* apenas da primeira e da segunda fases do jogo, restringindo-nos à narrativa e ao uso das diferentes semioses que lançam pistas para o *gamer* fazer adequadas atribuições de sentido. Além disso, destacaremos o trabalho colaborativo resultante das especificidades oferecidas pelo ambiente *online Scratch*.

Figura 3 – Abertura da primeira fase



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Conforme vemos na figura 3, a abertura da fase inicial do game é a reprodução da portaria da escola. Esse cenário tem como plano de fundo uma imagem real da escola fotografada pelos próprios alunos. Ao centro, vemos o desenho de um personagem que representa o funcionário da portaria, dando boas-vindas e

revelando que discorrerá sobre o seu trabalho. Tal escolha se mostra relevante ao considerarmos o contexto do jogo no qual o *player* percorrerá a escola na “caça” às fake news. Dessa forma, a opção pela portaria, espaço de entrada da instituição, demonstra a coerência progressiva formulada pelo grupo, uma vez que as demais fases ocorrem nos espaços internos desse estabelecimento de ensino. Além disso, podemos observar o uso de diferentes semioses na constituição do texto (fotografia, desenho, cores, ícones, palavra e efeitos sonoros), as quais, agregadas, geram pistas de atribuição de sentidos, ou seja, práticas de leitura importantes para que os gamers possam atingir o que desejam: vencer o jogo.

Nessas escolhas, há marcas autorais: a utilização de uma fotografia do espaço real parece sinalizar o interesse de explicitação do contexto no qual é desenvolvido o enredo do game: o CEEP Ruy Pereira dos Santos. Já a escolha de um desenho para a representação do funcionário contribui para sua descrição de maneira lúdica e também para garantir o anonimato do agente da portaria. Não menos importante é a associação dessas semioses ao texto escrito “Sejam bem-vindos!!”.

Essa associação agrega à figura do funcionário traços que podem ser considerados como uma valoração na construção de seu papel: o uniforme padrão, o sorriso estampado no rosto e a simbologia do punho fechado com o polegar estendido para cima, que, na cultura brasileira, é utilizado para manifestar concordância ou apoio ou ainda para expressar que está tudo bem: “joinha”, como se diz popularmente.

A soma dessas pistas demonstra boa vontade, receptividade, atenção aos interlocutores. Trata-se de uma leitura positiva dessa personagem que precisa mesmo inspirar confiança para estudantes, professores e demais profissionais da escola. E isso não passa despercebido em outras etapas do jogo. Conforme veremos adiante, essas pistas serão importantes na continuidade do enredo.

A implicação disso é que o enredo vai se constituindo por meio de diferentes semioses. Além das já citadas, ressaltamos ainda os ícones da bandeira verde e do botão vermelho (), na parte

superior esquerda da imagem, os quais indicam, respectivamente, a inicialização e a paralisação do jogo, e a música de fundo, que agrega certo ritmo à fase, contribuindo para manter a empolgação do jogador diante da leitura multimodal. Nesse processo, há ainda os efeitos sonoros, que funcionam como marcadores entre um frame e outro.

Seguindo uma progressão narrativa coerente à proposta do jogo, após o primeiro frame, identificamos uma sequência de quadros. Nela, o personagem, agora nomeado como “Sr. Carlos”, fala sobre sua função, estando em outro ângulo do cenário inicial: o espaço interno da guarita.

Figura 4 – Apresentação da portaria

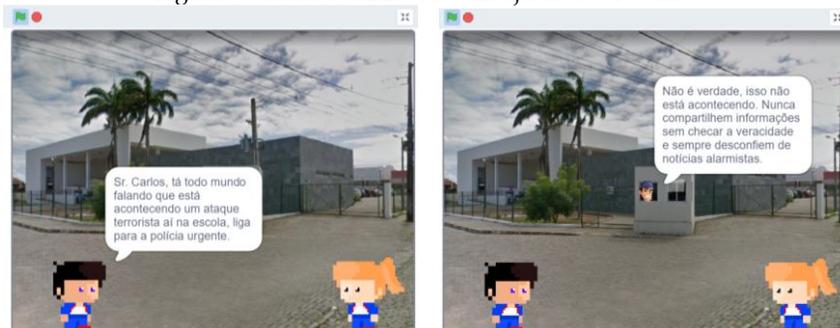


Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

A alternância de cenários entre a parte externa e interna da guarita de trabalho durante as falas do funcionário confere maior verossimilhança ao jogo, uma vez que, na vida real, as interações com esse agente ocorrem, sobretudo, dentro e fora da guarita. Ademais, essa mudança de cenário traz dinamicidade às ações, pois diminui o tempo que o jogador permanece diante da tela estática. Com isso, identificamos as pistas que os alunos nos lançam: apresentar o primeiro ambiente com o qual se deparam em sua realidade diária, qual seja, a portaria da escola, bem como ressaltar a importância do trabalho e da representatividade do profissional da portaria. Por meio da plataforma *Scratch*, eles representaram suas vivências, possibilitando que outras pessoas

conheçam parte da estrutura e do funcionamento da escola. Os quadros seguintes completam a primeira sequência.

Figura 5 – Alunos CEEP buscam ajuda do Sr. Carlos



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Na figura 5, há acréscimos ao enredo inicial: o surgimento de outras duas personagens e de uma situação-problema. Caracterizados pelo fardamento escolar, essas personagens representam estudantes que procuram o Sr. Carlos para alertá-lo quanto a uma situação de urgência: “[...] está acontecendo um ataque terrorista aí na escola, liga para a polícia urgente”. Em seguida, o funcionário rebate a informação “Não é verdade, isso não está acontecendo [...]”. Dessa interação, vale destacar alguns pontos para análise.

Em primeiro lugar, a representação de autoridade de que se reveste o Sr. Carlos. Procurado pelos estudantes para a tomada de providências que possam gerar resolução do suposto ataque terrorista, é essa mesma personagem que assume voz de autoridade para negar o boato. E não faz apenas isso: sua fala objetiva tranquilizar os estudantes e aconselhá-los a não compartilhar informações falsas, além de sempre desconfiarem de notícias alarmistas.

Em segundo lugar, o posicionamento dos estudantes. Na sequência narrativa, vemos que a orientação oferecida pelo Sr. Carlos é recepcionada como verdadeira, e os alunos retornam a sua rotina escolar, conforme observamos na figura 6.

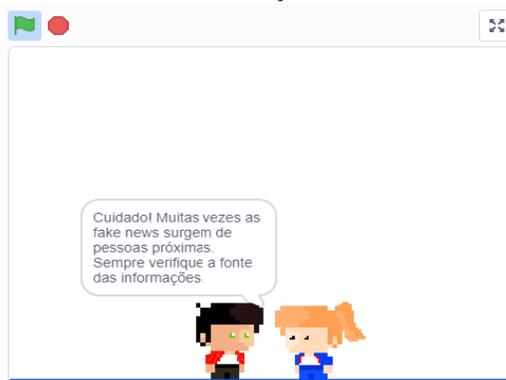
Figura 6 – Alunos CEEP após conversa com Sr. Carlos



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Há, dessa forma, um saliente processo de ressignificação, pelos alunos, da figura do funcionário que, como representação metonímica da instituição, para além de exercer seu labor de controlar o acesso às dependências da escola, é visto como uma pessoa cujas informações são confiáveis e que, ao incentivar o raciocínio crítico dos alunos que o buscam, comporta-se como um agente de letramento (KLEIMAN, 2006). Ao mesmo tempo, os próprios alunos se comportam como agentes de letramento ao lançar, por meio dos personagens que os representam, dicas sobre compartilhamento responsável de informações (figura 7).

Figura 7 – Alerta sobre verificação da fonte da informação



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Nesse processo de construção do jogo, novo acréscimo oferece continuidade ao enredo: a possibilidade de haver, entre os próprios estudantes, um agente disseminador de *fake news*. Essa representação é feita pela inserção de um novo personagem: o “impostor” (ver figura 8), que percorre todas as etapas do jogo.

Figura 8 – Inserção do personagem “impostor”



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Ao inserirem um personagem “impostor”, ou seja, alguém que, embora faça parte do grupo desses estudantes, ao invés de combater, compartilha *fake news*, os estudantes sinalizam a compreensão de que *fake news* representam um problema social de todos nós. Mesmo que possa haver criadores de notícias falsas que ajam deliberadamente para tirar proveito de possíveis consequências de *fake news*, há também os que compartilham essas notícias sem intenção de fazer mal aos outros, mas isso também é um problema. Logo, cada um precisa ficar atento, mas a ação coletiva é que pode fazer a diferença no combate a *fake news*.

Com efeito, o que se vê no game “CEEPiando *fake news*” é que, por meio da ação coletiva e colaborativa, os alunos puderam ressignificar situações oriundas de suas próprias vivências. Isso resta demonstrado nesse *game* autoral, fruto de muitas interações

entre os estudantes, com vistas à resolução de um problema social: combater *fake news*.

Para esse combate, eles selecionam estruturas textuais/discursivas comumente utilizadas em *fake news*, a exemplo de: (i) “tá todo mundo falando”, para, em seguida, realçar a importância de se verificar a fonte de cada informação, a fim de tentar chegar à sua validação, antes de qualquer compartilhamento; (ii) “liga para a polícia urgente”, cujo tom de iminência pode induzir o interlocutor a aderir ao conteúdo da informação sem, antes, refletir sobre ele.

Nesse sentido, é possível perceber que o trabalho em grupo, com a utilização dos recursos da plataforma *Scratch* e subsidiado pelas atividades anteriores que constituíram o projeto de letramento em discussão, cooperou para a identificação de algumas fórmulas comumente utilizadas para a disseminação de *fake news*. Algumas delas, a despeito de não serem taxativas, orbitam diariamente em situações reais da vida dos estudantes e da comunidade em geral.

Ademais, o estímulo à interação, proporcionado pelo ambiente *Scratch*, por meio dos comentários de projetos, das postagens nos fóruns e da possibilidade de remixagem de outros projetos, fomentou produtivas discussões em grupos. Fosse online ou offline, tal movimento coletivo gerou maior reflexão sobre demandas sociais inseridas no contexto dos estudantes e aumentou o engajamento dos grupos, uma vez que eles se conectaram a partir de seus interesses, similaridades e até mediante suas diferenças. Tal agrupamento funcionou como um esforço coletivo que objetivou resolver desde problemas de codificação da linguagem *Scratch*, passando pela identificação de *fake news*, até a construção do game “CEEPiando *fake news*”.

Isso pode ser ratificado pelas falas de participantes desse trabalho: “No início, tive um pouco de dificuldade pra tudo entrar em harmonia, mas, ao longo do tempo, pela plataforma ser de fácil acesso, a gente conseguiu desenvolver bem e deu tudo certo no final”; “a gente se ajuda um ao outro e dá tudo certo no final”; “ainda bem que, no meu grupo, cada um tinha qualidades únicas e todo mundo conseguiu trabalhar em conjunto para o melhor desempenho”.

