



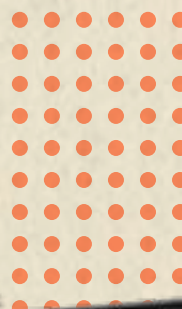
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Maria da Penha Brandim de Lima

Fábia Magali Santos Vieira (orgs)

# Cenas e acenos

do ensino de língua  
portuguesa na escola



# **Cenas e acenos**

**do ensino de língua  
portuguesa na escola**



**©EDITORA UNIMONTES - 2023**  
Universidade Estadual de Montes Claros

**REITOR**

Professor Wagner de Paulo Santiago

**VICE-REITOR**

Professor Dalton Caldeira Rocha

**EDITORA GERAL**

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

**PROJETO GRÁFICO E CAPA**

Laura Silveira Fahel

**CONSELHO EDITORIAL**

Gustavo Henrique Cepolini

Ivana Ferrante Rebello

Leandro Luciano Silva Ravnjak

Luiz Henrique Carvalho Penido

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Maria da Penha Brandim de Lima

Patrícia Takaki Neves

Tânia Marta Maia Fialho

Vanessa de Andrade Royo

**Obra submetida a parecer cego com revisão por pares**

DOI: 10.46551/978-65-86467-40-6

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Pública (CIP)**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

C395

Cenas e acenos do ensino de língua portuguesa na escola [recurso eletrônico] / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro, Maria da Penha Brandim de Lima e Fábria Magali Santos Vieira (organizadoras). – Montes Claros, MG : Editora Unimontes, 2023.  
194 p.: il.; 23 cm. E'book PDF.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

Inclui Bibliografia.

ISBN: 978-65-86467-40-6. (E'book).

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguagens e línguas. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Professor. 6. Escola. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Lima, Maria da Penha Brandim de. III. Vieira, Fábria Magali Santos. IV. Título.

CDD 469.07

Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso – CRB-6/1892

**EDITORA UNIMONTES**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro

Montes Claros - Minas Gerais, Brasil

CEP: 39.401-089 - CAIXA POSTAL: 126

[www.unimontes.br](http://www.unimontes.br)

[editora@unimontes.br](mailto:editora@unimontes.br)

Filiada à



*O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão*

*(Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas).*



# Sumário



A pesquisa no Profletras **pág. 7**

**01**

**Persuasão em campo: produção de anúncio publicitário institucional **pág. 11****

*Norma Seltzer Goldstein*

*Adriano Donizeti Domingos do Nascimento*

**02**

**Por uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino de português: produzindo sentidos nos últimos anos do Ensino Fundamental **pág. 30****

*Edimilson Albino da Silva*

*Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro*

**03**

**Uma proposta de letramento crítico para a promoção da conscientização e participação social na EJA**

*Poliana Rufino Cardoso **pág. 53***

*Maria Aparecida Resende Ottoni*



04

**Uma proposta didática para letramento cinematográfico no ensino fundamental** **pág. 85**

*Jose Geraldo Pereira de Jesus*

*Daniervelin Renata Marques Pereira*

05

**A produção de uma revista no exercício da multimodalidade textual na escola** **pág. 119**

*Hérica Tosta Bastos Martins*

*Maria da Penha Brandim de Lima*

06

**Leitura de microcontos mediada por aplicativo móvel no nono ano do Ensino Fundamental** **pág. 137**

*Evaldo Gomes da Silva*

*Antonio Carlos Xavier*

07

**Miniconto digital: leitura e produção de textos multimodais** **pág. 156**

*Fábia Magali Santos Vieira*

*Danielle Martins Lima*

08

**Sobre as autoras e os autores** **pág. 184**

09

**Índice remissivo** **pág. 190**

10


**Atividades para sala de aula** **pág. 192**

# A pesquisa no Profletras



Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
(Adélia Prado)





## Há dez anos surgia um curso de formação continuada para professores de português com potencial para transformar o panorama de ensino de língua materna na rede pública brasileira: o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

No início do curso, todos os professores-mestrandos tinham bolsa de pesquisa e afastamento remunerado, com raras exceções. Universidade e escola fortaleceram-se reciprocamente num encontro de saberes solidários, repercutindo positivamente na qualidade da formação oferecida a estudantes do Ensino Fundamental de norte a sul do País.

Hoje, embora bolsas de pesquisa e afastamento remunerado sejam escassos, o Programa continua a produzir impactos positivos na Educação Básica e a fortalecer a atuação dos professores, proporcionando formação em pesquisa e possibilidades de inovação à prática docente – prova do investimento pessoal que tantos docentes fazem na sua formação, mesmo quando adversidades se impõem.

A primeira década de funcionamento do curso produziu pelo menos três evidentes constatações. A primeira diz respeito ao empoderamento do professor que se torna mestre: voltar a estudar, reunir-se reflexivamente com pares, olhar para a sala de aula com olhos investigativos renova não apenas a competência técnica do professor, mas também a sua confiança e esperança num futuro melhor. Professores seguros e com algu-

ma satisfação fazem mais e melhor para si e para aqueles que os cercam.

A segunda se refere à contribuição do Profletras para a transformação da própria universidade, pois a chegada do curso diminuiu a resistência de alguns acadêmicos que torciam o nariz para o fazer aplicado da sala de aula, aproximando-os da realidade da escola pública brasileira e daqueles que estão na linha de frente da educação: os professores da Educação Básica. Acadêmicos socialmente referenciados e não refugiados no mundo das ideias contribuem em maior proporção para a mudança da realidade social.

A terceira constatação é a de que embora a escola, a universidade e a sociedade se beneficiem da articulação escola/universidade, fortalecer a formação do professor não transforma em profundidade a escola, dada às limitações da contribuição desse profissional para determinação de aspectos da rede pública de ensino. Quando se supõe que a formação de professores é capaz de revolucionar a escola, presume-se que todos os problemas dela estejam relacionados ao desempenho desse profissional. Além de irreal, essa visão desonera o Estado da proposição de políticas remuneratórias justas, do oferecimento de prédios adequados às atividades, de material didático diversificado e inovador, de currículos que interessem e que não sobrecarreguem, da garantia de merenda escolar de qualidade, de bibliotecas e políticas de incentivo à leitura – aspectos que somados podem, sim, transformar a rede pública de ensino. Portanto, aprendemos a não depositar nos professores a responsabilidade majoritária pela qualidade da educação pública, embora eles sejam elementos de peso nessa equação.



Essas constatações mostram que o caminho percorrido até aqui nos ensinou muito e que a continuação dessa trajetória nos ensinará ainda mais. De nossa parte, superdimensionou a admiração e o respeito que sempre tivemos pelos professores da Educação Básica, que tanto fazem com pouco, que carregam bandeira e que não se silenciam perante a precarização do trabalho docente.

É com o intuito de divulgar as cenas (e alguns acenos) do trabalho desses professores-mestres e de estimular outros tantos a seguirem o mesmo caminho que apresentamos este livro. Nesta coletânea, damos ênfase às atividades didáticas desenvolvidas pelos professores durante a pesquisa de Mestrado, apresentando o percurso da pesquisa por meio das seguintes cenas episódicas, que estruturam os capítulos: i) a apresentação do contexto específico que origina a pesquisa; ii) o suporte teórico; iii) a arquitetura didática; iv) a apresentação da proposta didática; v) considerações finais de cada pesquisa. Nessa trajetória, box explicativos e um design colorido tentam deixar a leitura mais agradável, remetendo o leitor à pesquisa original ao final de cada capítulo.

O primeiro capítulo da coletânea, *Persuasão em campo: produção de anúncio publicitário institucional*, de Goldstein e Nascimento (USP), traz reflexões a partir de situações de aprendizagem que visam à compreensão e à produção textual, fazendo uso do gênero anúncio publicitário em sua dimensão social, estruturada em estratégias de convencimento para o atendimento às demandas sociais, mediante a mobilização de recursos linguístico-discursivos. Além disso, o artigo discute o domínio da sintaxe visual e a dimensão verbo-visual a partir do gênero em questão.

No segundo capítulo, Silva e Ribeiro (Unimontes) apresentam o desenvolvimento de atividades a partir de um aspecto discursivo ainda pouco explorado na educação básica com o artigo *Por uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino de português: produzindo sentidos nos últimos anos do Ensino Fundamental*. A proposta visa a heterogeneidade enunciativa como estratégia essencial para constituição de sentidos, apresentando três atividades que exploram a intertextualidade, a ironia e as aspas, a fim de propiciar aos estudantes o reconhecimento da polifonia no texto, no sentido das práticas reais de comunicação, com vistas à consolidação de habilidades de leitura.

Com *Uma proposta de letramento crítico para a promoção da conscientização e participação social na EJA*, no terceiro capítulo, Cardoso e Ottoni (UFU) objetivam contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem significativas, colocando em foco a conscientização e a participação social, por meio de práticas de leitura e discussão de textos referentes aos direitos sociais, com análise e produção dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado, direcionados à situação de comunicação real no contexto pesquisado. As autoras reiteram a necessidade de enfatizar a valorização de saberes, práticas e interesses discentes, favorecendo a criticidade e a participação social dos sujeitos por meio da linguagem, fortalecendo o protagonismo e a cidadania ativa.

O filme na escola é o tema do quarto capítulo, *Uma proposta didática para letramento cinematográfico no ensino fundamental*, pesquisa direcionada ao desenvolvimento de multiletramentos, realizada por meio de sete oficinas que



objetivaram inserir os estudantes no universo cinematográfico de forma frutífera, explorando as diferentes linguagens: imagética, sonora e verbal, possibilitando despertar o interesse pelo gênero. Jesus e Pereira (UFMG) desenvolvem a proposta do letramento cinematográfico, considerando a vivência dos gêneros sinopse, capa de DVD, trailer e videorresenha, sem esquecer da oralidade.

O quinto capítulo, *A produção de uma revista no exercício da multimodalidade textual na escola*, é apresentado por Martins e Lima (Unimontes) e parte do seguinte questionamento: como envolver os alunos em um projeto de produção textual prazeroso para compromissá-los com a qualidade da escrita? A produção coletiva para um suporte textual como a revista, ao reunir gêneros textuais diferenciados (reportagem, carta do leitor, artigo de opinião, resenha) provocaria a superação da falta de interesse e das dificuldades em torno da escrita? Em decorrência dessas perguntas, a pesquisa realizada proporcionou uma proposta didática que foi desenvolvida tendo em vista a leitura e a escrita de textos multimodais que compuseram uma revista. O projeto foi desenvolvido em meio ao período crítico de pandemia de COVID-19, tendo sido redimensionado para o ensino remoto.

No sexto capítulo, *Leitura de microcontos mediada por aplicativo móvel no nono ano do ensino fundamental*, Silva e Xavier (UFPE) realizam uma imersão no tema da leitura em sala de aula em meio à efervescência das TDICs e seu lugar no espaço da aprendizagem, em especial, com o uso de smartphones, considerando a polêmica em torno de sua utilização em sala de aula mas, paralelamente, como possibilitador do texto em situação real

de comunicação em atos de interação social. O artigo apresenta uma experiência de leitura com o gênero microconto, na perspectiva da atração para a leitura.

Finalizando o livro, o texto *Miniconto digital: leitura e produção de textos multimodais*, apresentado por Vieira e Lima (Unimontes), destaca o desenvolvimento de práticas de letramento através da leitura e produção de textos multimodais, especificamente de minicontos, com o uso de suportes digitais, visando ao multiletramento dos estudantes. A proposta parte de um diagnóstico que revelou dificuldades dos alunos do final do Ensino Fundamental em relação à interpretação de textos. A aplicação da proposta manifestou grande interesse na produção por parte dos estudantes. No artigo as autoras apresentam vídeos, links, e os minicontos produzidos pelos discentes.

Todos os artigos apresentam propostas de atividades que podem ser acessadas por meio de QR codes, encontrados ao final do livro. A nossa expectativa é a de que este livro seja mais um registro do valor do Profletras para a educação pública brasileira e da necessidade de sua continuidade e fortalecimento.

**Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

**Maria da Penha Brandim de Lima**

**Fábia Magali Santos Vieira**



# 01

## Persuasão em campo: produção de anúncio publicitário institucional

*Norma Seltzer Goldstein (USP)<sup>1</sup>*

*Adriano Donizeti Domingos do Nascimento (USP)<sup>2</sup>*



<sup>1</sup>Professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, e-mail: ngolds@uol.com.br.

<sup>2</sup>Mestre em Letras pela USP. Professor de Língua Portuguesa na rede estadual e na particular do Estado de São Paulo, e-mail: adrianod@prof.educacao.sp.gov.br

## Para entender o enredo

Tendo como propósito a formação de alunos reflexivos e atuantes, o presente trabalho aborda e sugere a aplicação de uma sequência de atividades referenciada em nossa dissertação de Mestrado e aplicada a estudantes paulistas do Ensino Fundamental da E. E. Euclides da Cunha. As situações de aprendizagem objetivam a identificação e apropriação de mecanismos linguísticos de convencimento, para a produção de campanha em torno de causas relevantes para a comunidade na qual os estudantes se encontrem.

Nesse sentido, a BNCC (2017) considera os gêneros nos campos jornalístico-midiático “privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. O aporte teórico, dentre outros, fundamenta-se na concepção de gêneros discursivos em Bakhtin (2016). A dimensão verbo-visual fundamenta-se em Brait (2010) e em Discini (2005). A argumentação e a persuasão são apresentadas em Citelli (2012, 2016); em Fiorin (2015) e em Amossy (2018). Os expedientes persuasivos relacionados à intertextualidade e à interdiscursividade estão fundamentados em Fiorin (2006) e Koch (2011). A produção textual, apoiada em procedimentos epilinguísticos, retoma Goldstein et alii (2009) e Franchi (2006). A replicação da presente proposta teria condições de motivar o trabalho discente, despertando outras consciências para causas sociais inadiáveis.

## #Episódio 1: o panorama geral e um contexto específico

É notável que a influência da revolução tecnológica das últimas décadas te-

na feito com que a produção e o compartilhamento de informações se tornassem cada vez mais dinâmicos e complexos, usando novos canais e gêneros diferenciados para atender aos mais variados propósitos comunicativos. Em meio a essa transformação, percebe-se a crescente mudança nas formas de interação dos estudantes com uma multiplicidade de linguagens, em especial a verbo-visual e seus modos de funcionamento.

Dentro da meta de ofertar uma Educação de qualidade à população brasileira, destaca-se o objetivo de formar alunos com pensamento crítico e autônomo, de modo que possam exercer sua cidadania, a fim de contribuir positivamente na construção de uma sociedade fundamentada em princípios éticos, democráticos e solidários. Tendo em vista os inúmeros esforços para atingir esse objetivo ou aproximar-se dele, nosso trabalho apresenta uma proposta de prática de compreensão e produção de texto fundamentadas em uma perspectiva dialógica de ensino e aprendizagem, considerando a influência de aspectos ligados ao contexto imediato do enunciado.

Diante dos múltiplos gêneros discursivos que podem ser trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa, elencamos o anúncio publicitário institucional por se destacar, com sua dimensão social, dada a possibilidade de colocar a produção de texto, estruturada em estratégias de convencimento, como exercício da cidadania em favor da comunidade local. Desse modo, as atividades sugeridas para o referido gênero discursivo contemplam não só a maneira como os alunos compreendem os mecanismos de convencimento com os quais estão em permanente contato, mas também, em que medida se



apropriam criticamente deles na produção dos próprios textos. Assim, privilegamos a perspectiva da língua como uma atividade social pela qual, segundo Castilho (1994, p. 21), “veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro”.

Para além do domínio de elementos verbais, o trabalho com o anúncio publicitário institucional contempla também o domínio da sintaxe visual como expediente de convencimento. Dessa forma, a dimensão verbo-visual do anúncio publicitário institucional é fundamental para a produção de sentidos, uma vez que a compreensão dos recursos linguístico-discursivos, estilísticos e multimodais contribuem para a apropriação de estratégias persuasivas que se materializam nas produções discentes.

Sobre as relações de argumentação e persuasão no anúncio publicitário institucional, levamos em consideração a afirmação de Fiorin (2014, p. 54) de que “a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e que, portanto, todos os enunciados são argumentativos”. Também nos referenciamos em Citelli (2002) acerca do funcionamento de expedientes persuasivos para as estratégias de convencimento.

Para o processo de produção do anúncio publicitário institucional, levamos em consideração as contribuições de Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009) no que diz respeito à ampliação de competências para produzir textos adequados a uma determinada situação de comunicação. Para os procedimentos de revisão e edição do anúncio, aplicamos procedimentos epilinguísticos referenciados em Franchi (2006), sobre os modos de obter diferentes efeitos de sentido.

O presente artigo está referenciado em nossa dissertação “Produção de anúncio publicitário institucional no Ensino Fundamental: argumentação, persuasão e interação”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-USP), cujo objetivo é qualificar docentes de Língua Portuguesa para o exercício de suas atividades junto aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Defendida em dezembro de 2021, a pesquisa, desenvolvida com alunos da rede estadual paulista da cidade de São José do Rio Pardo, teve como foco as práticas em sala de aula, explorando os aspectos estáveis e os instáveis dos gêneros.

## O x da questão

Como as atividades das aulas de Língua Portuguesa podem estimular o protagonismo, a criticidade e a capacidade persuasiva dos alunos para o enfrentamento dos imperativos sociais de nosso entorno, através da escrita de textos?

## A meta

Aprimorar o instrumental linguístico-discursivo, estilístico e multimodal dos estudantes, como estratégia de persuasão para o planejamento de uma campanha publicitária sobre questões/problemas, tema ou causas significativas para a escola e/ou comunidade.

## Ah, o tempo!

Tendo como referência a grade horária paulista para o componente Língua Portuguesa de seis aulas semanais de 45 minutos, o tempo estimado para a execução das atividades é de 12 aulas: apresentação da situação (01); exploração do gênero (05); reprodução do gênero (05); avaliação e partilha (01).

## #Episódio 2: leituras, conversas e afins

Nossa proposta para a produção de anúncio publicitário institucional assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linha bakhtiniana na qual, partindo do princípio de que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, os gêneros do discurso são concebidos como tipos relativamente estáveis de enunciados em que “três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação (BAKHTIN, 2016, p. 12).

Assim, destacamos especial atenção ao fato de o enunciado ser o núcleo da comunicação discursiva. Mais do que a soma de elementos linguísticos do plano da expressão, a elaboração de enunciados em anúncios publicitários tem de levar em consideração em que medida as estratégias persuasivas planejadas serão eficientes para o convencimento do público-alvo, tendo em vista o que Bakhtin defende como compreensão ativamente responsiva:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016, p. 24 - 25).

Acerca das relações de argumentação e persuasão, segundo uma das ideias de Lev Vygotsky (1896-1934), teórico do ensino como processo social, apontada por Koch (2010, p. 25), a linguagem é uma atividade social realizada com vistas à concretização de determinados fins, de maneira que “toda atividade linguística seria composta por: um enunciado, produzido com dada intenção (propósito), sob certas condições necessárias para o atingimento do objetivo visado e as consequências decorrentes da realização do objetivo”.

Em torno do entendimento de que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, Fiorin (2015, p. 78) afirma que “Comunicar é agir sobre o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe”:

**A persuasão faz-se, segundo Cícero, pelo convencimento, quando se mobilizam argumentos para levar a aceitar uma tese; pela comoção, quando isso é feito insuflando o estado de espírito do destinatário, suas paixões, seus preconceitos etc. (FIORIN, 2015, p. 261)**

Diferentemente dos propósitos comerciais da publicidade, o trabalho com o anúncio publicitário institucional deve



ser entendido como um processo de difusão de ideias, segundo Brandão (1998). Nesse sentido, o propósito comunicativo desse gênero discursivo é o engajamento do público-alvo em causas comunitárias, bem como a conscientização da comunidade acerca de temas socialmente relevantes. Segundo Sandmann (2001), a estrutura de um texto publicitário se compõe de título, texto e assinatura, conforme o que apresentamos a seguir:

## Quadro 1 – Estrutura do anúncio publicitário

### Título

Em regra, uma frase, nem sempre completa, interpela o destinatário, põe diante dele um fato ou situação, usando naturalmente de brevidade.

### Texto

Entra em maiores detalhes a respeito do assunto ou tema apresentado no título, faz considerações diversas e mais generalizadas.

### Assinatura

Apresenta-se, em geral, o nome do produto ou serviço, a marca, como a solução para o que se considerou nas partes anteriores.

Fonte: Sandmann (2001, p. 80).

O propósito de fazer o interlocutor aderir a uma ideia, característica fundamental do gênero discursivo anúncio publicitário institucional, também tem na

intertextualidade e na interdiscursividade de outras duas importantes estratégias de convencimento, uma vez que todo

[...] texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o pre-determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe (KOCH, 2011, p. 59).

Ao abordarmos a identificação da intertextualidade, caracterizada pela materialidade linguística (texto e/ou forma/conteúdo), e o reconhecimento da interdiscursividade, marcada pelas relações dialógicas, o trabalho realizado propicia uma necessária reflexão sobre as intenções, valores, atitudes, comportamentos etc. que visam às estratégias de convencimento em anúncios publicitários institucionais.

Quando a aula é destinada à produção de texto, quase sempre, os alunos já se preocupam, de antemão, com a quantidade de linhas destinadas ao que será escrito, uma vez que o conceito de texto, estigmatizado no senso comum deles, é unicamente o da palavra escrita. Para além dessa ideia incompleta, o texto é, segundo Discini (2005), um signo que possui um significado, um conteúdo veiculado por meio de uma expressão, que pode ser verbal, visual, entre outros tipos, de forma que

No texto verbal escrito, temos as ideias expressas em frases encadeadas em parágrafos, os quais, por sua vez, também se encadeiam entre si. No texto visual, temos as ideias expressas num conjunto formado pelas combinações de cores, distribuição de formas, jogos de linhas e volumes, unidades todas encadeadas no espaço da tela, do papel, da madeira etc.

Um único texto pode apresentar a união de vários tipos de expressão, como a verbal e a visual (DISCINI, 2005, p. 29).

A compreensão da dimensão verbo-visual em anúncios publicitários institucionais desconstrói o entendimento de que a imagem seria acessória em relação ao texto verbal escrito, uma vez que ela é constitutiva do gênero e funciona como recurso persuasivo acerca do engajamento do público-alvo em causas sociais de relevância para a comunidade. Nesse sentido, é possível identificar propósitos de convencimento relacionados ao uso de recursos de persuasão que envolvam imagens e a disposição delas, cores, estilo e tamanho de letras, escolha de palavras etc.

**A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre os elementos verbais e visuais formam um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade (BRAIT, 2010, p. 194).**

Segundo Brait (2009), tendo como referência uma dada situação de comunicação, tanto o verbal como o visual tem a mesma importância, de forma que a concepção de texto ultrapassa os limites do estritamente escrito

**[...] reconhecendo o visual, o verbo-visual, o projeto gráfico, como participantes da constituição de um enunciado concreto, que deve, portanto, ser analisado a partir das especificidades da natureza de seus planos de expressão e da esfera em que circula (BRAIT, 2009, p. 144).**

## Um cadinho mais

Se toda palavra é regida por uma interação social, essa condição é determinante para o planejamento de mecanismos persuasivos na produção de anúncio publicitário institucional, uma vez que esse gênero discursivo tem como principal propósito a utilização de estratégias de convencimento que envolvem a interação entre locutor e interlocutor.

## Mais um cadinho

Generalizando um pouco a questão, é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo. É muito difícil rastreamos organizações discursivas que escapem à persuasão; talvez a arte, algumas manifestações literárias, jogos verbais, ou outro texto marcado pelo elemento lúdico (CITELLI, 2002, p. 6).

## #Episódio 3: Arquitetura didática

Sem perder de vista o objetivo de investigar e aprimorar a capacidade argumentativa/persuasiva de alunos, através da análise e escrita de texto, nossa proposta de sequência de atividades foi organizada com a apresentação da situação produção, seguida de três etapas subdivididas em momentos, conforme a imagem abaixo.