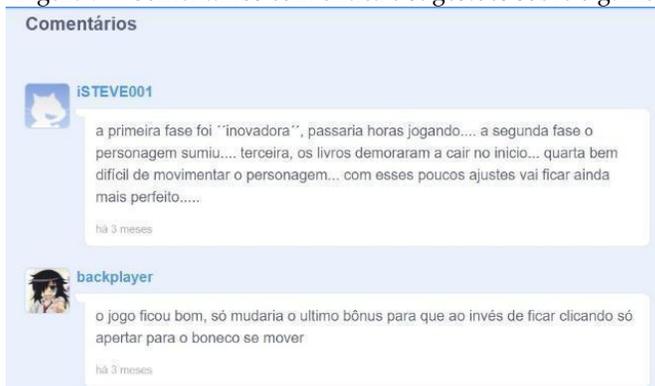
Dessas falas, destacamos dois pontos centrais: (i) o trabalho em parceria (“a gente conseguiu”; “a gente se ajuda”); (ii) a valorização das habilidades individuais (“cada um tinha qualidades únicas”) para que o grupo pudesse chegar ao “tudo certo ao final”. Essa valorização das habilidades individuais para agregar ao coletivo é típica dos projetos de letramento. Nele, evidencia-se que o “[...] trabalho em grupo requer formas de participação diferenciadas e, dada a cooperação mútua entre os membros na realização das tarefas, o que a determinado componente não seria possível fazer sozinho passa a ser viabilizado pela soma de competências da equipe” (TINOCO, 2008, p. 132).

Embora esses dois pontos já se constituam como indícios de ressignificação do trabalho discente, o *Scratch* tem potencial para ampliá-los consideravelmente. Se considerarmos que uma das principais funcionalidades do *Scratch* é favorecer a interação com pessoas provenientes de outras localidades (inclusive outros países), esse trabalho pode ultrapassar (e muito!) os muros da escola. Com isso, abrem-se oportunidades para trabalhar com críticas, sugestões, dicas de aprimoramento e, conseqüentemente, novos projetos colaborativos e, acima de tudo, relevantes para os usuários do Scratch, podem surgir, conforme nos mostra a figura 9.

Assista ao depoimento
dos alunos



Figura 9 – Comentários com crítica e sugestões sobre o game



Fonte: acervo de Pedroza da Silva (no prelo)

Vale ressaltar ainda que, com esse trabalho, é possível desenvolver habilidades destacadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que envolvem, por exemplo, comparação, verificação e avaliação de relatos de diferentes fontes; análise do fenômeno da pós-verdade e reconhecimento de mecanismos de disseminação; posicionamento, de forma crítica, com fatos e questões que afetam a coletividade, conforme consta nas habilidades EM13LP38, EM13LP39, EM13LP40 e EM13LP42 (BRASIL, 2018).

No caso em análise, o desenvolvimento da visão crítica favoreceu aos estudantes a compreensão de seu próprio espaço escolar como um possível alvo de disseminação de informações falsas. A contribuição deles para reverter esse processo foi a criação de um jogo que pode fomentar a reflexão dos que tenham acesso a esse projeto, disponível no *Scratch*.

Fase 4 – To be continued...

As *fake news* se apresentam como uma problemática de envergadura mundial e, assim sendo, elas reverberam nas mais diversas instituições sociais, inclusive as escolas. Embora não se trate de um problema "novo" (notícias falsas sempre existiram),

com o advento da internet e das redes sociais, a agilidade no compartilhamento dessas informações acarreta uma ampliação exponencial de alcance geográfico e de número de pessoas que passam a ter acesso a elas. Dessa forma, as várias instituições sociais precisam contribuir no combate a *fake news*, e a escola tem um papel fundamental nesse combate.

Uma prova dessa reação institucional é a orientação expressa na BNCC de 2018, voltada para o Ensino Médio, do trabalho de reconhecimento de informações falsas, de desenvolvimento de pensamento crítico e postura reflexiva frente a problemas de ordem social. Nesse sentido, a experiência que relatamos se apresenta como uma possibilidade de dialogar com a BNCC, executando um trabalho em que docentes e discentes possam desenvolver processos de criação que, em atenção às suas próprias realidades, fomentem o pensamento crítico, agentivo e social desses agentes e, por consequência, da comunidade do entorno.

Nesse ponto do relato dessa experiência, resta-nos retomar o questionamento inicial: como encarar as *fake news*, de maneira efetiva, diante da velocidade com que elas são difundidas pela internet e dos refinamentos da materialidade linguístico-discursiva de que elas têm se revestido em um mundo cada vez mais multiletrado?

O recorte de dados que analisamos neste capítulo nos permite ratificar a viabilidade do uso do *Scratch* no combate a problemas de linguagem, como é o caso das *fake news*. De fato, esse ambiente virtual se mostra um recurso que, ao fomentar o uso de diferentes semioses, favorece a ressignificação de sentidos, estimulando a criação de projetos autorais a partir de ações coletivas e colaborativas de expressão. Obviamente, não podemos afirmar que o *game* “CEEPiando *fake news*” pode “concorrer” com a velocidade de disseminação das *fake news* tampouco com a tendência de contínuo refinamento de suas “mutações”, mas a experiência desenvolvida se mostrou como uma “vacina” cujos efeitos podem contribuir para a formação de leitores mais críticos, e, afinal, são

esses agentes que, dia após dia, podem exercer o verdadeiro combate às *fake news*.



<https://youtu.be/yAKHDrEIIk>

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, A. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, A. B.; GRANDE, P. B. de. Intersecções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.
- MOITA-LOPES, L. P. da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- NASCIMENTO, I. O. **Identificando fake news**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 2022. 48p. ISBN: 978-65-00-44284-7.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

PAPERT, S. **Mindstorms: children, computers and powerful ideas**. 2. ed. Brighton: Harvester Press, 1993.

PEDROZA DA SILVA, W. R. **Contribuições do ambiente virtual Scratch para o ensino de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (no prelo).

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. 2020, Porto Alegre: Penso.

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

SILVA, F. G. da. **For the Win (FTW)!** Contribuições de um *serious game* para o ensino-aprendizagem de argumentação. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

TINOCO, G. A. **Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre o letramento acadêmico e o letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2ed. São Paulo: Editora 34, 2018.



CAPÍTULO 6

PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: argumentação, conscientização e cidadania¹

Stepheson Ray de Oliveira
Ivoneide B. de A. Santos-Marques

A sala de aula é um ensaio para a vida,
mas ela também é a vida.
(Jeferson Tenório)

Considerações iniciais

No atual contexto da maior crise humanitária, devido ao seu alcance global, a pandemia da Covid-19 impôs profundas mudanças à sociedade: no modo como as pessoas se relacionam entre si, distanciando-as; na produção e na oferta de bens e serviços, transformando-as ou reinventando-as; no jeito como passamos a lidar com as novas demandas de uma sociedade que necessita dar respostas urgentes para resolver questões da vida cotidiana.

A educação não ficou isenta das imposições da pandemia. Está passando por mudanças e inovações desde o período mais grave desse problema que ainda não superamos. Com efeito, a necessidade de isolamento social, no início da pandemia, impôs à educação adaptações emergenciais. O ensino passou a ser mediado pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e ofertado remotamente durante o período mais crítico da pandemia, quando não havia ainda a vacina. Isso foi um desafio enorme para

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/9786526503478141161>

os professores, pois, embora o uso de tecnologias já fosse prescrito nos documentos oficiais norteadores da educação básica desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e referendado, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o uso efetivo das tecnologias na sala de aula ainda não era uma realidade na maioria das escolas públicas brasileiras.

No retorno às atividades escolares presenciais, embora houvesse a obrigatoriedade de apresentação de comprovante da vacina contra Covid-19, a disseminação de *fake news*² e de discursos negacionistas desencorajou muitas pessoas a se vacinarem, havendo algumas que reverberavam, sem qualquer dado comprobatório, discursos de negação da importância das vacinas ou até minimizavam o poder do novo coronavírus e os riscos da Covid-19. Diante desse contexto adverso, partimos do pressuposto de que o ensino de língua portuguesa precisa contemplar, além do domínio de novas habilidades e competências, relacionadas às ferramentas e aos recursos digitais, o desenvolvimento da formação crítica e a conscientização dos estudantes, para atuarem socialmente como sujeitos letrados e se posicionarem diante das problemáticas enfrentadas na vida cotidiana.

Neste trabalho, temos por objetivo relatar uma experiência, desenvolvida sob o aporte metodológico da Linguística Aplicada (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015) e fundamentada, basilarmente, pelos estudos de letramento de vertente sociocultural (KLEIMAN, 1995), na perspectiva do letramento crítico (SHOR, 1999). Este relato de experiência tem como foco o trabalho com práticas de

² Entendemos *fake news*, conforme propõem Kleiman e Santos-Marques (2020, p. 36): “Consideramos que *fake news* podem se originar a partir de diferentes semioses e ser entendidas como pseudonotícias que geralmente apresentam algumas características básicas de uma notícia real (*o que, onde, quem* etc.), mas não se limitam a características estruturais. Elas surgem geralmente em um dado contexto sócio-histórico, a partir do uso de tecnologias digitais, em um ambiente de circulação marcado pela volatilidade com que circulam especialmente nas redes sociais, visando atingir um propósito deliberado, isto é, têm a intenção de engendrar uma mentira que possa ser aceita pelo leitor como uma verdade a ser propagada instantaneamente nesse ambiente”.

leitura e escrita, articulando diferentes linguagens por meio do uso de tecnologias digitais, em uma abordagem situada da escrita. Os textos foram trabalhados em uma perspectiva multissemiótica.

A proposta de trabalho pedagógico consiste em um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) em que analisamos o papel dessa organização didática para potencializar o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), visando sua conscientização e criticidade.

Esse tipo de projeto contribui para a superação da fragmentação dos saberes no currículo escolar. Isso se justifica por ele inserir os educandos em práticas de letramento que incluem o universo da cultura digital e dinamizam o processo de ensino, favorecendo a pesquisa e a investigação de problemas sociais, oportunizando o desenvolvimento da criticidade e da responsividade dos sujeitos, o que favorece o exercício da cidadania crítica e a participação política.



Os dados desta experiência foram gerados, durante o ano letivo de 2022, a partir do projeto de letramento “Máscara é vida”, em que foram produzidos textos orais, escritos e multimodais por 30 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, matriculados na Escola Municipal Professora Palmira Barbosa, localizada no município de Santa Cruz, região agreste do Rio Grande do Norte. O recorte de dados que apresentamos neste capítulo são analisados em uma perspectiva qualitativa e interpretativista.

O projeto de letramento teve origem na sala de aula, a partir de interesses dos próprios estudantes. Diante do recrudescimento da pandemia da Covid-19, que, mesmo depois da vacinação de considerável número de brasileiros, ainda continua fazendo vítimas³, vários estudantes começaram a perceber os efeitos da

³ Em janeiro de 2023, dados oficiais registram quase 700 mil cidadãos mortos por Covid-19 no Brasil. Fonte: FIOCRUZ. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/covid-19-brasil-acumula-36423138-casos-de-covid-19-e-694411-obitos-pela-doenca05012023>. Acesso em: 13/01/2023

desinformação em torno da Covid-19 na própria turma. Muitos deles estavam faltando às aulas e, conseqüentemente, deixavam de participar das atividades escolares devido ao aumento de casos de contaminação pelo novo coronavírus e às síndromes gripais.

Na pandemia, a implementação do ensino remoto gerou dificuldades para o funcionamento da escola, pois, por falta de acesso às tecnologias, pelas perdas ou pelo adoecimento mesmo, muitos estudantes abandonaram a escola. A ausência deles na sala de aula chegou a uma média semanal de 30% do quantitativo total da turma. Essa problemática de saúde envolveu a comunidade, alterou a frequência e a rotina escolar. Em decorrência disso, eles passaram a discutir sobre o aumento do número de casos entre eles, seus familiares e a comunidade em geral, refletindo sobre as causas, os impactos e as possibilidades do que a comunidade escolar poderia fazer para se prevenir contra a contaminação e combater as doenças causadas por vírus. Não havia dúvidas: além da vacinação, uma das saídas seria o uso da máscara. Assim, nasceu o projeto de letramento “Máscara é vida”, cujas ações serão aqui relatadas ao apresentarmos aspectos de cinco oficinas de letramento (SANTOS-MARQUES; KLEIMAN, 2019), realizadas ao longo do desenvolvimento desse projeto.