## Figura 1 – Sequência de atividades

### Apresentação da situação



#### 1. Exploração do gênero: esfera de circulação, estrutura composicional e recursos expressivos

- 1 Análise coletiva de um exemplar do gênero
- 2 Aplicação da grade sobre as características do gênero
- 3 Análise individual de exemplares do gênero

#### 2. Reprodução do gênero: escrita, revisão e reescrita

- 1 Escrita da produção inicial
- 2 Avaliação da produção inicial
- 3 Reescrita da produção inicial

#### 3. Compartilhamento do gênero: avaliação e partilha

- 1 Avaliação da versão final
- 2 Partilha da versão final

Na apresentação da situação de produção, aconselhamos que o professor use a primeira aula para propor aos alunos a criação de uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas ou causas significativas para a escola e/ou comunidade a que pertencem. Nesse momento inicial, seria interessante sensibilizar os estudantes acerca de um problema ou campanha relacionados às demandas de entidades, instituições assistenciais ou até mesmo da própria escola. Para isso, sugerimos a apresentação de uma notícia local ou uma roda de conversa com a exposição de uma situação desafiadora para a qual a campanha publicitária, produzida pelos alunos, possa ser um instrumento de intervenção social com ações em benefício da comunidade local.

Na etapa I, propomos que o professor faça, no momento 1, a análise coletiva de um exemplar de anúncio publicitário institucional escrito. Esse texto pode ser selecionado no próprio material didático dos alunos ou de outra fonte e projetado para toda turma. No momento 2, ainda de maneira coletiva, os alunos devem anotar nos cadernos as explicações dadas em relação aos questionamentos elaborados pelo professor com o intuito de identificar as características estruturais, expressivas e persuasivas do gênero em estudo. Já familiarizados com a atividade conduzida coletivamente, sugerimos que, no momento 3 da etapa I, os alunos analisem individualmente outros três exemplares de anúncios publicitários institucionais selecionados pelo professor. Estimamos o tempo de cinco aulas para a realização desta etapa.

No momento 1 da etapa II, o professor deve propor aos alunos a produção da primeira versão do anúncio publicitário institucional. Antes da escrita, é importan-

te reforçar as condições de produção com ênfase em alguns aspectos importantes tais como: o contexto de produção; quem produz o anúncio; qual a finalidade e qual o público alvo. Para produzir a primeira versão do anúncio publicitário, os alunos precisarão de folha de sulfite A4, lápis, régua, borracha, lápis de cor, canetinhas etc.

No momento 2 da etapa II, o professor escolhe um anúncio produzido por um aluno da turma e, com a anuência dele, faz a análise coletiva da versão inicial, tendo em vista a atividade epilinguística que, segundo Franchi (2006, p. 40), é “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não”.

Na sequência, referenciados na análise coletiva feita, os alunos, divididos em duplas, recebem um anúncio publicitário feito por colegas da turma e uma ficha de análise cujo objetivo principal é a necessária reflexão dos alunos sobre as produções alheias e, ao mesmo tempo, sobre aquelas por eles confeccionadas. No momento 3 desta etapa, as versões iniciais dos anúncios são devolvidas a seus autores juntamente com a ficha avaliativa preenchida por seus pares. No momento 3, avaliando as devolutivas recebidas nas fichas e a análise coletiva feita pelo professor, os alunos fazem a reescrita da versão inicial do anúncio publicitário.

Na etapa III, sugerimos que o professor organize uma avaliação coletiva das versões finais, a fim de que os alunos selecionem exemplares que representarão a turma. Na sequência, os trabalhos selecionados devem ser fixados em pontos estratégicos da escola ou da comunidade, efetivando, de maneira concreta, a campanha publicitária institucional.



## #Episódio 3: e a mão encontra a massa

Este episódio tem como propósito relatar algumas etapas da sequência didática concretizada em nossa dissertação de mestrado e, ao mesmo tempo, sugerir encaminhamentos para a replicação das atividades descritas.

Na apresentação da sequência didática, refletindo sobre os desafios da comunidade local, propusemos aos alunos a realização de uma campanha publicitária para a arrecadação de tam-

pinhas e lacres de alumínio em prol de uma instituição de nossa cidade. O asilo “Lar de Jesus”, através da campanha “Ecolacre”, recebe cadeiras de roda em troca do material recolhido. Como estratégia de sensibilização, apresentamos uma reportagem do jornal “Gazeta do Rio Pardo” que trouxe detalhes da ação solidária. Para o trabalho de análise coletiva do exemplar do gênero, sugerimos um anúncio que fez parte de uma ampla campanha veiculada no estado de São Paulo sobre a conscientização no trânsito.

Figura 2 – Anúncio publicitário institucional “Foca no trânsito”



Fonte: Disponível em: <http://riopretonorte.com.br/rio-preto-senac-lanca-curso-de-maquiodor-cenico/campanha-foca-no-transito-foto-divulgacao/>. Acesso em 30 abr. 2019.

Inspirada em memes das redes sociais, a campanha do governo paulista traz o tema “Foca no Trânsito” com o objetivo de disseminar mensagens de maneira simpática, alertando para os variados comportamentos de risco no trânsito. Projetado em um telão, o anúncio foi analisado pelo professor, destacando o trabalho com a dimensão verbo-visual e a semântica a partir dos efeitos expressivos resultantes das escolhas lexicais. Evidenciamos a polissemia do verbo “foca” que traz ao anúncio uma importante força expressiva, uma vez que, ao ocupar o espaço com o texto não verbal, se cria uma dualidade de significado: “foca” como imperativo no código verbal – empregado de modo informal-, e “foca” como substantivo na descrição da figura do animal ao volante.

Em relação à dupla ocorrência da expressão “foca no trânsito”, o anúncio também explora um importante recurso expressivo conhecido como frase feita. A estrutura sintática “Focar em algo” é recorrente em vários contextos em que se apela à atenção do destinatário para alguma tarefa como em “Foca no estudo!”, “Foca no trabalho!”, “Foca na dieta!”. Segundo Sandmann (2001), este recurso pode ser entendido como uma “[...] sequência fixa maior ou menor de palavras, formando uma unidade sintática consagrada pelo uso” (SANDMANN, 2001, p. 85) mesmo que “[...] com pequenas alterações” (IBIDEM) ou com “[...] o uso da frase feita com reinterpretções” (IBIDEM). Não menos importante, também destacamos a importância da dimensão verbo-visual e da multimodalidade presentes no exemplar analisado como fatores constitutivos de sentido. Fizemos alguns apontamentos sobre a composição dos

recursos expressivos a partir da escolha da imagem, do tamanho e da disposição dela no anúncio.

Em síntese, abordamos a criação de uma metáfora visual a partir da imagem de um motorista representado por uma foca em atitude responsável com o cinto de segurança afivelado e as duas nadadeiras ao volante. Destacamos os elementos associados ao universo do trânsito como o volante, o cinto de segurança e o predomínio da cor amarela associada à campanha “Maio Amarelo” e à cor do semáforo que representa atenção/alerta. Salientamos a disposição central da imagem e os diferentes tamanhos de letra e, por fim, apontamos o uso sinal tipográfico da cerquilha (#) seguido da mensagem verbal escrita, formando a hashtag “#FocaNoTransito” criando um circuito que parte do uso da linguagem digital para o anúncio impresso, com a possibilidade de que se retorne ao digital em eventual pesquisa sobre a hashtag presente no anúncio.

Tanto para a análise coletiva, quanto para a individual dos outros três exemplares do gênero discursivo em estudo, o professor pode utilizar a grade de perguntas que usamos para a identificação de características estruturais, expressivas e persuasivas dos anúncios.



## Quadro 2 – Grade de perguntas

- 1 O responsável pela produção do anúncio representa um indivíduo específico ou uma instituição?
- 2 A identificação do responsável pela produção do anúncio é feita por palavras, imagens ou por uma combinação desses elementos? Explique.
- 3 O anúncio particulariza ou generaliza o destinatário da mensagem?
- 4 A identificação do destinatário do anúncio é feita por palavras, imagens ou por uma combinação desses elementos? Explique.
- 5 Como é a disposição da(s) imagem/imagens no anúncio: ocupa(m) que posição na folha?
- 6 A(s) imagem/imagens do anúncio se relaciona(m) com o tema abordado. Qual sentimento ela(s) pretende(m) despertar no leitor?
- 7 Que recursos gráficos da(s) imagem/imagens reforçam a mensagem escrita no anúncio?
- 8 A mensagem verbal apresenta a mesma cor no anúncio todo? Há trechos destacados com cores, tonalidades ou marcações diferentes? Qual seria a intenção em fazer uso de diferentes cores, tonalidades e marcações, em um anúncio publicitário?
- 9 O texto verbal apresenta letras estilizadas ou de tamanhos diferentes? Como é a disposição do texto escrito: que posicionamento ele ocupa no anúncio?
- 10 O texto verbal deixa explícito ou implícito o posicionamento a ser adotado pelo destinatário do anúncio? Há presença de verbos ou expressões que indiquem atitudes, valores ou que regulem o comportamento diante do tema do anúncio? Explique.
- 11 Sobre a informatividade, o texto verbal apresenta quais procedimentos para convencer o leitor sobre os propósitos do anúncio?
- 12 Qual é a frase de efeito usada no anúncio com o intuito de impactar o leitor sobre o tema abordado?
- 13 Sobre a produção de sentidos, de que maneira o anúncio articula a(s) imagem/imagens com o texto verbal na elaboração de uma mensagem criativa?
- 14 Ainda sobre a produção de sentidos, como o anúncio faz uso da linguagem criativa? Cite o emprego de palavra(s) com sentido figurado e explique as intenções comunicativas a partir dessa estratégia.
- 15 Em síntese, analisando o conjunto de todos os elementos constitutivos do anúncio publicitário institucional e de seus recursos expressivos, qual parece ser o maior recurso persuasivo do texto?

Para a elaboração da proposta de produção de texto, tomamos por base as questões-chave propostas por Goldstein, Louzada e Ivamoto:

[...] quem diz? Para quem? De que modo? Com qual finalidade? Qual a posição social de cada um dos interlocutores? Em que ambiente o texto vai circular? Depois de responder a essas perguntas, pode-se escolher facilmente o formato, a composição e o estilo mais adequados para o interlocutor a quem o texto se dirige. (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009, p. 12).

## Proposta de produção de texto

Com base na ação social “Campanha Ecolacre” relatada na notícia de jornal “RENOVIAS entrega 44 cadeiras de rodas pela campanha dos lacres”, produza um anúncio publicitário institucional levando em consideração:

**Quem produz o anúncio:** a escola (alunos do 8º ano).

**Público alvo:** alunos da própria escola e membros da comunidade escolar.

**Contexto de produção:** a escola realizará uma campanha de arrecadação de lacres e tampinhas em prol do Asilo.

**Finalidade:** sensibilizar o público alvo, através de estratégias persuasivas, a contribuir com a campanha.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A título de ilustração, apresentaremos o percurso de produção de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental. Mantemos em sigilo a identidade do aluno autor das produções em análise, passando a denominá-lo com o termo “aluno2TB”.

## Figura 3 – Produção inicial do “aluno2TB”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na versão inicial do anúncio publicitário institucional produzido pelo aluno-2TB, podemos constatar que o conteúdo temático não atende satisfatoriamente ao que havia sido proposto para a produção textual. a) O que se diz: Um mero material (tampa ou garrafa) ajuda o próximo (alguém com limitações físicas); b) Com qual finalidade: apoio a alguém com limitações físicas; c) De que modo: é possível deduzir que esse “mero material” resultaria na obtenção de cadeira de rodas; d) Para quem se diz: qualquer cidadão. Referenciada na análise coletiva feita pelo professor através da atividade epilinguística, uma dupla de alunos avaliou a primeira versão do anúncio publicitário reproduzido anteriormente, através da seguinte ficha de análise:



**NOME DOS CORRETORES:**

**NOME DO AUTOR DO TEXTO:**

### **Critérios para avaliação**

- 1.** O autor cumpriu a proposta solicitada? Ele respeitou o tema e o gênero proposto de forma eficiente?
- 2.** O tema da publicação possui informatividade suficiente para atender aos propósitos da comunicação? Está claro para quem lê o anúncio o posicionamento ou atitudes que se espera do leitor?
- 3.** Há um uso criativo do texto verbal e do texto não verbal? O texto verbal e o não verbal estabelecem uma conexão?
- 4.** Os recursos usados no texto são eficientes para convencer o destinatário sobre a importância do tema do anúncio?