Oficina I – Pesquisa na internet

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas cinco oficinas de letramento, as quais tiveram o objetivo geral de ampliar a competência da argumentação dos estudantes com vistas a subsidiá-los para reagir socialmente em relação à problemática eleita por eles.

A primeira oficina de letramento se desenvolveu no laboratório de informática da escola, com vistas à realização de uma busca, em *sites* de pesquisas, de textos que circulam na esfera jornalística (notícias, reportagens, gráficos, boletins) e abordam o uso da máscara, o combate ao novo coronavírus, a vacinação contra Covid-19, o aumento do número de infectados. O resultado dessa

busca foi a produção de uma significativa coletânea de textos (charges, tirinhas, comentários e cartazes) com dados de fontes confiáveis. A partir dessa coletânea, foram desenvolvidas diferentes práticas de leitura (oral, silenciosa, orientada e dialogada) e de análise desses textos, que corporificam diferentes gêneros discursivos, focalizando a problemática da pandemia no contexto global.

Para os estudantes que não estavam nas atividades presenciais, mas delas participavam através do ensino remoto, foram encaminhadas, via grupo de WhatsApp da turma, informações sobre a primeira oficina. Feito isso, algum responsável vinha à escola para pegar o bloco de atividades impressas, relativas essa oficina. Dessa forma, buscamos a inclusão de todos os colaboradores.

Oficina II – Linguagem verbal e não verbal

A segunda oficina teve por objetivo desenvolver estratégias de leitura dos gêneros discursivos “tirinha” e “charge”. Inicialmente, estabelecemos como foco ler e (re)conhecer as especificidades verbais e não verbais desses dois gêneros que estavam na materialidade dos textos selecionados. Embora os gêneros discursivos tirinha e charge exijam um nível de compreensão de maior complexidade, essa oficina foi bastante produtiva pelo caráter lúdico que é peculiar a esses gêneros.

Visto que os gêneros não emergem de forma desarticulada, o trabalho com charge priorizou a análise coletiva do humor, constituído nesse gênero a partir da junção entre a linguagem verbal e a não verbal sobre o uso da máscara e possíveis consequências pelo não uso. Nessa oficina, os alunos foram provocados a ler as charges selecionadas ativando seus conhecimentos de mundo e produzindo inferências autorizadas que resultavam das pistas deixadas pela combinação das linguagens verbal e não verbal de cada texto. Com esse exercício, a

capacidade de compreensão dos alunos melhorou significativamente.

Nessa oficina, também foi utilizado o livro didático adotado para essa turma, a fim de que os alunos pudessem compreender melhor, por exemplo, determinados conteúdos relativos ao uso da linguagem verbal e não verbal na organização textual das amostras do gênero trabalhado: a charge.

O trabalho com os gêneros argumentativos é importante por favorecerem a formação crítica e a agência política dos estudantes, contribuindo para aprenderem a se posicionarem sobre fatos e problemas sociais, buscando a resolução de problemáticas cotidianas, como foi o caso do uso da máscara em ambientes fechados como a sala de aula. Além disso, viabiliza a abordagem retórica, considerando o caráter agentivo da escrita (BAZERMAN, 2006). Destacamos que quando a produção textual contempla elementos multissemióticos, além de proporcionar um caráter lúdico, fomenta o protagonismo dos colaboradores, estimula o pensamento criativo e torna a aprendizagem mais significativa.

A sistematização de práticas que envolvem leitura coletiva, debate e problematização da realidade interna (materialidade linguístico-textual-discursiva) e externa ao texto subsidia o grupo de alunos a refletir sobre o mundo social. De fato, “[...] aprender a ler textos 'difíceis' é um aspecto prioritário da formação do leitor, no ensino obrigatório, porque está vinculado ao propósito de preparar os alunos para desenvolver com êxito estudos posteriores, para se inserir na vida acadêmica” (LERNER, 2002, p. 69).

Desenvolvido todo esse processo de leitura, uma das iniciativas do grupo de estudantes foi a produção de cartazes a serem colados no mural da escola. O objetivo geral da produção desses textos multimodais foi provocar os alunos para que emitam seus pontos de vista em relação à temática. Além disso, contribuir com a campanha para o uso contínuo das máscaras de proteção facial no ambiente escolar, a partir da elaboração de justificativas que respaldem a adoção dessa medida preventiva, pois a

justificativa sobre um ponto de vista é uma condição mínima para o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

Oficina III – Argumentação

Na terceira oficina, utilizamos o livro didático de língua portuguesa para ensinar aos colaboradores do projeto como se organiza o discurso argumentativo e como se utilizam os operadores argumentativos em gêneros como o “comentário” e o “artigo de opinião”. Para isso, utilizamos um projetor de multimídia e slides como recursos didáticos e realizamos uma exposição dialogada, para abordar os aspectos argumentativos de alguns textos estudados da coletânea, identificando o tema, explicando o que é um ponto de vista (ou tese), como desenvolver um ponto de vista, como construir argumentos e contra-argumentos, bem como a importância dos operadores argumentativos nessa construção.

Para oferecer concretude aos pontos elencados, fizemos, inicialmente, a leitura de diversas charges que problematizam o uso da máscara. Priorizamos a leitura crítica desse gênero discursivo, observando os aspectos temáticos, composicionais e estilísticos, além dos aspectos multimodais, a partir de diferentes práticas de leitura oral, silenciosa, compartilhada e orientada.

Na continuidade das atividades, os colaboradores retornaram ao laboratório de informática, para se posicionarem, em uma plataforma digital, Padlet, sobre o uso de máscara em locais fechados, conforme recomendado pela Secretaria Estadual de Saúde Pública do Rio Grande do Norte (SESAF/RN) em 09/06/2022. Feito isso, conforme vemos na figura 2, construímos um mural digital no Padlet, para que, por meio do gênero “comentário”, os estudantes registrassem os seus pontos de vista sobre o uso da máscara facial.

Figura 1 – Comentários no mural digital Padlet



Fonte: acervo de OLIVEIRA, S. R.

Nessas postagens, os estudantes defendem o ponto de vista de que precisam utilizar máscaras. Ao apresentar seus pontos de vista eles já inseriram as justificativas (“porque a covid não acabou” e “protegem da Covid e várias outras doenças”). Assim, a necessidade de proteção contra a Covid-19 e outras doenças e o fato de a doença ainda não ter acabado são inseridas como justificativas para a tese de que os estudantes devem usar máscaras. Observamos que, em todos os comentários, há, explicitamente um posicionamento assumido, pois as crianças claramente defenderam seus pontos de vista, ancorando-os em justificativas, buscando convencer o “outro” da necessidade de uso da máscara, demonstrando sua competência argumentativa.

As discussões por comentários, nessa plataforma, possibilitaram o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, pois aprenderam a organizar a defesa de suas opiniões e pontos de vista sobre a temática em questão. Além disso, vale destacar que, nessa oficina, o uso do Padlet cumpre uma função social que ultrapassa a ideia de aprender a manejar essa tecnologia digital. Esse uso se associa à ampliação do diálogo desenvolvido dentro da oficina entre estudantes e professor para alcançar outras esferas, ou seja, para circular além da escola. Com

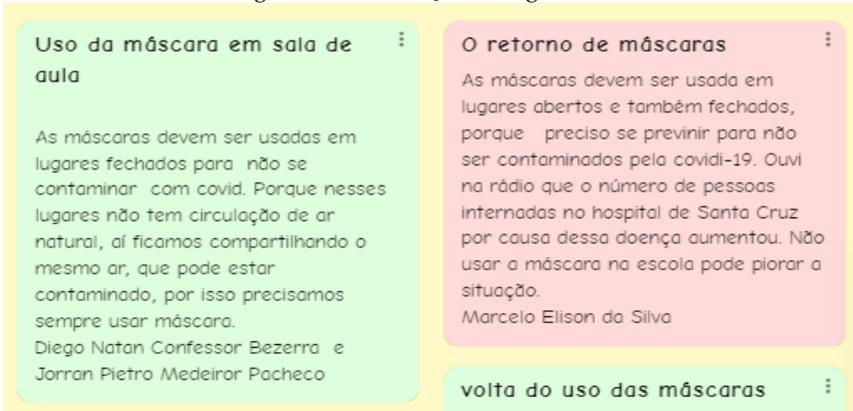
isso, o grupo contribui com as campanhas sobre a importância do uso de máscaras tanto para se prevenir de contágio do novo coronavírus quanto para evitar a disseminação da Covid-19 a outros agentes sociais.

Oficina IV – Fortalecimento da argumentação

Na quarta oficina de letramento, foram trabalhadas outras práticas de leitura e escrita, com o objetivo de conscientizar a comunidade sobre a importância do uso da máscara, especialmente, em locais fechados, como as salas de aula. Para tanto, recorreremos novamente ao gênero discursivo “comentário” e à plataforma Padlet.

Nessa oficina, os alunos desenvolveram aprendizagens relacionadas às habilidades EF35LP15, EF05LP19 e EF05LP21, previstas na BNCC que tratam, mais especificamente, da argumentação: 1) (EF35LP15) – Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125); 2) (EF05LP19) - Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes” (BRASIL, 2017, p. 127); 3) (EF05LP21) - Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos” (BRASIL, 2017, p. 127).

Figura 2 – Construção de argumentos



Fonte: acervo de OLIVEIRA, S. R.

Os autores do comentário intitulado “Uso da máscara em sala de aula” explicitam o ponto de vista a ser defendido e desenvolvem argumentos para justificar que o uso da máscara, em locais fechados, é necessário, porque nesses ambientes não há circulação de ar natural. Observamos que, a partir das práticas de leitura, eles fizeram as inferências possíveis para construir o argumento de que o vírus pode estar presente no ar, e por isso é necessário o uso da máscara, tendo em vista que compartilhamos “o mesmo ar”. Já o comentário intitulado “O retorno de máscaras”, o autor busca o convencimento do leitor, defendendo que o uso das máscaras deve ser tanto em locais fechados como em ambientes abertos. Na construção argumentativa, ele traz a informação que a rádio da cidade noticiou um aumento de internações de pessoas com Covid-19 no hospital de Santa Cruz/RN, enfatizando que “não usar máscara na escola pode piorar a situação”.

Embora ainda não possuam o domínio de todas as habilidades para argumentar, por exemplo, na organização dos argumentos e na conclusão do raciocínio desenvolvido no comentário para o convencimento do leitor, podemos observar que os estudantes foram capazes de defender seus pontos de vista, apresentando justificativas, inclusive inserindo outras vozes (alheias) no

discurso, em busca de convencer o outro sobre a importância do uso da máscara, enquanto medida preventiva contra o vírus.

Além de habilidades específicas do componente de Língua Portuguesa, outras foram trabalhadas para contribuir com essa prática de produção textual. Do componente curricular de Ciências, por exemplo, foi ativada a habilidade EF06CI18RN, que aborda a necessidade de “argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 876). Esse processo de construção do conhecimento, articulando saberes de diferentes componentes curriculares pode ser observado ao analisarmos o 3º período do comentário “Retorno de máscaras”, expresso na figura 2. Nessa figura, o trabalho com a multimodalidade (linguagem verbal, cores, movimento, ícones próprios do Padlet) aponta a importância de ensinar a lidar com artes visuais, contemplando várias formas de expressão, tais como: a criatividade, a originalidade e a compreensão de que as artes circulam em diversos tempos e espaços.

Em continuidade às atividades da oficina, foi proposta mais uma atividade de escrita para ampliar a competência argumentativa dos estudantes, preparando-os para a produção de contra-argumentos, visto que nos comentários anteriores eles priorizaram a defesa dos pontos de vista por meio da justificativa. Contra-argumentar é uma habilidade que eles precisam desenvolver para que possam avançar no domínio de sua competência argumentativa e superar algumas dificuldades, já que, como observado nos comentários das figuras 1 e 2, alguns estudantes precisam ampliar suas habilidades para antecipar pontos de vista, contra-argumentar, e melhor articular informações, a fim de dar mais consistência argumentativa ao seu discurso.

Figura 3 – Produção de contra-argumentos

Alguns exemplos de como seria a produção de uma discussão

<p style="text-align: center;">Argumento</p>  <p>Sou contra o uso das máscaras em locais fechados, porque as máscaras me causam falta de ar, devido a pouca circulação de ar. Eu tenho problemas de crises asmáticas e, por isso, a máscara me sufoca. Portanto, sou contra o uso de máscaras me locais sem ventilação natural.</p>	<p style="text-align: center;">Contra-Argumento</p> <p>1- Se você quiser evitar máscaras, arrisca a sua vida e a dos outros possíveis</p> <p>2- porque além de possíveis as outras ela também vai meu certamente</p>
<p style="text-align: center;">Argumento</p>  <p>Eu não defendo o uso da máscara, porque eu já estou vacinado contra a Covid -19, por isso não preciso mais usar máscara, porque a vacina já me protege e é suficiente.</p>	<p style="text-align: center;">Contra-Argumento</p> <p>porque a vacina não protege 100% do vírus</p>

Fonte: acervo de OLIVEIRA, S. R.

Com o intuito de fortalecer o ponto de vista e a justificativa defendida pelos estudantes, essa atividade de escrita trouxe uma posição divergente para enfraquecer a ligação entre o ponto de vista e a justificativa. Como podemos ver no primeiro comentário, figura 3, o argumento inicial questiona o uso das máscaras para pessoas com problemas de crises asmáticas, especialmente, em locais sem ventilação natural, pois elas a sufocam. Os alunos precisaram reconstruir justificativas para refutar uma restrição ao uso de máscara na condição descrita. Eles construíram um contra-argumento, embora implicitamente, enfatizando o risco à vida ao não usar a máscara. Ademais, destacam que o risco não se limita ao não usuário de máscaras, estende-se às “outras pessoas”. Portanto, pode-se inferir que os alunos compreendem que quem não usa máscara não demonstra solidariedade e respeito para com o outro.

No segundo comentário, a justificativa para não usar máscara é que estando vacinado já é o suficiente, não sendo mais necessário outras medidas preventivas, como o uso da máscara. Porém, os alunos trazem um contra-argumento informando que a vacina não é 100% eficaz contra o vírus. A estratégia usada para defender a tese, eles refutam o argumento com uma contraposição a eficácia da vacina, demonstrando uma preocupação em defender o ponto de vista de forma que é preciso convencer as pessoas para que usem máscaras, independentemente de outras medidas preventivas adotadas para evitar o contágio com as doenças virais. Além disso, compreenderam que, apesar do argumento ser relevante, é preciso contra-argumentar para defender a posição, e que a relevância do argumento não é suficiente para desconstruir as posições defendidas.

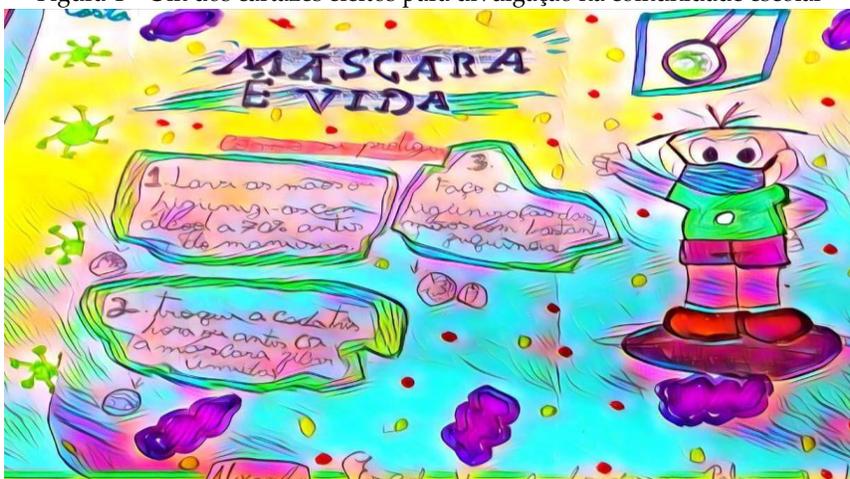
Os resultados da oficina 4, de um modo geral, mostraram a intrínseca relação que pode ser construída entre conhecimentos de diferentes áreas (Língua Portuguesa, Ciências, Artes, Informática) e entre esses conhecimentos e as vivências em sociedade. Com isso, além de oferecer maior concretude ao que aprendem em sala de aula, pois correlacionam esses conhecimentos a aplicações na vida fora da escola, essa experiência, fomentou, nos estudantes, a compreensão de que seus produtos (cartazes, comentários etc.) podem ser úteis a causas sociais que extrapolam a sala de aula, a exemplo da necessidade de contribuir com campanhas para o uso da máscara, enquanto ação preventiva à Covid-19. Essa ação tem relevância especial neste momento sócio-histórico em que, no Brasil, tantas *Fake News* reverberam desinformações que afetam vidas.

O gênero discursivo cartaz emergiu no processo de produção textual escrita a partir dos anseios dos alunos, com o intuito de informar, através da exposição no mural das salas de aulas, e conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do uso da máscara e a adoção de outras medidas necessárias à prevenção de doenças virais. O cartaz foi o gênero eleito pelo fato deles compreenderem que as diferentes semioses presentes no texto em

que se materializa despertam o interesse dos demais alunos da escola, além de contribuir com o estabelecimento de relações de sentidos entre o texto e a temática, especialmente com aqueles alunos que estão em processo inicial de alfabetização.

Em decisão coletiva, deliberaram a realização de um concurso na sala de aula, para eleger os três melhores cartazes com a finalidade de serem expostos na escola, a fim de conscientizar os demais alunos, servidores, pais, mães, responsáveis e professores. Isso deu dinamicidade às atividades do projeto “Máscara é vida”. Desse modo, agiram, a partir dos gêneros discursivos, para conscientizar criticamente a comunidade escolar e combater a propagação do vírus.

Figura 4 – Um dos cartazes eleitos para divulgação na comunidade escolar



Fonte: acervo de OLIVEIRA, S. R.

Na figura 4, apresenta-se um cartaz eleito para ser compartilhado com a finalidade de conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do uso da máscara. Destacamos marcas das diferentes semioses com o personagem Cebolinha, utilizando máscara, apontando para a mensagem: “Máscara é vida”. O autor do cartaz, articulando recursos verbais e não verbais, enfatiza a necessidade de se utilizar a máscara. Além disso, o autor associa o

uso da máscara para se proteger das doenças virais a outras três medidas de proteção: lavar as mãos ou higienizar com álcool 70% antes do manuseio, trocar a cada três horas ou antes da máscara ficar úmida e fazer a higienização das mãos com bastante frequência. Isso significa que os efeitos do trabalho com argumentação em defesa das ideias repercutiram nas atitudes e reflexões voltadas para a prevenção à Covid-19 e outras doenças. Nota-se que, agora, os estudantes tiveram mais facilidade em justificar a adoção de medidas em defesa dos seus pontos de vista.

Oficina V – Circulação social

Partindo do princípio de que focar nas práticas de linguagem, desenvolvendo-as situadamente, motiva os alunos à participação nas atividades propostas, essa quinta oficina focou na investigação, de forma mais aprofundada, sobre o uso da máscara, quando refletiram sobre a problemática em sua própria comunidade, construíram conhecimentos em uma perspectiva holística, interligando saberes de forma contextualizada.

Com o objetivo de expor seus pontos de vista de defender o uso da máscara e outras medidas preventivas adicionais, os alunos foram à diretora da escola, professora Maria Risolene, pedir autorização para expor os cartazes no mural da escola e foram prontamente atendidos com a aprovação do pleito. O objetivo de expor os cartazes eleitos no concurso realizado teve por fim fazer circular, na comunidade escolar, através dos textos, a preocupação com a saúde coletiva e sugerir medidas preventivas, conscientizando o leitor sobre a importância do uso de máscaras para evitar o contágio pelo vírus da Covid 19 e outras doenças.

Antes de serem expostos no mural, os alunos visitaram todas as salas de aula para apresentar os cartazes, conscientizando professores e alunos, através da defesa dos seus pontos de vista, sobre medidas preventivas às doenças virais. Destacaram a importância de todos nessa ação e a necessidade de solidariedade para com o outro, através da leitura e discussão de alguns

comentários retirados da plataforma Padlet, que foram produzidos por eles.

As produções escritas pelos estudantes circularam socialmente entre os que compõem a comunidade escolar, familiares e amigos, chegando aos usuários da Unidade Básica de Saúde do bairro Maracujá, em que a escola está situada, quando foram tentar conscientizar os usuários dessa unidade de saúde pública a usar a máscara. Além disso, os textos circularam na rede social da escola, Instagram @escolapalmirabarbosa, a partir de postagens publicadas no perfil oficial da escola e *WattsApp*, por meio do compartilhamento das atividades nos grupos em que estão presentes os segmentos escolares: equipe gestora, docentes, alunos, pais e responsáveis.

Figura 5 – Estudantes na Unidade Básica de Saúde



Fonte: acervo de OLIVEIRA, S. R.

Conforme mostra a figura 5, o projeto de letramento “Máscara é vida” ultrapassou os muros da escola. A sala de aula, para os colaboradores desse projeto, não foi apenas um ensaio para a vida, ela tornou-se a própria vida, como afirma o escritor Jeferson Tenório na epígrafe que abre este relato de experiência.

Após discutirem a necessidade de irem à Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro, no qual a



escola está inserida, compartilhar as aprendizagens geradas no decorrer do projeto de letramento, decidiram fazer uma intervenção junto à diretora da UBS, com vistas a contribuir na campanha por eles realizada, a fim de conscientizar um maior número de pessoas sobre a importância do uso da máscara para combater a proliferação da Covid-19 e de outras doenças respiratórias. Para tanto, expuseram um cartaz na própria UBS para conscientizar os frequentadores daquele local, apresentaram suas opiniões e argumentaram em textos orais e escritos, mostrando-se ainda mais seguros e convincentes em suas falas.

As diversas práticas de linguagens utilizadas nessa ação mostram a dinamicidade das práticas de letramento. Nelas, estão imbricadas a linguagem oral, escrita e multimodal, com as quais se posicionam na defesa do uso da máscara. Para essa defesa, arregimentam argumentos convincentes, fruto de pesquisa em fontes confiáveis, algo imprescindível para combater a desinformação e a disseminação de *fake news*.

Considerações finais

Este relato de experiência nos remete às ações centrais do projeto: aprender a ler, escrever e falar para se posicionar e promover a defesa do uso da máscara, a construção de argumentos em favor da prevenção à Covid-19 e a conscientização da comunidade escolar para prevenir a disseminação de síndromes gripais. Conforme vimos, a utilização de gêneros argumentativos, em um trabalho que envolve diversas práticas de linguagens, aliando-se às tecnologias digitais, potencializou o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes. Os resultados mostram que o trabalho com projeto de letramento superou a fragmentação dos saberes, ao relacionar aprendizagens de diferentes áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências, Artes e Informática) para conscientizar e convencer a comunidade da importância do uso da máscara e adoção de outras medidas preventivas, em relação às doenças virais.