<b>Critérios</b>	<b>Pontuação</b>	<b>Comentários e sugestões gerais sobre o texto analisado</b>
<b>1</b>		
<b>2</b>		
<b>3</b>		
<b>4</b>		
<b>Total</b>		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à análise do anúncio do aluno2TB, levando em conta a pontuação máxima de 2,5 para cada um dos quatro critérios, a dupla atribuiu nota 2,5 para o critério 1; 0,75 para o critério 2; 1,75 para o critério 3 e 0,25 para o critério 4. Como comentário, os avaliadores escreveram que o autor do anúncio “Deveria ter feito mais desenhos explicativos e palavras mais fáceis de se entender. Deveria ter colocado em destaque as tampinhas e os lacres”. Depois de receber a análise e a versão inicial, o aluno 2TB produziu a versão final.

### Figura 5 – Produção final do “aluno2TB”



Fonte: Arquivos do autor.

Aproveitando a atividade epilinguística e as considerações feitas pela dupla que analisou a primeira versão do anúncio, o aluno2TB fez relevantes adequações, de forma que houve uma evolução considerável na versão final do anúncio publicitário em relação à primeira. Embora as imagens, com alguma modificação, continuem as mesmas, percebemos um aprimoramento do aspecto multimodal: o uso de cores e o contraste entre elas trouxeram mais destaque à mensagem

expressa pelos elementos verbais e visuais do anúncio.

Na versão final, a dimensão verbo-visual tornou-se mais eficiente, na medida em que a combinação entre o texto escrito, agora com mais informatividade, e os elementos visuais pareçam mais integrados. No anúncio reescrito, outros elementos estruturais foram acrescentados para compor o gênero: um título colocado no alto do anúncio, a frase de efeito logo abaixo das imagens e o local para a entrega do material arrecadado.

Ao excluir, na íntegra, a única frase escrita na primeira versão, a imprecisão detectada naquele texto sobre o que seria um “mero material” é desfeita pelo acréscimo da frase “Doe lacres e tampinhas ao Asilo Lar de Jesus”. Dessa forma, o interlocutor é informado sobre o que deve ser doado e qual instituição será beneficiada. Tal modificação vai ao encontro da sugestão feita pela dupla que analisou o texto produzido pelo aluno2TB quando pediam destaque às tampinhas e aos lacres. Como complemento à informatividade, o interlocutor recebe a informação de que o ponto de entrega do material arrecadado será a escola “Euclides da Cunha”.

Além de trazer informações fundamentais sobre o intuito do anúncio publicitário institucional, a frase “Doe lacres e tampinhas ao Asilo Lar de Jesus” reforça o aspecto persuasivo. A substituição de uma frase declarativa de função referencial (Um mero material ajuda o próximo), na primeira versão, por outra, imperativa de função apelativa, mostra o intuito de convencer o leitor. Dessa forma, a troca do presente do indicativo (ajuda) pelo imperativo afirmativo (Doe) muda o foco, anteriormente centrado mensagem, para o receptor de modo que a ele seja suscita-



da uma ação em favor de uma instituição de acolhimento de idosos.

O aspecto com maior progresso, comparando a versão final com a produzida anteriormente, foi a persuasão através do uso de recursos expressivos. Descartando a sugestão feita pela dupla de colegas (uso de palavras mais fáceis), o aluno2TB não só manteve a palavra “altruísta”, mas também adicionou a palavra “filantropia” como destaque no alto do anúncio. A opção pelo acréscimo desta última reforça um vínculo de significação com a outra: ambas estão circunscritas a um contexto formal e de apelo à consciência social. Nesse sentido, as escolhas lexicais caracterizam a doação não só como um compromisso com o próximo, mas como um gesto de amor à humanidade.

Ainda em relação ao aspecto argumentativo-persuasivo, é possível observar um uso produtivo da linguagem figurada como estratégia de convencimento. O período composto por coordenação, colocado logo abaixo das imagens, apresenta uma oração coordenada assindética constituída por uma metáfora multimodal que, segundo Lima e Silva (2014, p. 133), coloca “[...] a imagem como elemento integrante do texto e não apenas como um acessório, um complemento ao verbal”. Observamos que o uso do artigo feminino definido (a), colocado antes da figura, indica que ela deva ser entendida como a representação pictórica da palavra chama, labareda ou flama, por exemplo. Nesse sentido, o aluno2TB faz uma associação entre essas três significações possíveis com a palavra “doação”, de forma que esta última seja retirada de seu contexto denotativo para ser colocada em um campo de significação conotativa.

O verbo “aquecer” na oração coordenada sindética aditiva do enunciado- “e aqueça uma alma idosa” - também é repre-

sentativo da linguagem figurada. As escolhas lexicais reforçam o sentido conotativo que se estabelece na medida em que a “chama/doação” não oferta calor a um idoso (natureza material), mas conforto a uma “alma idosa” (natureza imaterial).

A interdiscursividade, na segunda versão do anúncio publicitário institucional do aluno2TB, se constrói com base em um discurso de intervenção social que manifesta uma voz de solidariedade ativa. Tal voz aparece em oposição a uma outra, caracterizada pelo frequente descaso com que os internos em asilos são tratados pela sociedade. Por ser condição de vários idosos, o abandono é a sensação que prevalece quando se pensa nessas instituições. No anúncio em análise, essa visão de mundo sobre a condição dos idosos é representada pelo pressuposto de que eles levem uma vida sem o afeto ou a preocupação de seus familiares. Assim, o aluno2TB apela para que o interlocutor aja, oferecendo a chama/labareda/flama “da doação”: mais que a contribuição para uma aquisição material à instituição, a doação representa, ao mesmo tempo, um ato de amor ao próximo que acalenta uma “alma idosa”.

## Valeu a pena!

A atividade epilinguística serviu como reflexão para o procedimento de reescrita. Respeitando a experiência linguística dos alunos e, com base nela, promovendo a ampliação das possibilidades do uso da escrita, o exercício reflexivo sobre o funcionamento da linguagem e novos modos de dizer melhoraram substancialmente a versão final dos anúncios publicitários.

## Vingou!

A análise em duplas, com sugestões para a reelaboração do texto escrito, incentivou a interação e o intercâmbio de saberes, posturas e experiências entre os alunos, de forma a prepará-los para a reescrita dos textos produzidos por eles, buscando uma mensagem verbal adequada às estratégias de convencimento.

## #Episódio 5: Balanço final

Ao fim do percurso deste trabalho, esperamos que a replicação da sequência de atividades proposta possa estimular o protagonismo, a criticidade e a capacidade persuasiva de outros tantos alunos para o enfrentamento dos imperativos sociais do entorno em que vivem, através da escrita de textos. Para além da produção textual feita “para o professor dar nota”, levamos em consideração a busca de uma situação de intervenção social relevante para a comunidade local, de modo que a proposta de produção de texto estimule o protagonismo dos estudantes. Não menos importante, a outra demanda se concentra em como promover o desenvolvimento de alunos críticos de forma que eles compreendam, “[...] que todo discurso tem uma dimensão argumentativa” (Fiorin, 2015, p. 78), e que “[...] o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo” (Citelli, 2002, p. 6).

Sem menosprezar os gêneros discursivos escritos, tradicionalmente eleitos para o desenvolvimento da argumentação e da persuasão, o trabalho

com o anúncio publicitário institucional faz com que os alunos percebam a verbo-visualidade como dimensão constitutiva para a produção de estratégias de convencimento.

O procedimento epilinguístico como instrumento para análise coletiva de um exemplar da versão inicial objetiva mostrar as várias possibilidades de reescrita da mensagem verbal, oportunizando importantes reflexões sobre as relações estabelecidas entre o plano da expressão e o plano do conteúdo. A participação dos alunos, com sugestões para a reelaboração do texto escrito, proporciona uma interação proveitosa acerca de outras possíveis soluções para uma mensagem verbal eficiente às estratégias de convencimento.

Outra importante etapa para a consecução dos propósitos de nosso trabalho é o processo de reescrita da produção inicial dos alunos. Em um primeiro momento, a atividade de avaliação da produção inicial pelas duplas tem como objetivo fazer com que eles assumam a função de analistas dos textos de seus pares e, ao mesmo tempo, reflitam sobre as próprias produções, a partir das considerações feitas ao trabalho dos colegas. A concordância total ou parcial e, até mesmo, a discordância com as observações feitas estimula a criticidade discente não só no resultado, mas durante toda aplicação da sequência de atividades.

Enfim, tendo em vista os inúmeros desafios educacionais a serem superados em nosso país, acreditamos que a sequência de atividades proposta neste trabalho possa ser replicada com o intuito de formar alunos reflexivos e atuantes para despertarem tantas outras consciências para causas inadiáveis.



## #Episódio 6: essas obras eu indico

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

*Sobre o conceito de gênero, mesmo nos documentos oficiais, é comum os professores encontrarem a designação dele ora como textual, ora como discursivo. Acerca desse aspecto, o livro, traduzido e organizado por Paulo Bezerra aborda o conceito de enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva, de modo a diferenciar o enunciado de outras unidades da língua (palavras e orações).*

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: *Mas o que é mesmo “gramática”?* Organização Sírio Possenti. São Paulo; Parábola, 2006.

*Obra organizada por Sírio Possenti, o livro aborda o ensino de gramática de maneira contextualizada. Não menos importante, a apresentação do conceito de atividade epilinguística traz relevantes encaminhamentos para o processo de reescrita, de maneira que esse procedimento seja encarado como fundamental à construção de expressividade de um texto, a partir da reflexão sobre as múltiplas opções de escolha criativa que a língua oferece.*

SANDMANN, António José. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2001.

*O livro traz significativas considerações sobre o aspecto argumentativo-persuasivo da linguagem usada na propaganda. Ademais, a obra explora recursos textuais, relacionando elementos verbais e visuais, às estratégias discursivas para o convencimento do público alvo.*

## Referências

AMOSSY, Ruth. *A argumentação no discurso*. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olimpo Ferreira. Tradução de Ângela M. S. Corrêa ... [et al.]. São Paulo: Contexto, 2018.

ANTUNES, I. Qualquer conjunto de palavras é um texto? In: *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. *A Palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual*. In: *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do discurso. São Paulo, v. 1, n. 1, 1º sem. 2009, (p.142-160).

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. [livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, B.; SOUZA-e-SILVA, M. C. Apresentação. In: **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, (p. 7-8).

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás**. São Paulo: UNESP, 1998.

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

CARDOSO, E. A. Escolhas lexicais. In: **Linha d'Água**, n. 26 (1), p. 15-28. São Paulo, 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Wanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização** [livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2008.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. [livro eletrônico]. São Paulo: Ática, 2002.

DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos** [Livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São. Paulo: Contexto, 2008

FIORIN, José Luiz. **Argumentação** [Livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo** [Livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: **Mas o que é mesmo "gramática"?** Organização Sírio Possenti. São Paulo; Parábola, 2006.

GOLDSTEIN, Norma; LOUZADA, Maria Sílvia; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade** [Livro eletrônico]. São Paulo: Ática, 2009.

GUIMARÃES, Elisa. Linguagem literária. In: HUBNER, Regina et al. **Diário de Classe 3**. Língua Portuguesa. São Paulo: FDE/Seeesp, 1994, p. 77-83.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A Inter-Ação pela Linguagem**. [livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a Construção dos Sentidos**. [livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2011.

LIMA, S. M. C.; SILVA, M. H. A. Metáforas multimodais na construção de sentidos do gênero charge: um exercício de análise. In: **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 33, p 123-134, 2014.