De um modo geral, observamos que, além de ampliarem seus letramentos, em uma perspectiva crítica, os estudantes aprenderam a usar melhor as tecnologias nas atividades escolares. Isso contribuiu também para desenvolver os letramentos dos alunos naquilo que concerne à leitura de textos multissemióticos de diversos gêneros discursivos trabalhados.

No atual contexto, embora o tempo seja difícil e desafiador para a escola, professores e estudantes, um dos efeitos desse cronotopo pandêmico foi uma maior aproximação entre tecnologia e educação. Conseqüentemente, isso impacta na reconfiguração de práticas pedagógicas, além das próprias práticas de letramento(s) e multiletramentos. Os recursos tecnológicos já existiam há tempos, contudo a pandemia evidenciou ainda mais a necessidade de seus usos, devido à urgência de busca pelos docentes de metodologias inovadoras, as quais exigiram muito mais o uso de tecnologias. A experiência ora relatada aponta a relevância do trabalho com a linguagem em contextos situados de aprendizagem, o que contribui para a articulação entre as diversas práticas de linguagens e seus campos de atuação, pois as tecnologias favoreceram as interações didáticas e dinamizaram o processo de aprendizagem.

experiência nos fez ver que, em um projeto de letramento, “trabalhar os gêneros como artefatos sociais, produzidos por agentes sociais, em contextos pedagógicos situados, pode ser uma alternativa para imprimir sentido à produção de textos na escola” (SANTOS, 2012, p. 189). Ao inserirmos os estudantes no universo da cultura letrada, lendo, produzindo e colocando seus textos em circulação na comunidade, ativamente, como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), os textos dos educandos fizeram sentido para eles e isso os motivou mais e mais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao assumirmos os gêneros discursivos como objetos de ensino nesse projeto de letramento, as atividades pedagógicas se tornaram mais interessantes e motivadoras para os estudantes, possibilitando-lhes um processo de aprendizagem crítico e mais significativo para eles, por despertar o seu interesse para a

aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, como as ciências da natureza, linguagens e ciências humanas.

Diante da necessidade de reconfigurar o desenvolvimento das práticas de letramento no contexto escolar e promover a formação para a cidadania, conforme orientam os documentos oficiais norteadores do ensino da língua portuguesa, compreendemos que foi necessário o estabelecimento de relações de sentido entre as vivências e experiências dos estudantes e os objetos de conhecimento.

No projeto “Máscara é vida”, os educandos aprenderam a agir, visando à transformação da realidade, tentando conscientizar a comunidade escolar, a família e a comunidade do entorno a assumirem uma nova postura, a partir do estudo de um tema que estava na ordem do dia, um tema do seu cotidiano, enfim, um tema do seu interesse.

Nesse projeto, a ludicidade foi uma marca presente nas práticas de letramento, tornando as atividades mais atraentes e significativas para os estudantes. O uso do laboratório de informática foi fundamental para inseri-los na cultura digital; a realização do concurso de cartazes e a visita à Unidade Básica de Saúde demonstram que as atividades de leitura, escrita e oralidade estavam articuladas para atender às necessidades e aos interesses desses sujeitos, dentre elas: a defesa do uso da máscara, a construção de argumentos em favor da prevenção à Covid-19 e a conscientização da comunidade escolar e da comunidade do entorno para prevenir a disseminação de síndromes gripais. Aprender a argumentar para agir e transformar a realidade como cidadãos conscientes foi fundamental para o alcance dos objetivos do projeto “Máscara é vida” e, conseqüentemente, para ampliar os letramentos dos educandos.



<https://youtu.be/muhuZNFZA9M>

Referências

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

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 ago. 2022.

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

KLEIMAN, A. B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, A. B.; GRANDE, P. B. de. Intersecções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

KLEIMAN, A. B.; SANTOS-MARQUES, I. B. A. Letramento crítico em contextos de crise: o papel da escola na era da pós verdade e de *fake news*. In: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARQUES, R. G.; FERNANDES, V. A. (orgs.) **Letramentos na, para a e além da escola**. Campinas, SP: Pontes, 2020, p. 29-55.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte: ensino fundamental**. Natal: Offset, 2018.

SANTOS-MARQUES, I. B. A; KLEIMAN, A. **Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social**. In: *Revista ComSertões* – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019.

SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento na Educação de Jovens e Adultos: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2012.

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



CAPÍTULO 7

GÊNERO, RAÇA E TRANSVERSALIDADE: (des)construindo possibilidades no ensino-aprendizagem de Biologia com os multiletramentos¹

Jucenilde Thalissa de Oliveira
Ana Patrícia Sá Martins
Polliana Farias Vêras Costa

Considerações iniciais

*“Ser forte diante da opressão não é o mesmo que superá-la.”
bell hooks (2019, p. 25)*

A epígrafe na abertura deste capítulo enfatiza o objetivo a que nossa experiência didática visou: oportunizar reflexões e (des)construções acerca dos temas gênero e raça no ensino-aprendizagem de Biologia com um viés antirracista e antissexista. Almejamos, pois, que as ações didáticas possam inspirar outros professores/as e alunos/as a (re)posicionamentos mais responsivos e críticos nas práticas sociais letradas, bem como nos usos das tecnologias digitais, favorecendo a produção de conhecimentos com autoria e protagonismo, que valorizem a diversidade intercultural e o exercício da cidadania desprendidos de preconceitos de qualquer natureza. Nesse sentido, convidamos você a navegar conosco e conhecer um pouco da realidade de uma

¹ DOI: <https://dx.doi.org/10.51795/9786526503478162182>

escola pública, da periferia de São Luís - MA, que tem nos (trans) formado, como professoras e pesquisadoras.

A pandemia de covid-19 teve o seu início em 2020 e, com ela, uma série de movimentos no campo educacional foram desencadeados, com fins de adaptação a uma nova realidade. Nesse contexto, a saída para a continuidade do ensino-aprendizagem foi a utilização das tecnologias digitais, com o seu emprego educacional ampliado. No entanto, nesse mesmo período, as desigualdades educacionais brasileiras e de acesso à tecnologia foram escancaradas, e, enfrentando os desafios, aí estão elas, as tecnologias educacionais se efetivaram e passaram a ser vistas como um potencial antes não explorado.

Nesse cenário, se insere a experiência que compartilhamos com você, professor/a. Ressaltamos que a presente pesquisa faz parte de uma investigação macro em desenvolvimento na dissertação da primeira autora, sob a orientação da segunda, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - que alia uma proposição multimodal no uso de tecnologias digitais no ensino de Biologia à discussão de demandas advindas de movimentos sociais que carecem de espaço para discussão na escola.

O tema que foi pensado para pesquisar e debater possibilidades outras para o ensino de Biologia surgiu das experiências de pesquisa anteriormente realizadas, ao abordarmos temáticas com dimensões sociais no ensino-aprendizagem nas Ciências Naturais, observando esse espaço escolar e disciplinar como lugar possível de reflexão crítica da realidade, de produção de conhecimento ético e emancipatório.

A partir disso, o tema pensado foi o corpo feminino negro no ensino de Biologia. Esse tema primariamente pode causar certa estranheza, ao não se ver de imediato uma relação com o ensino de/com a linguagem, contudo, ressaltamos que pensar sobre o corpo feminino negro é visualizar e visibilizar discussões sobre dimensões de corpo, sexo/gênero e raça/racismo, envolvendo condições de existência que são sócio e historicamente situadas.

Ao pensarmos a Biologia e seu ensino para além da abordagem de conhecimentos que se assentam sobre a materialidade objetiva da vida nos seus processos e relacionamento com o ambiente, entendemos que esses conhecimentos são originados de uma demanda humana, social, e, portanto, histórica, quer seja na compreensão da vida e dos seus processos, da interação entre os seres, ou entre esses e o ambiente.

Quando tratamos da vida humana, seus processos não estão limitados à materialidade do corpo, de seus determinantes biológicos, mas também de processos subjetivos e sociais que implicam sua existência. Estamos falando de um ser naturalmente histórico e, nesse sentido, uma discussão mais contextual é tão inevitável quanto importante, principalmente quando tratamos de corpos socialmente genericados e racializados, corpos que resguardam significações construídas sobre interpretações da natureza, dadas sob diferenças biológicas sexuais e fenotípicas.

Desse modo, nosso trabalho se insere no campo das pesquisas educacionais que problematizam temas de relevância social presentes no espaço pedagógico escolar, e se coloca como uma provocação ao ensino de Biologia, buscando empreender uma produção de conhecimento dada a partir uma perspectiva contextual, histórica, ética e socioculturalmente situada.

Por isso, colega professor/a, compartilhamos aqui um pouco da nossa experiência didática desenvolvida com alunos/as do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola localizada na zona periférica da cidade de São Luís, capital do Maranhão. Foi um trabalho colaborativo com a professora de Biologia desses alunos/as, no qual realizamos práticas de pesquisa com os multiletramentos no uso de tecnologias digitais (Padlet e Canva) como ferramentas mediadoras nos processos de ensino-aprendizagem na disciplina de Biologia sobre os temas gênero e raça. Nossa proposição didática prevê usos multiletrados da linguagem, bem como produções multimodais intermediadas pela ferramenta digital Canva (na produção de cartazes, roteiros e resenhas) que são compartilhados e acessados pela plataforma Padlet.

Ancorando nossas bases teórico-metodológicas

“É através dos currículos que são reforçadas as matrizes coloniais do saber e do poder, a escola ensina a crer que a dominação é natural e que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes.”
bell hooks (2013, p. 55)

A proposição de uma prática didática no ensino de Biologia que aproxima discussões de aspectos históricos e culturais sobre os temas gênero e raça contesta a perspectiva de ensino nas Ciências Naturais que a distancia das problematizações sociais, haja vista que se propõe em percebê-la enquanto campo de conhecimento atravessado por questões de sua temporalidade, em que a produção de seus saberes advém de demandas da sociedade.

Vale ressaltar que, sob a prerrogativa do natural, muitas vezes invocado ao entendimento de gênero e a raça, hierarquias sociais são naturalizadas, determinando lugares e papéis sociais, lhes inculcando a subalternidade em vários seguimentos da sociedade. Guimarães (1995) destaca que esse *natural* é também uma característica das hierarquias, e se põe como uma concepção de ordem a-histórica ou mesmo trans-histórica, no sentido de destituí-las do contexto social e histórico em que são construídas. Trata-se, assim, de perceber que aquilo que entendemos como sendo *natural* pode se tratar de socialização do biológico/natural na apreensão da realidade.

Desse modo, acreditamos que oportunizar essa discussão no ensino de Biologia questiona a suposta ideia de lugar neutro e acrítico nas Ciências Naturais, concepção que frequentemente isenta o debate da ciência enquanto reprodutora de estereótipos e preconceitos de ordem social, o que pode corroborar com a continuidade e manutenção de preconceitos e estereótipos que partem da premissa de que o conhecimento científico é imparcial, e, portanto, verídico e incontestável, quando também apreende percepções e valores de sua temporalidade.

Nesse sentido, convém lembrar, no cenário histórico das colonizações, dos estudos sobre a classificação da vida feitos por naturalistas como Lineu, quando se inventaram raças para os seres humanos, raças essas hierarquizadas, nas quais os brancos europeus seriam os superiores, e os negros, os inferiores, relação dada principalmente por diferenças fenotípicas. Tais condições, naquela época, auxiliaram na interpretação de povos étnicos de regiões, principalmente do sul global, África e Américas, classificando-os como seres inferiores e, portanto, escravizáveis, favorecendo o sistema colonial escravocrata (BANTON, 1977; MUNANGA, 2003; SANT'ANA, 2005).

Noutra situação, as diferenças biológicas entre homens e mulheres, anatômicas e fisiológicas, submeteram as mulheres à condição de subordinação que postulou divisões e comportamentos sociais com desigualdades enfrentadas ainda hoje.

Discussões como essas dificilmente são percebidas ou mesmo postas à reflexão crítica no ensino de Biologia e estão atreladas à percepção de disciplinas das Ciências Naturais por um viés positivista/racionalista. Esse viés, em geral, distancia os sentidos do corpo humano do seu contexto significativo e acaba por pressupor uma lógica compartimentalizada e naturalizante da vida.

Desse modo, tratar dessas temáticas nesse campo é tanto possível como produtivo, e parte primariamente de reconhecer a transversalidade da disciplina Biologia, pois ela trabalha com a vida, com corpos de sujeitos situados sócio e historicamente, podendo favorecer desconstruções de preconceitos e estereótipos no ambiente escolar.

Ademais, a transversalidade trata justamente sobre temas que podem ser trabalhados em qualquer disciplina, como os temas transversais, apresentados desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual. Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 25), os quais já estabeleciam que a transversalidade na prática educativa diz respeito “à possibilidade

de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos sistematizados (aprender sobre a realidade) e às questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).”

Aliada a essa perspectiva, a formação educacional enquanto compromisso de desenvolvimento humano nas suas múltiplas dimensões é uma das preocupações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), destacando que aos sistemas de ensino cabe “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (p. 19).

E, ao tratar das finalidades do ensino médio na contemporaneidade, buscando uma formação ética, intelectual e crítica dos educandos para o convívio em sociedade, a BNCC acrescenta que a escola deve “combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467).

Nessa perspectiva, Gomes (2005) já advertia que, para que a escola consiga avançar na relação entre os saberes escolares com a realidade social e a diversidade étnico-racial, é necessária a assimilação das dimensões éticas, identitárias, de diversidade, de sexualidade, de culturas e as relações sociais e raciais da prática e do processo educacional pelos/as educadores/as, trabalhando essas dimensões como constituintes da formação humana e manifestada na vida e no cotidiano escolar.

Assim, reconhecer nossa realidade é também nos reconhecermos enquanto sujeitos situados sócio e historicamente. Isso implica também reconhecer que a prática pedagógica abordada neste capítulo se deu em uma escola da rede pública no Maranhão, região brasileira caracterizada pela diversa composição étnica e miscigenação, cabendo reconhecer a presença de populações indígenas originárias. Além disso, é um estado que recebeu grande quantidade de escravizados africanos, elementos

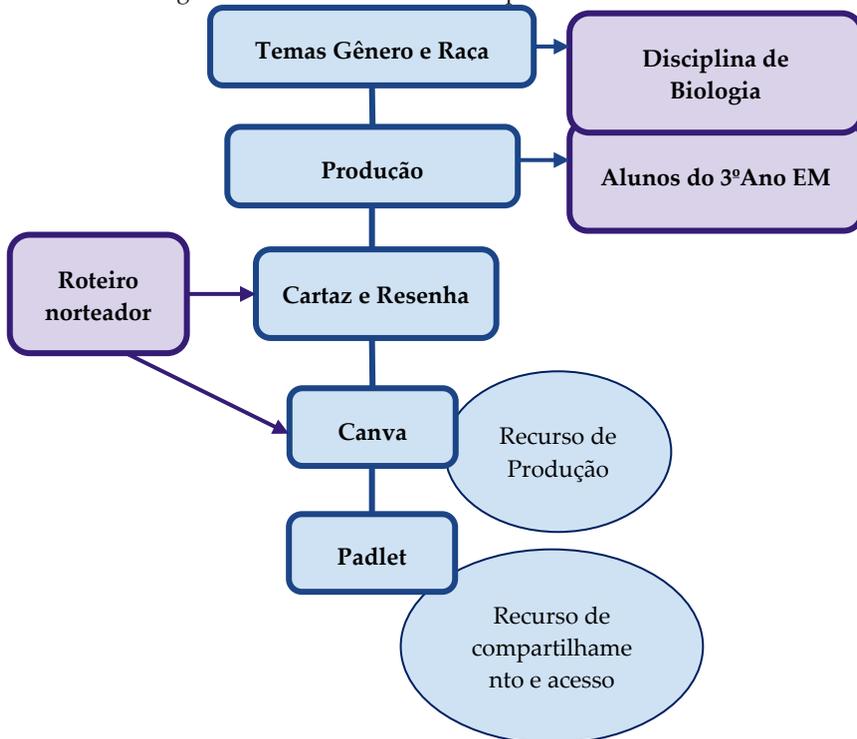
que justificam a diversidade étnica-cultural do território em que a maioria da população se vê parda e é majoritariamente feminina, segundo dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Para problematizar esses corpos presentes no ambiente escolar, são necessárias produções de conhecimentos que oportunizem formações situadas sócio, histórica, cultural, econômica e etnicamente, a fim de se conhecer as origens, as relações e os mecanismos de opressão e controle de sujeitos e povos presentes na produção de conhecimento científico, concebidos em uma sociedade marcada estruturalmente pelo racismo, machismo, homofobia e pela colonialidade dos saberes (MACHADO; COPPE, 2021). Afinal, a produção do conhecimento possui tanto um passado como um presente ideológico que carecem de caminhos reflexivos e crítico para emancipação na desconstrução de preconceitos e discriminações.

Nessa perspectiva, a experiência pedagógica colaborativa empreendeu práticas multiletradas, atravessadas por metodologias didáticas que dialogassem com distintos artefatos analógicos e digitais, situados nas reais práticas sociais letradas dos alunos na referida escola. A partir de usos responsivos nas práticas da leitura e da escrita, em diversos suportes textuais, e com diversas funcionalidades, os alunos foram incitados a desenvolverem ações linguísticas em plataformas digitais como Padlet e Canva, nas quais foi possível desenvolver a escrita reflexiva com axiologias que revelaram (des)construções e (re)significações acerca dos temas gênero e raça no ensino-aprendizagem de Biologia.

Na Figura 1, pode ser visualizada a síntese do percurso formativo desenvolvido em nossa proposição didática com os recursos digitais utilizados para a produção e compartilhamento de cartazes no Padlet, produção de figuras e esquemas no Canva, além das resenhas no Word, produzidos pelos alunos/as a partir de roteiros de orientação:

Figura 1 - Percurso formativo da prática multiletrada



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O percurso da prática multiletrada no ensino de biologia

A questão não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo.
Fanon (2020)

A presente experiência se deu com alunos/as do 3º do Ensino Médio de quatro turmas do período matutino de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em uma região periférica da cidade de São Luís no Maranhão, ocorrendo durante o 1º semestre e início do 2º semestre do ano de 2022, com atividades desenvolvidas na disciplina de Biologia com a colaboração da professora deles/as, nossa terceira autora.

As ações desempenhadas possuem uma provocação reflexiva e prática sobre os temas gênero e raça no contexto do ensino de Biologia e visam a contribuir para práticas de ensino contextuais, que explorem possibilidades reflexivas e críticas no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse cenário, trataremos de uma proposição didática, na perspectiva das metodologias ativas e da pedagogia crítica freireana (FREIRE, 2005; BERBEL, 2012; MORÁN, 2015), pressupondo um movimento de ação-reflexão-ação com os alunos e a professora de Biologia na escola. Dentre algumas ações, citamos as rodas de discussão, palestras, oficinas no Padlet e Canva, e estudos dirigidos de imagens no livro de didático de Biologia, através das quais incitamos os alunos às escritas reflexivas, como cartazes e resenhas, em um processo de aprendizagem ativo e autônomo.

1ª Etapa: O contato com a escola

Nosso primeiro contato com a escola, cenário de nossa experiência pedagógica, se deu na época em que a primeira autora ministrou suas aulas no Estágio Supervisionado, quando ainda era licencianda em Ciências Biológicas, em 2018. As relações de identificação étnica, social e econômica com os alunos que ali estudavam marcaram profundamente seu processo identitário com a docência. Tais significações implicaram diretamente a seleção da referida escola como um espaço privilegiado para (des)construções no ensino-aprendizagem de Biologia e no processo de formação continuada de professores.

Já como mestranda, a primeira autora, sob a orientação da segunda, retorna à escola para o convite ao desenvolvimento de sua proposição pedagógica interventiva aos seus colaboradores e agentes, professores, gestores e alunos. O contexto era o período pandêmico ocasionado pela Covid-19. Estávamos ainda sentindo os efeitos dos surtos epidemiológicos no ano de 2021. As aulas ainda estavam acontecendo remotamente, mas já havia planejamento da Secretaria Estadual de Educação para o retorno às aulas presenciais em 2022. Não houve impeditivos por parte da

gestão e dos professores em colaborar conosco dada a essa situação. Ao contrário, percebemos uma ânsia por práticas didáticas que pudessem auxiliá-los numa realidade completamente atípica. Após algumas conversas, acordamos em desenvolver as atividades com os alunos do 3º ano matutino, tendo em vista a disponibilidade de horários da primeira autora e da terceira autora.

2ª Etapa: O planejamento das ações

Com o retorno das aulas presenciais em 2022, o planejamento inicial das ações didáticas passou pela colaboração da segunda e terceira autora, respectivamente a orientadora no Mestrado da primeira, e a professora regente dos alunos da escola. A colaboração da professora foi essencial para o desenvolvimento das práticas formativas de modo situado na e com a realidade social dos alunos, haja vista sua participAÇÃO nas discussões e planejamentos didáticos conosco.

Várias adaptações foram sendo realizadas durante as aulas, haja vista um conjunto de fatores interferirem no real desenvolvimento das atividades: baixa estima dos alunos no retorno às aulas presenciais, grande déficit de conteúdo em função das aulas remotas, falta de acesso à internet na escola, dificuldades do corpo docente na organização e definição dos horários de cada disciplina etc.

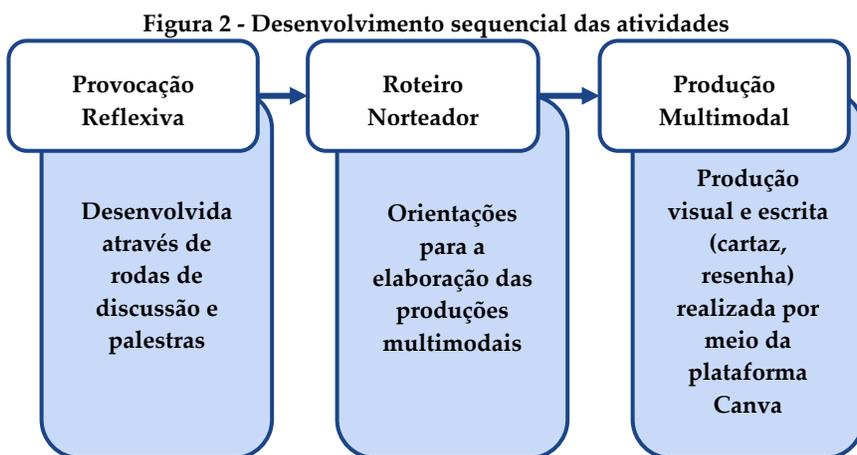
3ª Etapa: O desenvolvimento das ações com os alunos/as

Os primeiros encontros com as turmas tinham como objetivo explicar a proposta de trabalho a ser desenvolvido; eleger líderes de equipe de trabalho (em torno de 5-6 equipes por turma) e com eles criar grupos de conversa no Whatsapp, que nesse primeiro momento tinha o papel de ser um canal de comunicação para esclarecimento de dúvidas e orientações através do Roteiro inicial (com links de vídeos tutoriais do Youtube) para a criação das contas nas plataformas que seriam utilizadas: o Padlet e o Canva. No caso

do Padlet, foi feito o compartilhamento de uma conta já existente por parte das professoras para que pudessem acessar conteúdos (roteiros de atividade, textos, vídeos etc.), assim, os alunos poderiam acessar essas plataformas remotamente, através das quais eles também compartilhariam materiais de interesse sobre os assuntos abordados.