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

MICHELETTI, G; GEBARA, A. E. L. Ques-





tões de leitura e ensino. In: **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 227-246, 2012

OSAKABE, Haqira. Linguagem e Educação. In: MARTINS, Maria Helena (org.). **Questões de linguagem**. [livro eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2016.

SANDMANN, António José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 2001.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo, SP: SEDUC, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social**. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

WEIZENMANN, Cátia Schuh. **Redação publicitária: para ler, pensar e escrever** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2019.

## Pesquisa original

NASCIMENTO, Adriano D. D. Produção de anúncio publicitário institucional no Ensino Fundamental: argumentação, persuasão e interação. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.11606/D.8.2021.tde-28062022-19023>



# 02

## Por uma abordagem discursivo-enunciativa: produzindo sentidos nos últimos anos do Ensino Fundamental II

*Edimilson Albino da Silva (Unimontes)*<sup>3</sup>

*Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro (Unimontes)*<sup>4</sup>



<sup>3</sup> Mestre em Letras pelo PROFLETRAS pela Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: edimilsonkokin@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Letras pela UFMG, professora do Mestrado Profissional em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros, e-mail: maria.ribeiro@unimontes.br



## Para entender o enredo

O contexto político-social de nossos tempos demanda, de maneira crescente, participação social e posicionamento sobre diversos aspectos da esfera pública. Saber mobilizar a linguagem em função de intencionalidades interpretativas ou expressivas é um dos aspectos que confere autonomia e segurança às pessoas, contribuindo para a inclusão social. Nessa medida, é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola tenha o objetivo de ampliar os saberes linguístico-discursivos dos estudantes, considerando, na prática escolar, as necessidades, demandas e potencialidades dos alunos em seus contextos de vida.

Diante disso, este trabalho se propõe a abordar a heterogeneidade enunciativa como uma possibilidade de fundamentação teórica para o ensino de leitura na escola que vise aos propósitos acima. O objetivo é levar os alunos a vislumbrarem que “algo sempre fala antes e alhures” e que sentidos são produzidos a partir de pré-construídos. Longe de levar teoria e discussão conceitual para a sala de aula, a proposta apresentada parte de uma abordagem discursivo-enunciativa para promover atividade de leitura calcadas no princípio da heterogeneidade enunciativa.

Nesse sentido, discutiremos brevemente as noções de enunciação, a polifonia, o dialogismo e interdiscurso, explicitando, assim, o caráter interacionista e sociodiscursivo da língua(guem). Para tanto, partimos, sobretudo, dos estudos de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Bakhtin (1979, 1997, 2011) e Maingueneau (1997, 2005, 2011), destacando, também, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). Por fim,

propomos aos professores de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II, como sugestão didático-pedagógica, reflexões sobre a heterogeneidade discursiva por meio de duas atividades, nas quais foram exploradas a intertextualidade, a ironia e as aspas – fenômenos da heterogeneidade enunciativa. Enquanto a primeira atividade traz uma temática cara socialmente – a desigualdade de gêneros – a segunda veicula uma temática um pouco menos engajada (alimentação e discurso publicitário). O intuito é mostrar que há um grande espectro de possibilidades no horizonte.

## #Episódio 1: o panorama geral e um contexto específico

A sociedade atual, marcada por transformações tecnológicas e interacionais, exige do cidadão contemporâneo saberes linguageiros que o coloque em condições de produzir e compreender enunciados em diferentes situações de comunicação. Tendo em vista esse cenário, é salutar que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa tenha o objetivo de desenvolver e ampliar as competências linguístico-discursivas, considerando, na prática escolar, as necessidades, demandas, habilidades e potencialidades do aluno em seus hábitos sociais. O desafio é propiciar ao discente um ensino de linguagem que seja, segundo Ribeiro e Lima (2020, p. 9), “socialmente relevante, cronologicamente atual e didaticamente atraente”. Não se trata de um desafio simples. As autoras destacam que, nas escolas brasileiras, “hoje, mais do que nunca, é preciso discutir o que significa ensinar português”

e como essa prática pode se tornar mais relevante para os estudantes (RIBEIRO; LIMA, 2020, p. 10).

O ensino contemporâneo prevê que é função, fundamentalmente, da escola e do professor de língua portuguesa fazer com que os alunos compreendam o funcionamento de textos verbais ou visuais, assim como os discursos que os compõem, incluindo a heterogeneidade discursiva e os processos ideológicos que envolve a construção de enunciados (BRASIL, 2018). Todavia, é possível perceber que há uma lacuna nesse quesito, uma vez que a escola nem sempre promove momentos que possibilitem a aprendizagem de tais capacidades de linguagem, focando, muitas vezes, os esforços no ensino da metalinguagem. Logo, é imprescindível que a instituição escola se desloque do lugar comum para propor ações mais efetivas a favor do desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes, como temos visto sobretudo na última década.

Durante nossa prática docente, foi possível observar e analisar como a escola e o livro didático abordam (ou não) a heterogeneidade discursiva em atividades com o texto e como essa conduta tem influenciado o comportamento dos discentes no que se refere à percepção do outro. Diante disso, algo nos causou certa inquietação: o fato de os alunos não conseguirem refletir, com propriedade, sobre a manifestação do outro nos textos de diversos gêneros, sobretudo, daqueles que trazem o discurso alheio indicado – no seu interior – por marcas características da heterogeneidade enunciativa *constitutiva ou mostrada* (AUTHIER-REVUZ, 1990; MAINGUENAU, 2005), como aspas, travessão, parênteses, negrito, itálico, caixa alta, discurso direto, discurso

indireto livre, ironia, intertextualidade, citações, dentre outras.

A percepção da heterogeneidade discursiva, que se manifesta na superfície de um texto, faz-se necessária para a constituição do aluno leitor, uma vez que isso permite a ele inferir criticamente e conscientemente sobre as possibilidades de sentidos, os efeitos e os propósitos comunicativos imbricados no texto.

Discutir essa temática é essencial, dada a sua relevância para a produção de sentidos. Ademais, há uma carência na abordagem do assunto nos livros didáticos, principal apoio do professor. Portanto, é pertinente promover uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa na escola a partir da perspectiva discursiva, com foco específico em aspectos da heterogeneidade enunciativa, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas podem revelar estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo.

## O x da questão

A heterogeneidade enunciativa, apesar de ser inerente à língua e aos discursos, pode estar mais ou menos evidente na superfície textual, pois um texto pode produzir efeitos polifônicos ou monofônicos. Na Educação Básica, pouco se discute sobre a dimensão enunciativa dos textos, de modo que grande parte do alunado fica alheia às possibilidades de reflexão que podem derivar daí.



## A meta

O Objetivo dessa proposta é propor uma discussão sobre o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva, com foco específico em aspectos da heterogeneidade. Nossa proposta não consiste em levar teoria para a sala de aula ou transformar a dimensão discursiva do texto em “conteúdo escolar”, ao contrário, intencionamos propor maneiras que levem os alunos a reconhecer um texto como um emaranhado de vozes e posicionamentos que podem estar mais ou menos evidentes em sua superfície.

## Ah, o tempo!

Para a realização das atividades propostas serão necessários 3 módulos, perfazendo uma carga-horária total de 9 aulas de 50 minutos cada. Porém, essa carga-horária pode variar entre as turmas, levando em consideração o envolvimento dos alunos, a maturidade e outros fatores.

## #Episódio 2: leituras, conversas e afins

Por muito tempo privilegiou-se, nas aulas de língua portuguesa, o ensino da língua como estrutura estável, como um sistema de regras abstratas, engessadas e invariáveis. Contudo, hoje o ensino da

língua portuguesa tem sido concebido e direcionado às práticas sociais diárias dos estudantes, de modo a atender às suas necessidades de aprendizagem, assim como aos seus interesses. Por meio desse processo, desenvolvem-se competências linguísticas e discursivas e isso, indiscutivelmente, torna o estudo do texto mais pertinente, útil e contributivo que o estudo gramatical.

Para Bakhtin (1979), quando se trata da língua em sua natureza real e viva, esta não se apresenta apenas como um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas como estruturas simbólicas atravessadas pela ideologia, sendo assim, a linguagem passa a ser concebida preferencialmente em um contexto concreto específico, numa enunciação particular que considera a historicidade, as enunciações anteriores e as ideologias.

Segundo Authier-Revuz (2004, p. 12), no dizer do eu atravessa o dizer de um outro: “é no fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz, um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o outro”. Trata-se de um aspecto que convida os alunos a realizarem leituras mais abrangentes, não homogêneas, não permanecendo na estrutura da língua, mas convocando diferentes relações enunciativas via heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 2004). Para a autora, palavras são esponjas atravessadas de historicidade:

**[e]ssas palavras *porosas*, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo, a carga nutriente e destituente, essas palavras**

*embutidas, que se cindem, se transmudam em outras, palavras caleidoscópicas nas quais o sentido, multiplicado em suas facetas imprevisíveis, afasta-se, ao mesmo tempo, e podem, na vertigem, perder-se, essas palavras que faltam, faltam para dizer, faltam por dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 42)*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) esclarece que cabe ao componente curricular de língua portuguesa oferecer, aos discentes, experiências que colaborem para “a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 65-66). Percebemos que há uma tentativa nos documentos de legitimar ações que insiram em sala de aula discussões que tornem vivas a história e a memória sociais, com nível crítico de linguagem.

A heterogeneidade, nos estudos de Authier-Revuz (1990, 1998 e 2004), enquanto fenômeno, é formulada a partir da noção de *heterogeneidades enunciativas*, as quais são denominadas em dois tipos: a constitutiva e a mostrada. Esses tipos de heterogeneidade ocorrem por meio de processos distintos: o primeiro refere-se “aos processos reais de constituição dum discurso”; o segundo, aos “processos de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32), de modo que as formas de heterogeneidade mostrada são “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32), enquanto a heterogeneidade constitutiva é inerente, correspondendo ao que

Bakhtin (1997) chama de dialogismo.

A partir dos estudos da autora, Mainjeuneau (1997, 2005) retoma a classificação da heterogeneidade discursiva como sendo mostrada e constitutiva. O primeiro tipo, a mostrada, é considerado menos complexo, pois se revela na superfície textual por meio do discurso direto, discurso indireto, aspas, alusões, ironia, intertextualidade dentre outros, ou seja, é demarcada de forma explícita no texto através de mecanismos que geram a polifonia. O segundo, a constitutiva, é mais complexa, isto é, não é perceptível nitidamente na textura do texto, uma vez que se apresenta implicitamente e sempre será pressuposta pelo seu caráter dialógico. A heterogeneidade constitutiva, na visão do autor, pode ser definida como a presença velada do outro no discurso que, por não ser marcada em superfície, não deixa marcas aparentes. No enunciado, o discurso do outro não é bem delimitado e, por isso, não é evidente nem preciso, apesar disso, não se pode afirmar que ele não esteja presente, uma vez que todo e qualquer enunciado contém uma essência dialógica, como discutimos anteriormente. Portanto, a heterogeneidade constitutiva se localiza no interdiscurso, já que não está marcada visivelmente na superfície do enunciado.

Nessa perspectiva, tudo o que for dito por alguém já foi dito, anteriormente, por outro alguém, ou seja, em um discurso sempre há outros discursos incorporados, isso se justifica devido ao fato de ao produzirmos um enunciado, automaticamente acionamos os discursos anteriores, configurando, assim, o interdiscurso. A heterogeneidade discursiva, dessa forma, é inerente a todo e qualquer enunciado e, é, portanto, natural e concreta.



Na perspectiva discursiva de Authier-Revuz:

**Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 69).**

O sujeito, segundo essa concepção, é apresentado, também, como heterogêneo porque em seu enunciado outras várias vozes também enunciam. Neste sentido, segundo Maingueneau (1997, p. 116-117), o sujeito posiciona o seu enunciado em relação ao enunciado do outro. Portanto, mesmo que o locutor vislumbre apenas uma única voz em seu discurso, no caso, a sua própria voz, há certamente a presença de outras várias vozes, seja na forma mostrada ou na constitutiva. Isso implica dizer que o sujeito está inserido em um contexto histórico social, carregado de ideologias, valores, costumes, cultura e, portanto, não está sozinho, isolado, é parte integrante de um coletivo.