Os encontros temáticos de discussão aberta e palestra foram três, abordando os temas corpo, gênero e raça, todos ocorrendo nos horários da disciplina de Biologia. Após esses momentos, foram compartilhados roteiros de atividade para o desenvolvimento de pesquisas e produções (cartaz e resenha) a serem compartilhadas na plataforma Padlet.

O processo de desenvolvimento das atividades pode ser visualizado na Figura 2, e o link disponibilizado dá acesso a uma pasta no Google Drive, com um conjunto de documentos sobre a prática para a produção de cartazes na plataforma Canva pelos/as alunos/a. Nas pastas, encontram-se: roteiros de atividade, fotos e alguns cartazes produzidos.

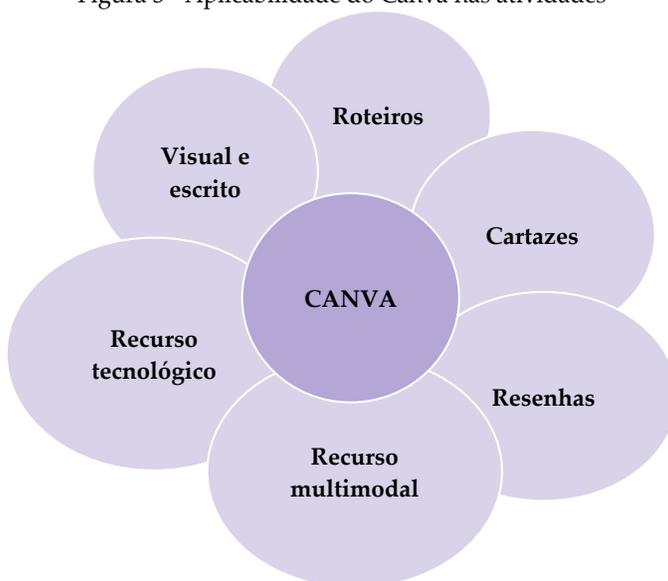


Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Padlet e o Canva foram artefatos tecnológicos digitais utilizados amplamente durante todo o desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as, em virtude de serem recursos de fácil

acesso e gratuitos, seja em computadores e/ou celulares por aplicativos (APPs). Nas Figuras 3 e 4, apontamos algumas das funcionalidades exploradas em cada uma das plataformas.

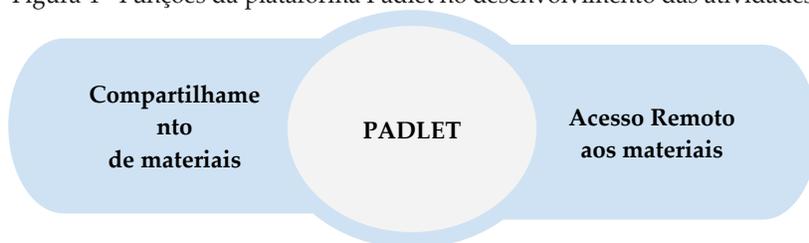
Figura 3 - Aplicabilidade do Canva nas atividades



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Canva (<https://www.canva.com>) é uma plataforma de design gráfico que possibilita criar apresentações, cartazes com elementos visuais, escritos e animados, e desenvolver layouts para as resenhas e roteiros. Já o Padlet (<https://pt-br.padlet.com>) funciona com um mural digital, em que se podem compartilhar e expor materiais, como vídeos do Youtube, imagens, documentos *online* ou PDF. A função do Padlet no nosso trabalho foi ser uma plataforma de compartilhamento de materiais remotamente por professor/a e aluno/a, nesse caso, principalmente, os roteiros, as pesquisas, os cartazes e as resenhas.

Figura 4 - Funções da plataforma Padlet no desenvolvimento das atividades



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A produção das resenhas: reflexões da prática

A prática didático-reflexiva de produção de resenhas se desenvolveu com o intuito inicial de provocar reflexões (com professores/as e alunos/as) sobre a participação da Biologia em nossos entendimentos sobre relações de gênero e raça que se inter cruzam com condicionantes histórico-sociais.

Nesse sentido, nosso trabalho iniciou com uma provocação através dos momentos de palestras e discussões sobre as problemáticas gênero/sexismo e raça/racismo, as quais, posteriormente, impulsionariam a produção de uma escrita reflexiva por meio da resenha crítica, intermediada por um roteiro norteador com questionamentos que motivavam uma postura reflexiva-crítica dos/as estudantes sobre os temas e que partem de uma realidade a ser ressignificada.

A prática de produção de resenhas teve início com uma programação intitulada *Ciclo de Discussões em Biologia* (Figura 5). A partir dessa programação, houve dois encontros com palestras e discussões abertas com duas palestrantes convidadas, são pesquisadoras/professoras pertencentes a grupos de pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e que trabalham em suas pesquisas com as perspectivas de gênero e raça, as palestras tinham como temas, respectivamente: *Discutindo gênero: feminilidades e masculinidades, construções socioculturais e biológicas*, e *Biologia, cultura e raça: algumas reflexões pertinentes*. Esses momentos de palestra e discussão buscavam provocar uma reflexão-crítica

por parte dos/as estudantes sobre a transdisciplinaridade do ensino de Biologia, em perceber essas temáticas como componentes atravessados por demandas e construções sociais que também compreendem a Biologia enquanto área de produção de conhecimento científico contextual e histórico.

Posteriormente a esses momentos de informação e esclarecimentos, foi solicitada a produção colaborativa (em grupo) das resenhas aos estudantes. A produção foi orientada por um roteiro com questionamentos norteadores para auxiliá-los na escrita reflexiva. O roteiro para a resenha convidava os alunos a se posicionarem perante as discussões empreendidas durante as aulas de Biologia e as palestras. Dentre os questionamentos, elencamos: a) Se e como tais experiências possibilitaram que eles conhecessem mais sobre os temas e a percepção desses temas no cotidiano pessoal e escolar; b) Como compreendiam as temáticas discutidas em relação ao ensino de Biologia; e, c) Como avaliavam a existência de momentos como o ciclo de palestras em suas aprendizagens.

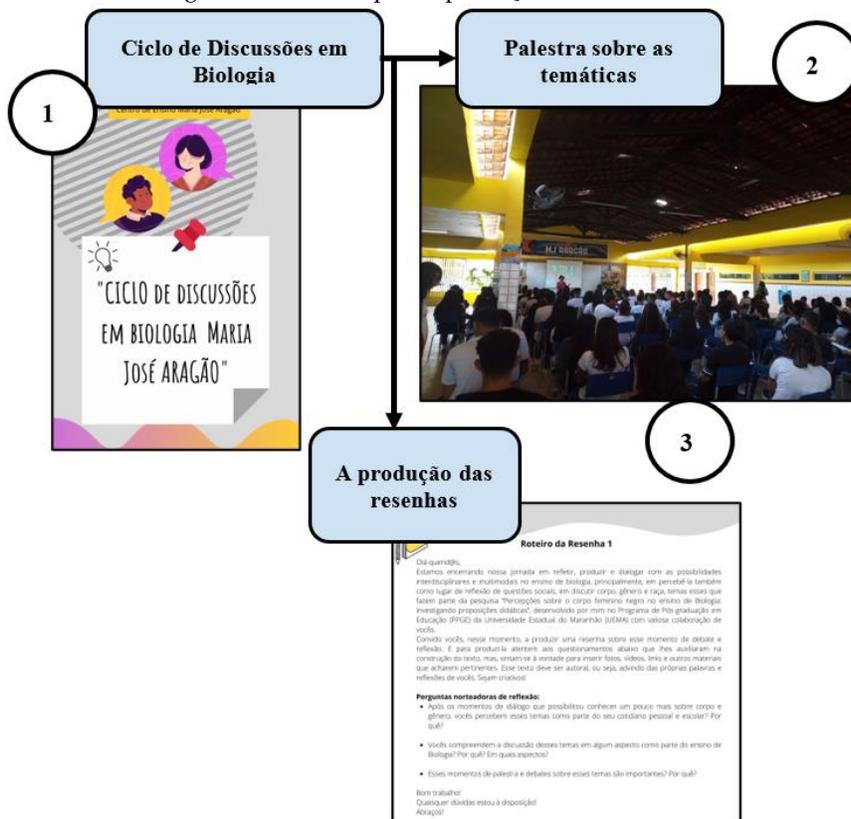
O roteiro utilizado foi produzido na plataforma Canva (com design para documento A4) e disponibilizado via link (para acesso na plataforma); também optamos por imprimi-los para os casos em que alguns alunos não conseguissem acessar em seus celulares. Para a produção das resenhas, sugerimos que as realizassem digitadas e fossem compartilhadas pela plataforma Padlet ou via e-mail.

Ao empregarmos a resenha como gênero textual em que se concretiza a escrita reflexiva desses/as estudantes, podemos perceber um processo situado de construção de sentido, uma vez que nela se fazem presentes as escolhas feitas por esses sujeitos em que se realiza uma comunicação sob um determinado ponto de vista, que não é dado de forma aleatória, ou mesmo neutra, mas decorrente de um contexto sócio-histórico vivido pelos sujeitos da enunciação, sendo este uso da linguagem uma prática social situada.

Ademais, a escrita desse gênero é compreendida, em nossa proposta, como uma prática reflexiva, originada da necessidade de

problematizar demandas que também circulam no ambiente escolar, no entendimento que estas reproduzem processos sociais, cabendo, assim, a esses atores de suas aprendizagens refletir sobre os conhecimentos aprendidos nesse ambiente, e, nesse caso, no relacionamento do ensino de Biologia ao contexto sócio-histórico vivido. O intuito se dava ainda por entendermos que muitas narrativas sobre esses temas, gênero e raça, possuem uma relação tênue com os estudos naturalistas, fazendo com que suas percepções tenham vieses biologizantes - e de certo modo determinantes - das e para as relações humanas, servindo de pano de fundo para discursos preconceituosos, sexistas e racistas.

Figura 5 – Processo para a produção das resenhas



Fonte: Próprias autoras.

Através do link disponibilizado na Figura 5, é possível acessar a pasta no Drive com documentos referentes às práticas que culminaram na produção das resenhas, contendo a programação do Ciclo de Discussões em Biologia, as fotos das palestras, o roteiro para a produção das resenhas sobre os temas discutidos, bem como uma das resenhas produzidas pelos alunos.

As percepções dos alunos em relação ao desenvolvimento da nossa prática resguardam concepções compartimentalizadas da disciplina e dos conteúdos em Biologia, em que tratar nesse campo de demandas sociais lhes parece deslocado quando deveriam ser percebidas como interdisciplinares, perspectiva essa visível em falas como: *“Entrando no tema, ele nos remete a uma perspectiva mais sociológica, do que biológica [...]”*. (João)

Mas, ao passo que esses distanciamentos entre as ciências naturais e sociais existem, outros posicionamentos acolhedores foram percebidos ao reconhecerem que o tratamento dessas demandas é perfeitamente possível tanto quanto necessária frente à falta dessa abordagem que os contempla em diversos aspectos subjetivos e sociais, como no seguinte trecho de uma das resenhas: *“A Biologia estuda muito mais que plantas e animais como vimos na palestra nos ensinou a diferença gênero de sexo que é algo muito importante pra nós jovens ainda mais com o mundo que estamos vivendo cheio de preconceito [...]”*. (Márcia)

Assim, a abordagem desses temas é tanto uma demanda social, no que envolve violências e desigualdades de raciais e gênero em nossa sociedade, como também uma demanda identitária, no relacionamento individual/subjetivo desses/as alunos/as, pois fazem parte de uma realidade experienciada por muitos/as deles/as.