Maingueneau (2014, p. 286) define o interdiscurso dizendo que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. Este último está para o discurso como o intertexto está para o texto”.

A intertextualidade, como se sabe, é uma forma de interação, de conversa entre textos, que pode ocorrer de forma mais explícita ou mais implícita entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Nesse sentido, todo intertexto

pressupõe um interdiscurso. Para Maingueneau, a intertextualidade é “propriedade constitutiva” do texto, “um conjunto de relações explícitas e implícitas que um texto mantém com outros textos” (MAINGUENEAU, 1997, p. 87).

Ao relacionarmos um texto com outro, o aluno entenderá que a intertextualidade é uma das estratégias utilizadas para a construção textual, ou seja, perceberá que é possível elaborar um texto novo a partir de um texto já existente, e é dessa forma que os textos dialogam entre si.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), Bakhtin faz algumas reflexões acerca da influência que os textos exercem uns sobre os outros, no entanto, o vocábulo intertextualidade foi usado pela primeira vez por Julia Kristeva (1974). Intertextualidade, para Kristeva, é um mecanismo dialético, uma vez que é através dele que nos inserimos no contexto social e que o contexto social se insere em nós. As reflexões bakhtinianas acerca deste assunto iniciam-se quando ele propõe que a língua deveria ser estudada no âmbito da sincronia (em um momento específico) e não da diacronia (através do tempo). Dessa forma, Bakhtin considera que todo discurso construído na história da língua é resultado de discursos anteriores e esse conjunto de discursos constrói a história.

No entendimento de Fiorin (2006), a intertextualidade implícita irá exigir do aluno um pouco mais de atenção e análise, pois nem sempre o intertexto estará claro na superfície textual, uma vez que não traz para o leitor informações que possam prontamente ser relacionadas com algum outro tipo de texto-fonte. Contudo, em uma perspectiva discursiva, necessariamente tem que ficar eviden-

ciado que frequentemente textos cruzam outros textos, e que, por isso, nem sempre há uma fonte autoral definitivamente comprovada de onde saem as palavras, por tratar-se de uma heterogeneidade constitutiva.

É importante ressaltar que a repetição de um texto por outro, de um fragmento de um texto em outro texto nunca é inocente. Toda repetição está carregada de uma intencionalidade: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor (CARVALHAL, 1986). Quando pensamos em intencionalidade, outra forma de heterogeneidade rapidamente vem à mente: a ironia.

Analisando a ironia pelo ponto de vista da enunciação, Maingueneau (1997) considera que ela sempre envolverá duas instâncias enunciativas: uma que afirma no enunciado e outra que, simultaneamente, nega essa afirmação na enunciação, podendo ter um caráter humorístico ou moderado. Embora a ironia se manifeste no texto na forma da heterogeneidade constitutiva, ela não é marcada por formas linguísticas fixas que facilitam sua identificação. Para Maingueneau (1997, p. 99), a ironia é um fenômeno sutil que pode manifesta-se por meio das mais variadas e surpreendentes marcações textuais, tais como as aspas, o caráter hiperbólico do enunciado, a explicitação de uma entonação, o ponto de exclamação e as reticências ou mesmo sem marca alguma.

De acordo com o autor, a ironia elimina a demarcação entre o que é admitido e o que não o é pelo enunciador. Assim, a ironia é um procedimento que se manifesta no discurso como uma forma de desqualificar a si mesma, de subverter-se no instante em que é enunciado.

Nesse sentido, pode-se entender que a ironia é como uma encenação na qual o enunciador diz algo, com suas palavras, mas que na verdade não deseja que sua enunciação seja entendida no sentido em que foi dita, conforme aponta Maingueneau (2011, p. 175), “a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante em que é proferida”. Nessa concepção a ironia consiste “em dizer por uma derrisão, ou humorística, ou séria, o contrário do que se pensa ou do que quer que se pense” (2011, p. 94).

O autor continua afirmando que a ironia é um recurso presente nas diferentes manifestações discursivas e que pode ser determinada por diferentes índices, tais como o linguístico, o gestual e o situacional. Na linguagem oral, um timbre de voz e os gestos do enunciador são critérios fundamentais para caracterizar melhor a ironia, porém, como na linguagem escrita não temos esses recursos, essa interpretação fica delegada ao contexto.

O locutor, de acordo com Maingueneau, ao usar a ironia, delega ao interlocutor a responsabilidade de interpretação, ou seja, ao pronunciar seu discurso irônico ele espera que o seu interlocutor o interprete. Maingueneau considera que tanto o locutor quanto o destinatário interagem construindo colaborativamente os sentidos dos textos. O que temos, então, são coenunciadores, porque ambos participam da construção do texto.

Em relação às aspas, segundo Maingueneau (2011) elas evidenciam, na construção do texto, a heterogeneidade constitutiva, na forma mostrada, pois é uma heterogeneidade marcada



na superfície textual por um sinal gráfico. Ela é uma espécie de discurso sobre o discurso, ou seja, ao usar as aspas em um termo – uma palavra, expressão, frase, trecho – o enunciador faz surgir sobre ele uma nova enunciação. Assim fica explícito que o termo, colocado entre aspas, precisa ser analisado de maneira diferenciada no texto. Nas palavras do autor “as aspas são uma espécie de lacuna que precisa ser preenchida interpretativamente” pelo leitor (MAINGUENEAU 2011, p. 161), constituindo assim “um sinal construído para ser decifrado por um destinatário” (MAINGUENEAU 2011, p. 91). Dessa forma, ao usá-las em um texto, o autor espera que o leitor faça proposições, a fim de compreendê-las e interpretá-las, ou seja, ele delega ao leitor uma expectativa de interpretação. Caso o leitor não consiga suprir essa expectativa delegada a ele, a interpretação do texto ficará comprometida. Então, o locutor lança, com as aspas, uma reflexão sobre o dizer, convidando o leitor a essa reflexão, mas, ao mesmo tempo, elas permitem ao locutor se esconder, na defensiva, como se ele tivesse sugerido algo ao leitor, porém sem dizer o que queria ter dito.

Segundo Authier-Revuz (2004), as aspas podem assumir funções discursivas diferentes em um texto. Para isso a autora denomina essas marcas como: *aspas de familiaridade*, *aspas de condescendência* e *aspas pedagógicas*; *aspas ostentórias de narcisismo ofensivo*; *aspas de proteção*; e *aspas de ênfase*.

Maingueneau esclarece que só é possível interpretar um termo entre aspas em um contexto específico. Ele também discute que o uso das aspas pode ser comparado ao uso da ironia

como recursos discursivos da enunciação. No caso das aspas, o enunciador usa uma expressão e, “de algum modo, aponta para ela, indicando, assim, que ele não a assume realmente; já na ironia, o enunciador produz um enunciado que ele invalida ao mesmo tempo em que fala” (MAINGUENEAU, 2011, p. 178). Assim, o enunciador, ao usar as aspas e a ironia, de certa forma, autoriza – convida – o leitor a participar da cena enunciativa.

Ressaltamos que não convém limitar o uso das aspas como apenas um recurso de pontuação no intuito de destacar a expressão, como faz a tradição escolar. Salientamos, portanto, que as aspas não devem ser entendidas unicamente como um recurso normativo de pontuação, pelo contrário, elas podem assumir diferentes funções dentro de um texto, funções fundamentais à construção de sentidos.

## Um cadinho mais

Sabemos que a percepção da heterogeneidade enunciativa produz variados sentidos no desdobramento das interações no texto. Conscientes disso, nosso objetivo é propor uma análise da heterogeneidade no texto, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas constituem, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos e de construção da compreensão entre os interlocutores envolvidos no processo discursivo.

## Mais um cadinho

A heterogeneidade discursiva deve ser concebida como estratégia linguístico-discursiva de produção de sentidos e de construção da compreensão nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, a noção de língua que permeia esse processo deve ser aquela que concebe a língua em uso, a língua que se manifesta em situações de comunicação, a língua que gera discursos, enfim, a língua que se transforma nos atos de enunciação.

## #Episódio 2: arquitetura didática

Propomos três atividades, que nomeamos de Hora da prática 1 e Hora da prática 2. A Hora da prática 1 abordará o uso das aspas. Para a realização dessa atividade serão necessárias 3 aulas de 50 minutos.

Para a Hora da prática 1<sup>5</sup>, na primeira aula, professor, trabalhe com os alunos as questões 1, 2 e 3. Leve os textos xerocados para os alunos, porém, caso sua escola disponha de recurso audiovisual em sala de aula, os textos e as questões podem ser expostas por meio de um recurso multimídia. Inicialmente, procure dar voz aos alunos deixando-os expor seus conhecimentos prévios sobre o uso das aspas em um texto. Orga-

nize o ambiente estimulando os alunos a considerar uma opinião diferente e argumentar defendendo seu ponto de vista, valorizando, assim, as experiências e os conhecimentos deles, respeitando a individualidade de cada um, na medida em que se permite a associação, a reflexão, a comparação entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto. Essas questões devem favorecer, principalmente, o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de constituir sentidos através dessa interação.

Na segunda aula, trabalhe a questão 4. Divida a turma em grupos, combine com os alunos o tempo para a pesquisa, para discussão em grupo e, por fim, determine o tempo para a exposição oral de cada grupo. Professor, nessa atividade, caso prefira, determine o número de imagens ou textos para cada grupo apresentar para suas reflexões ou ainda você pode direcionar que cada grupo pesquise e reflita sobre um texto específico, por exemplo: um grupo pesquisará imagens, outro piadas, outro frases. Enfim, organize a sala da melhor maneira possível para que as reflexões sejam construídas de maneira satisfatória nos grupos e nas interações durante as apresentações.

Por fim, na terceira aula, trabalhe a questão 5. Traga uma imagem impressa para cada grupo facilitando a realização dessa atividade. Depois determine um tempo para cada grupo discutir e apresentar suas conclusões. Professor, é importante explicar para os alunos, no momento da realização dessa ativi-

<sup>5</sup> Para a Hora da prática 1, seria interessante combinar com os alunos previamente de trazer os seus aparelhos celulares ou *tablet* para a aula. Caso sua escola disponha de uma sala de multimídia, a turma poderá realizar as tarefas de pesquisas nesse ambiente.



dade, o significado dos termos estereótipo e estereótipo de gênero.

A Hora da prática 2 abordará a intertextualidade. Para a realização dessa atividade serão necessárias 4 aulas de 50 minutos. Na primeira e na segunda aulas, desenvolva com os alunos as questões 1, 2 e 3. Selecione um pequeno trecho de um dos filmes do Shrek para assistir com a turma e iniciar as reflexões sobre a intertextualidade. Neste momento, abra espaço para os alunos exporem o que sabem ou pensam sobre o tema. Aproveite e apresente para os alunos outras campanhas publicitárias da Hortifruti em que se explora o recurso da intertextualidade. Para realizar essa atividade, utilize algum recurso multimídia da escola. Para a questão 4 serão necessárias 2 aulas. Na primeira aula, divida os alunos em grupos e os oriente quanto a pesquisa a ser realizada. Determine um tempo para o planejamento e para a realização do levantamento. Professor, seria interessante combinar com os outros professores um

espaço da aula deles para que os alunos visitem suas turmas durante este horário. Na segunda aula, ainda em grupos, os alunos de posse dos dados gerados vão construir e apresentar para a turma o infográfico. Caso seja necessário, estimule-os a pesquisar sobre o gênero infográfico. O infográfico pode ser produzido em cartolina ou papel kraft e ser exposto no mural da escola a fim de que cada turma possa analisar seu resultado e comparar com os das outras salas.

## #Episódio 4: e a mão encontra a massa

### Hora da prática 1

Para desenvolver essa atividade, organize a sala em grupos para ler e discutir a respeito dos textos e das questões propostas. Após a leitura compartilhada e da discussão dos três textos, leia as questões e, em grupo, discutam e formulem hipóteses.