O que pudemos perceber com as análises dos discursos nas resenhas desses/as alunos/as são posicionamentos valorativos que certificam a validade da abordagem das temáticas no contexto escolar em que estão inseridos/as, como também uma visão mais amplificada das dimensões possíveis discussão dos temas gênero e raça no ensino de Biologia, além de posicionamentos responsivos

ativos sobre essas temáticas no sentido de atestarem sua importância, desconstruções e, conseqüentemente, ressignificações.

Nas suas vozes, são perceptíveis discursos que relacionam seu contexto social a aspectos individuais, quando eles/as se incluem nos discursos sobre tais temáticas e quando fazem referência a aspectos correspondentes a fatores históricos, sociais e culturais da sociedade em que estão inseridos.

Diante do que foi desenvolvido e dos resultados, devemos nos atentar para os processos de naturalização de demandas sociais que subsidiam narrativas fundamentalistas sobre gênero e raça, as quais têm o entendimento de suas relações somente pelo prisma das diferenças biológicas, que invisibilizam uma discussão também histórica e política que resguardam construções socioculturais.

Essa base natural em que se assentam diversas áreas de conhecimento, como atesta Guimarães (1995), possui em si um uma hierarquização social, que é justificada por um apelo à ordem natural. Nos casos das relações de gênero e raça, o apelo às diferenças biológicas nominadas sexo e raça são entendidas como questões inatas e limitam suas funções sociais em sistemas hierarquicamente fixados, em que sua justificativa advém de uma natureza biológica/genética supostamente indiscutível. A naturalização de fenômenos sociais é também um traço das hierarquias (GUIMARÃES, 1995) que promovem discriminações e desigualdades sociais.

Reverberações e diálogos para/com a educação básica

O contexto pandêmico, com oferta de ensino remoto, deixou evidente a necessidade de, enquanto professor/a, aprendermos a utilizar as tecnologias digitais e nos apropriar criticamente delas para a educação, tornando-as instrumentos potencializadores para aprendizagens significativas. Estamos lidando com um mundo em constante mudança, principalmente no que se refere às tecnologias, bem como na emergência de discussão de demandas sociais, e as

novas gerações nascem imersas nesse contexto – contexto esse que também revela desigualdades sociais e educacionais – e situar modos críticos e produtivos de aprendizagem com as tecnologias torna-se mais que necessário.

Ressaltamos, nesse sentido, que a proposição da prática desenvolvida buscou ainda dialogar, de modo situado e ressignificado, com as competências gerais para educação básica, elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), especialmente, quanto aos as competências 5, 6 e 9:

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

6. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

O referido documento estabelece a utilização de tecnologias digitais, a valorização de conhecimentos historicamente construídos e a empatia, diálogo e acolhimento da diversidade nos grupos sociais como importantes a prática educacional destacando seu inter-relacionamento no desenvolvimento escolar.

Essa experiência didática se mostrou, portanto, fértil para produção de novas possibilidades de ensino-aprendizagem de Biologia na abordagem de questões sociais e usos das tecnologias digitais. Trazer temas de cunho histórico-social permitiu-nos refletir sobre discussões viáveis nesse campo, em inserir a Biologia no contexto sociocultural vivido, e, assim, ampliar o debate com os/as alunos/as em desmistificar temas muitas vezes vistos como tabus, quando eles estão rodeados de preconceitos e estereótipos

advindos de construções sociais naturalizadas. Mas ressaltamos que, a partir dessa mesma prática, para sua eficiência, é preciso a participação comprometida dos/as alunos/as e do/a professor/a e o engajamento escolar, demarcando a importância dessas discussões.

Diante de nosso relato, caro/a professor/a, debater sobre esses temas no ensino de Biologia é propiciar uma formação interdisciplinar e transversal, é também subsidiar formação crítica e ética da realidade em perceber as desigualdades sociais que nos cerca e refletirmos modos de transformá-la. Além disso, pensar nessas demandas apenas pelo viés da natureza é neutralizar suas demandas sociais e políticas, as quais advêm de um contexto constituído pelas relações sociais, e não dadas pela natureza.

Desse modo, almejamos que a leitura de nossa prática relatada possa motivar a você, educador/as, a também empreender um ensino-aprendizagem de Biologia transversal e aliado ao contexto social, necessário para o desenvolvimento de educandos conscientes e críticos de seus conteúdos e de sua realidade, além de atuantes em oposição a processos de discriminação e preconceitos, com base em uma aprendizagem contextualizada que possibilita desconstruções para a construção de uma sociedade ética, mais justa e inclusiva.



<https://youtu.be/kBdCZyMibGI>

Referências

- BANTON, M. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o Arco de Magueres**: uma reflexão teórico epistemológica. Londrina: EdUEL, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais/ Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998, 146p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo nas escolas**. 2ªed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- GUIMARÃES, A.S.A. Racismo e anti-racismo no Brasil, **Novos Estudos**, N°43, Novembro, 1995.
- HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Trad. Cátia. Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da Liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.
- MACHADO, V. F.; COPPE, C. Educação Científica contra o Preconceito: da Natureza às Multinaturezas, **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**. Volume 22, e32489, 1-23, 2021.
- MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. 180p.
- MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. [Artigo on-line, 2004]. **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ**, 05/11/03.

Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

Sobre as autoras e os autores



Ana Lúcia da Silva Piaia - licenciada em Letras - Português e Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, em 2017. Licenciada em Pedagogia - Segunda Licenciatura pela UniFAEL de Chapecó/RS, em 2018. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em 2020 e Pós-Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, em 2022. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede de ensino fundamental do município de São Leopoldo e como educadora social na Associação APAE/SL no município de São Leopoldo. E-mail: anapiaia2812@gmail.com



Ana Patrícia Sá Martins - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq (MELP). Atua como professora adjunta no Departamento de Letras, e como professora permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). E-mail: anamartins1@professor.uema.br



Anderson Carnin - Professor de língua portuguesa. Mestre e Doutor em Linguística Aplicada. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, atuando na linha de Pesquisa "Linguagem e Práticas Escolares". E-mail: anderson.carnin@gmail.com;



Anna Júlia Cardoso Dornelles - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: annajulia.c.d@hotmail.com



Dorotea Frank Kersch - professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas. E-mail: doroteafk@unisinos.br



Francisco Geoci da Silva - Graduado em Letras - Língua portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). E-mail: geocidasilva@gmail.com



Glícia Azevedo Tinoco - Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), sendo, atualmente, coordenadora da unidade de Natal do ProfLetras. E-mail: glicia.tinoco@ufrn.br



Jaqueline Flor - licenciada em Letras - Português e Literatura na Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) em 2005. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, na Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT, em 2012. Atualmente é professora de Língua Portuguesa nas redes de ensino municipal do ensino fundamental nos municípios de Portão e de São Leopoldo/RS. E-mail: jaqueflor1974@gmail.com



Jucenilde Thalissa de Oliveira - Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura - UEMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA. E-mail: jucenilde_oliveira@hotmail.com



Isabel Cristina Michelan de Azevedo - É graduada em Pedagogia e Letras, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras, com estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires (UBA). Atua como professora do DLEV, PPGL e Profletras da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e na formação continuada de egressos dos cursos de Letras e Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq) e colíder do Grupo ELAD (Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso). Tem larga experiência na educação básica, pública e privada, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na gestão escolar de unidade e rede de ensino. E-mail: icmazevedo2@gmail.com

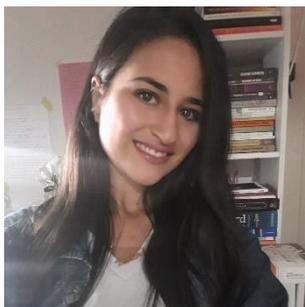


Isadora Oliveira do Nascimento - Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Administração Pública pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestre em Ensino (POSENSINO - IFRN/UERN/UFERSA). Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPgEl - UFRN).

Assistente em Administração da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: isadora.nascimento@ufersa.edu.br



Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques - Graduada em Letras, Especialista em leitura e produção de textos, Mestre em Estudos da Linguagem e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Cursou Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. É também professora formadora da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa no RN, Membro fundadora da Cátedra Paulo Freire do RN e do Comitê Gestor de Alfabetização e letramento do RN. E-mail: ivoneidebezerra@gmail.com



Maiara Dalpiaz dos Santos - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: maiaradalpiaz1997@gmail.com



Márcia Mendonça - Docente do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp (área de língua materna), com mestrado e doutorado em Linguística. Centra suas pesquisas em (Multi)letramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, materiais didáticos, organização curricular, análise linguística, formação de professores e letramentos do mundo do trabalho. Realiza assessorias a instituições de ensino, Ongs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos. Coordenou, com outros colegas, o Subprojeto Letras do PIBID Unicamp, iniciado em 2014 e lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa, certificado pelo CNPQ. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular desta universidade. E-mail: mendmar@unicamp.br



Maristela Felix dos Santos - É graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). É professora da Rede Estadual Pública de Educação Básica de Sergipe. Tem experiência na produção de material didático para o ensino de língua portuguesa e no exercício da docência na mesma disciplina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E-mail: maristelaufs@yahoo.com.br



Nathália Luísa Giraud Gasparini - Professora de língua inglesa, língua portuguesa e literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Capes). E-mail: nathaliaalggasparini@gmail.com



Polliana Farias Vêras Costa - Mestre em Recursos Aquáticos e Pesca - UEMA. Graduação em Biologia Licenciatura - IFMA. Pesquisadora na Área de Educação Ambiental e Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. E-mail: pollianafarias15@gmail.com



Rafael Mota - Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É servidor público da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, onde atua como formador de professores do Programa Mais Paic e do Programa Foco na Aprendizagem. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP/CNPq), onde desenvolve pesquisas sobre práticas de análise linguística/semiótica na Educação Básica. É autor dos fascículos “Descritores do Spaece na Sala de Aula”. E-mail: orafael.mota@gmail.com



Soade Pereira Jorge Calhau - É graduada em Letras com ênfase em Português, Literatura e Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA), Especialista em mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC), doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). Tem experiência em docência na educação básica há mais de 16 anos, em todas as etapas do ensino. E-mail: soade_pereira@hotmail.com



Stepheson Ray de Oliveira - É graduado em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP), Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), é especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mestrando em Estudos da Linguagem – PPgEL/UFRN – e membro do Grupo de Pesquisa Letramentos Educação e Identidade (IFRN). E-mail: pedstepheson@gmail.com



Vanesca Carvalho Leal - É doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2021). Graduou-se em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário Ages (2010). Desde 2019, é membro do Grupo de Pesquisas

em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA). Tem experiência na área de educação básica, com ênfase em ensino-aprendizagem. Atua como Professora no Município de Paripiranga/BA, desde 2009. E-mail: vanesca_letras6@hotmail.com



Wesley Rodrigo Pedroza da Silva- Graduado em Letras/Língua Portuguesa pela UFRN. Mestre em Letras (Profletras-UFRN). Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Professor da Educação Básica na Rede Pública do Estado do RN e do Município de Natal-RN. E-mail: wesley.pedroza.063@ufrn.edu.br