### Vamos falar do machismo velado?

Tyane Leal, 20 de novembro de 2018.

[...]

O machismo também mora nos detalhes. Escondido em piadas ofensivas. Em atitudes cotidianas.

Quantas vezes nós mulheres escutamos as seguintes frases: *“Você precisa aprender a cozinhar, senão como vai casar?”, “homem nenhum vai te querer assim”, “roupa assim é vulgar”, “tarefa doméstica é coisa de mulher”, “quem paga a conta é o homem”. E por aí vai.*

Uma vez no meu antigo emprego, meus chefes (todos homens) na confraternização de final de ano, presentearam eu e minha colega com utensílios domésticos, enquanto meu colega homem recebeu 300 reais. Na hora fiquei em choque, mas não tive coragem de contestar para não perder o emprego.

Inúmeras vezes numa entrevista de emprego fomos questionadas se nossos parceiros aceitavam nosso tempo fora de casa, se queríamos engravidar e como cuidaríamos do nenê. Quando o garçom entrega a conta para o homem, independente de quem pediu/chamou ele. Ou quando pensamos mil vezes numa roupa — se ao usá-la iríamos escutar algum tipo de besteira. Chegar num cara na balada? Nem pensar, isso é coisa do homem fazer. [...]

Quantas vezes nós mulheres passamos por isso, seja na aula ou no serviço. Homens querendo desmerecer nosso conhecimento. Posso afirmar que passei por isso muitas vezes e ainda passo. Toda vez que vou me apresentar e comento que pretendo trabalhar na área esportiva do jornalismo. A mesma reação da ala masculina — olhares desconfiados, risadinhas e perguntas como essas: *“Tu entende mesmo de futebol ou só quer se aparecer?”*, *“Tá, mas fala aí a escalação completa do teu time, se tu realmente gosta de futebol vai saber”*, *“Por que tu não vai para outro segmento mais feminino?”*.

Não se deixem levar pelo papo de que isso é piada conservadora, de que o pessoal mais velho nunca reclamou ou que nossa geração está chata.

Machismo não é piada. A liberdade de cada um termina onde começa a do outro.



## Texto 2



Fonte: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/search/machismo>>

## Texto 3



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/347973508691398624/>>

1. Você deve ter observado que o tema dos três textos é o mesmo: o machismo. Esse tema é muito polêmico, pois gera opiniões divergentes em nossa sociedade. Observe que as aspas foram usadas para destacar este tema nos três textos. Você já sabe que as aspas têm uma função importante, pois elas são elementos que também atribuem sentidos ao texto. Observando o contexto dos **Textos I e II** levante hipóteses: as aspas no **Texto I** desempenham a mesma função das aspas no **Texto II**? Explique.

---

2. No **Texto III** o termo machismo é realçado pelas aspas. Inicialmente Armandinho está conversando com seu pai sobre esse assunto e é interrompido por Fê.

A) Após ler o **Texto I** e analisar o **Texto III**, explique o que a fala e a atitude de Armandinho no último quadrinho revelam a respeito dele.

B) Observe se entre os colegas de grupo algum deles apresenta um ponto de vista diferente do seu, a respeito da resposta da questão anterior, e peça-o para expô-lo para você.

---

3. Você já ouviu algo sobre igualdade de gênero, feminismo e femismo? Com o auxílio de um dicionário, pesquise o significado dessas expressões e associe-as ao comportamento da personagem Fê no **Texto II** e no **Texto III**. Em sua opinião, a personagem Fê nestes textos demonstra, por meio de suas falas e atitudes, que conhece o conceito de machismo e que também luta, no dia a dia, pela igualdade de gêneros? Expresse seu ponto de vista para o grupo.

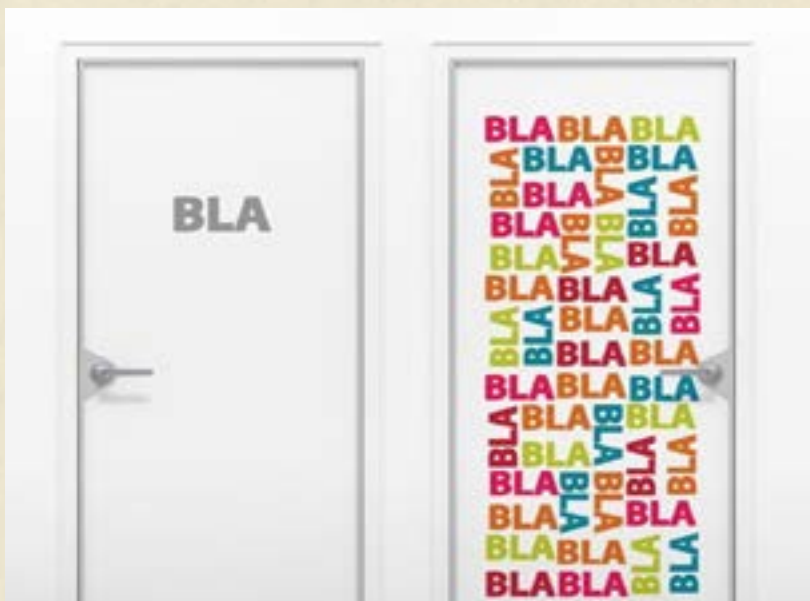
4. Em nossa sociedade há várias piadas, frases e situações que envolvem as mulheres e que, de alguma forma, contém um machismo velado. Com o seu grupo, pesquise no celular ou no *tablet* piadas, frases, imagens, situações que caracterizam essa prática e, em seguida, apresente oralmente para a turma explicando em que consiste o machismo velado em cada situação exposta.

---

5. Agora vamos ver a opinião dos educadores da escola quanto a esse assunto. Para isso, cada grupo deverá escolher um educador e uma educadora da escola: diretor(a) ou vice-diretor(a), um professor, uma professora, bibliotecário(a), um agente de serviços gerais e um(a) secretário(a). Em seguida, mostre para os educadores escolhidos pelo grupo a imagem abaixo e peça-os para associarem qual porta refere-se ao banheiro masculino e qual se refere ao banheiro feminino. Depois, pergunte o que motivou essa associação feita por ele(a). Por fim, pergunte se essa associação feita expressa, de alguma forma, um machismo velado. Durante a realização dessa atividade, registre em uma folha as respostas dos educadores. Depois o grupo deverá apresentar o resultado para a turma. Em seguida, todos juntos, com a mediação do professor, irão analisar se há alguma divergência entre as opiniões de um educador e de uma educadora, ou seja, entre as opiniões de pessoas do gênero oposto.







Fonte: <<https://img.elo7.com.br/product/main/14926DE/adesivo-porta-banheiro-ele-e-la-blaba-porta.jpg>>

## Vale a pena saber

Professor, estereótipo de gênero é quando as pessoas constroem uma imagem limitada de como os seres humanos são a partir de seus gêneros. Nesse caso, constroem, por exemplo, que mulheres são falantes, gostam de compras, choram fácil e gostam de coisas relacionadas a casa. Por outro lado, constroem que homens falam pouco, gastam menos, são durões, gostam de carro, cerveja e futebol. Essas imagens/estereótipos não se relacionam com a subjetividades tão diversa de homens e mulheres. E “aprisionam” esses gêneros em padrões desconfortáveis, que não condizem com a diversidade de subjetividades, limitando a expressão do ser. Esses estereótipos de gênero se perpetuam na sociedade através dos discursos sociais que se tornam “tradicionais”, “comuns”, “naturais” em nossa sociedade como, por exemplo, “homem não chora”, “mulheres usam rosa e homens azul”, dentre vários outros que cruzam os discursos daqueles que contribuem para essa estereotipação. Isso comprova que o discurso de um enunciador, inevitavelmente, sempre será atravessado pelo discurso do outro.

Fiorin (2008), em consonância com Bakhtin (1997), pondera que nos enunciados há uma ação dialógica interna da palavra, “que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio”. (2008, p. 19).

Para saber mais sobre estereótipo de gênero acesse o link abaixo e leia o texto “O fim dos estereótipos começa na sala de aula”: <<https://www.iberdrola.com/compromisso-social/estereotipo-de-genero>>

## Respostas Comentadas

Na questão de número 1, as aspas desempenham funções diferentes nos **Textos I e II**. No **Texto I**, as aspas são usadas como um recurso discursivo para retomar, em discurso direto, a fala de sujeitos hipotéticos que manifestam discursos machista tradicionais em nossa sociedade (uso comum que não aparece na classificação dos cinco tipos de aspas). Essa interação de discursos no interior do **Texto I** configura o interdiscurso, isto é, a relação entre discursos no interior do próprio discurso. No **Texto II** as aspas foram usadas para destacar palavras, através das quais se perpetua o machismo. A intenção é atrair a atenção do leitor para o significado e influência dessas palavras na perpetuação da prática do machismo velado. Nesse caso as aspas são denominadas por Authier-Revuz (2004) como *aspas de questionamento*, pois ao realçar a expressão machismo na tirinha o autor convida o leitor para questionar o que seria o normal, o comum e o tradicional hoje em nossa sociedade. Nessa perspectiva, nas palavras de Maingueneau, “as aspas constituem antes de tudo um sinal construído para ser decifrado por um destinatário (1997, p. 91)”.

Professor, é importante estimular os alunos a refletir sobre a polifonia existente nos textos e sobre a importância que esse jogo de vozes tem para a construção de sentidos no texto.

Na questão de número 2, letra A, espera-se que os alunos percebam que Armandinho, ao se dirigir à Fê, que tenta responder o que é o machismo, adota uma postura machista quando afirma que ele e o pai estão em um “papo de homem”. Armandinho retoma em sua fala um discurso recorrente em nossa sociedade. Já

a letra B, o objetivo é levar o aluno a ouvir uma opinião diferente (talvez alguém considere que não houve machismo) e argumentar defendendo seu ponto de vista, valorizando, assim, as experiências e os conhecimentos dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, na medida em que se permite a associação, a reflexão, a comparação, entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto.

Com relação à questão 3, fica evidente, através das falas e atitudes da personagem Fê que ela não só conhece o conceito de machismo e feminismo como também está engajada na luta pela igualdade de gêneros. Professor, peça com antecedência que os alunos levem o dicionário para realizar a consulta, eles podem também, sob a sua supervisão realizar essa consulta no próprio celular. Uma outra opção seria usar dicionários da biblioteca da escola. As questões de interpretação devem favorecer o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de constituir sentidos através dessa interação.

Na questão de número 4, é importante os alunos perceberem como esse machismo velado e estrutural se manifesta sutilmente em nossa sociedade se escondendo atrás de piadas, músicas, discursos, imagens, rituais, costumes, hábitos, culturas e em diversas outras situações tidas como normais, naturais e tradicionais em nossa sociedade.

Professor, nessa atividade você pode determinar o número de imagens, textos para cada grupo apresentar para suas reflexões ou também você pode direcionar que cada grupo pesquise e reflita sobre um texto específico, por exemplo: um grupo pesquisa imagens, outro piadas, outro frases. Enfim, organize a sala da melhor



maneira possível para que as discursões sejam feitas de maneira satisfatória nos grupos e nas interações durante as apresentações.

Por fim, na questão de número 5, ao realizar essa pesquisa espera-se que os alunos vejam como pessoas de gênero opostos interpretam o machismo velado. Professor, para essa atividade leve a imagem impressa para a sala ou peça aos alunos para pesquisar por adesivos de

porta de banheiro no próprio celular, a fim de apresentar para os entrevistados. Professor, é importante explicar para os alunos o significado de estereótipo e estereótipo de gênero.

## Hora da prática 2

Leia o anúncio publicitário a seguir e estabeleça uma reflexão a respeito dele baseando nas questões que seguem:



Fonte: <<http://www.hortifruti.com.br/campanhas/campanhas-hortifruti.html>>

**1.** Como parte da estratégia da empresa anunciante, há a associação de seus produtos a filmes famosos. Explique com qual famoso filme esse anúncio publicitário dialoga e por meio de qual palavra e pistas visuais essa relação é estabelecida.

**2.** O produto anunciado neste texto é o chuchu. Pense na relação da sociedade com ele e em como ele é caracterizado popularmente (pergunte às pessoas à sua volta). Considerando a intertextualidade presente no anúncio, o público-alvo dessa campanha publicitária e o objetivo comunicativo que se pretende alcançar, explique de que maneira este anúncio pode ajudar na venda do produto e que efeito ele pode produzir no consumidor.

**3.** A relação das crianças com legumes e hortaliças na alimentação diária costuma ser um grande dilema. Considerando a forma que esse anúncio foi construído, que argumento os responsáveis por uma criança poderiam utilizar para incentivar o consumo de chuchu?

**4.** Agora, em grupo e no próprio caderno, faça uma pesquisa em outra turma da escola. Cada grupo escolherá uma turma diferente. Elabore um material constando 5 verduras/legumes/hortaliças, de maneira que os participantes deverão enumerar, de acordo com a preferência: i) as que eles mais gostam (em ordem crescente) e; ii) a característica mais marcante do sabor ou da textura das verduras da lista. Depois, com base nas informações levantadas, construa um infográfico de barras expondo os resultados da pesquisa (você pode fazer manuscrito ou utilizar um aplicativo como o canvas). Não se esqueça do título. Depois compartilhe o resultado com a sua turma e com a turma participante.

**5.** Observe a apresentação de cada um dos grupos na questão anterior. De acordo com os resultados, parece haver “um discurso” pré-definido sobre as características de sabor e textura das verduras escolhidas? Que reflexão você faz sobre esse aspecto?





## Vale a pena saber

De acordo com Kleiman e Moraes (1999), para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de vários outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles interagindo e influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer essas marcas e resquícios, ainda que nem sempre isso seja consciente. À medida em que vamos reconhecendo mais elementos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Isto é, “a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 62). Assim, no anúncio estudado, é possível detectar explicitamente ecos, vestígios do filme Shrek – que por isso é considerado texto-fonte – possibilitando-nos uma interpretação mais dinâmica e ampla do anúncio estudado.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar é o fato de o autor dessa série de anúncios usar o gênero discursivo Cartaz de filme como parte da estratégia para alcançar seu propósito comunicativo. Isso fica evidenciado principalmente no texto verbal “Em cartaz no Hortifruti mais perto de você”. Os gêneros, assim como a linguagem e a comunicação, são dinâmicos e, por esse motivo, é justificável essa fusão.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros discursivos são tipos estáveis de enunciados com composição e conteúdos temáticos que promovem sua definição de maneira que, para cada situação comunicativa, existe um gênero que melhor se molda ao contexto. Os gêneros textuais, nas palavras desse autor, são estruturas de caráter sociocultural que concretizam a língua em situações comunicativas diversas.

O texto apresentado nesta atividade faz parte da estratégia publicitária de uma empresa de hortifrúti. A empresa, para anunciar seus produtos, produziu textos dialogando com grandes sucessos do cinema, manifestando, em suas peças publicitárias, através da linguagem verbal e não verbal, uma intensa relação intertextual, sem a qual não é possível significar seus anúncios. Devido a essa rica interação com o cinema, promovida por essa série de propagandas da Hortifruti, estes textos constituem-se como material eficiente para abordar em sala de aula com os alunos a manifestação da heterogeneidade discursiva de forma descontraída e divertida.

## Respostas Comentadas

Na questão de número 1, espera-se que o aluno explique que o texto estabelece uma relação com o filme do Shrek e que essa relação é evidenciada através do título do anúncio, Chuchurek, e também por meio de aspectos visuais como, por exemplo, a aparência do chuchu, que é verde, com a aparência do personagem principal, um ogro verde. Deve ser valorizado também o fato de que o chuchu fantasiado de Shrek é um elemento surpresa, colocado em destaque, capaz de atrair a atenção do leitor do anúncio. Além das relações intertextuais entre os dois textos já citadas, é possível perceber ainda como parte dessa interação: o slogan do anúncio “De tão, tão distante para o Hortifruti”, as cores, o formato das letras no título, as roupas do chuchu, o castelo no fundo o campo, enfim, todos os elementos que remetem o leitor ao filme. Professor, chame a atenção dos alunos para a importância da linguagem visual na construção de sentido neste texto.

Na questão de número 2, espera-se que os alunos, ao entender o propósito comunicativo de um anúncio, deduzam que a maneira criativa e divertida em que o chuchu é anunciado, bem como todas as estratégias verbais e não verbais utilizadas no texto, tendem a persuadir o consumidor, levando-o a consumir o produto e, talvez, mudando o seu conceito em relação a esse produto.

Sobre a questão de número 3, pode-se observar que as estratégias persuasivas de influenciar e convencer o consumidor são criativas, divertidas e atraentes como, por exemplo, a relação evidenciada pela proximidade sonora

do nome do personagem com o nome do legume, causando um duplo sentido para a palavra Chuchurek, afinal ela pode significar chuchu ou o ogro Shrek. O filme, por ser algo que prende a atenção das crianças, e o personagem com suas características, sobretudo engraçadas, fazem parte do universo infantil e, por isso, constituem eficazes estratégias que podem ajudar nesse processo de convencimento do público infantil a ter mais interesse por esse legume.

Professor, na questão de número 4 será necessário abordar com a turma o gênero textual infográfico. Para isso, traga para a aula exemplos de infográficos de barra em jornais, revistas, ou conduza uma pesquisa em sala de maneira que cada um use seu próprio celular ou *tablet*. Oriente-os também na construção do material para fazer o levantamento com a turma escolhida. Estimule-os a usar a criatividade na construção deste material, que deve ser bem objetivo. No final, dê oportunidade para cada grupo apresentar seu trabalho e discutir oralmente os resultados. Para informar os estudantes sobre o gênero solicitado:

### Acesse:

<[https://www.youtube.com/watch?v=\\_skCVmGJwVg](https://www.youtube.com/watch?v=_skCVmGJwVg)>

### E leia:

<https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/08/Dissertacao-final-Edimilson.pdf>



## Valeu a pena!

As estratégias utilizadas foram organizadas visando aguçar a curiosidade e interesse dos alunos. Isso se concretizou, principalmente, durante o desdobramento das atividades, em que percebemos o envolvimento efetivo dos alunos nas atividades realizadas tanto em dupla quanto em grupo, pois demonstraram interesse e ficaram curiosos durante o desenrolar das atividades.

## Vingou!

As atividades proporcionaram muitas descobertas e também muitas inferências em relação aos sentidos produzidos pelo uso das aspas, da ironia e da presença da intertextualidade. Durante as apresentações foi notável o envolvimento e entusiasmo dos alunos.

## Burros n'água!

Nem sempre a tecnologia corresponde, às vezes, a internet ou a própria tecnologia falham. No entanto, isso não é motivo para desanimar, seja flexível quanto ao uso dos recursos nesse processo, adapte à realidade de sua turma e de sua escola.

## #Episódio 5: balanço final

Por meio deste artigo, objetivamos sugerir atividades voltadas para a heterogeneidade discursiva da língua. Julgamos importante abordar essa temática, uma vez que, embora se mostre muito relevante para a produção de sentidos no texto, essa questão não costuma ser abordada pela escola com a atenção que merece. Dessa forma, nosso objetivo é propor uma análise da heterogeneidade discursiva no texto, a fim de mostrar que essas marcas linguísticas configuram, na verdade, estratégias de produção de sentidos nos discursos. Para tanto, a noção de língua que permeia esse material é a da língua em uso, que se revela em práticas reais de comunicação, que produz discursos. Desse modo, o ensino da língua portuguesa deve, prioritariamente, ser planejado e dirigido às práticas diárias dos alunos, direcionado as suas necessidades de aprendizagem.

Nesse processo metodológico de construção e consolidação dessa prática linguístico-discursiva de ensino da linguagem, o papel do professor é de suma importância, pois sua função não se limita apenas a apresentar conteúdos e mais conteúdos durante as aulas de língua portuguesa, baseando-se apenas nos padrões tradicionais de aulas que exploram as normas gramaticais descontextualizadas. O docente de língua portuguesa deveria se apropriar do funcionamento da linguagem para agenciá-lo em atividades didáticas, capazes de engajar seus alunos, por meio de situações reais ou simuladas, objetivando às habilidades de solucionar, com eficiência, desafios provenientes das atividades essenciais da prática social, em variados contextos e, assim, proporcionar um desenvolvimen-

to linguístico-discursivo condizente com as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, as sugestões de atividades apresentadas neste artigo foram elaboradas de forma que possamos propiciar aos discentes uma compreensão, um envolvimento e, principalmente, uma interação maior com o texto, sobretudo, no que tange a heterogeneidade discursiva, destacando a intertextualidade, a ironia e o emprego de aspas. Portanto, almejamos que, ao trabalhar essas atividades em sala, de aula possamos levar os alunos a um envolvimento mais crítico e reflexivo com o texto, contribuindo, assim, na formação desses alunos, enquanto sujeitos que, ao tomarem consciência de quem é o outro em um discurso, estarão suscetíveis, também, a tomar consciência de si mesmos, enquanto sujeitos discursivos, além de reconhecer a importância da heterogeneidade discursiva na construção dos sentidos no texto.

Esclarecemos que nosso objetivo ao comentar as possibilidades de respostas para as atividades sugeridas não é o de padronizar as respostas dos alunos, nem as direcionar, cerceando suas ações e pensamentos, pelo contrário, intencionamos permitir que o aluno vá além disso, fazendo leituras reflexivas. É necessário respeitar as individualidades de cada aluno para dar lugar à heterogeneidade discursiva presente no texto. Portanto, há diversas possibilidades de compreensão para cada texto, possibilitando múltiplas respostas possíveis, por isso, as respostas comentadas apresentadas não devem ser tomadas como verdades únicas, tão pouco como um padrão rígido a ser seguido.

Por fim, ao finalizar este trabalho, foi possível concluir que, de fato, ensinar a língua portuguesa por meio da perspectiva discursiva, com foco na heterogeneidade discursiva, pode ampliar a competência leitora dos estudantes, uma vez que, dessa forma, são levados a pensar em aspectos discursivos no texto que nem sempre são referenciados pela escola.

Enfim, esperamos, com esse artigo contribuir para um ensino de língua mais significativo em nossas salas de aula, abrindo espaço para discussões e construções a respeito da heterogeneidade discursiva.

## #Episódio 6: essas obras eu indico

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

*Neste livro, Bakhtin faz algumas reflexões acerca da influência que os textos exercem uns sobre os outros. Através da leitura dessa obra percebe-se, de maneira direta, o quanto este pensador contribuiu e tem contribuído para refletirmos sobre as diferenciações entre o ensino que prioriza regras gramaticais descontextualizadas e outro modelo em que se aborda o fenômeno enunciativo, recorrendo à história e ao contexto ideológico.*



AUTHIER-REVUZ, J.  
Heterogeneidade(s) enunciativa(s).  
**Cadernos de estudos linguísticos**,  
Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19,  
jul./dez.,1990. Disponível em: [https://  
www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.  
index.php/cel/article/view/8636824](https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.index.php/cel/article/view/8636824).

*Jacqueline Authier-Revuz, pensadora da escola francesa, nesta obra, analisa os processos enunciativos sob uma abordagem que focaliza a presença do outro na enunciação, reconhecendo que esse outro se torna elemento fundante do texto. Segundo a autora, a linguagem é mesmo heterogênea em sua constituição, e não homogênea, nem imanente como o estudo da gramática tradicional na escola faz parecer.*

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

*Nesta obra, o francês Dominique Maingueneau retoma a importância da heterogeneidade considerando o interdiscurso como uma instância anterior ao próprio discurso, ao mesmo tempo em que constitui esse discurso. Para o autor, os discursos não existiriam antes, mas têm aparição justamente nas brechas dessa rede de tessituras que é o interdiscurso. O autor apresenta o conceito de discursos como plenamente linguísticos e históricos. Nas palavras do autor, os discursos podem ser pensados num espaço circunscrito do dizer e também na história.*

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez.,1990. Disponível em: [https://  
www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.in-  
dex.php/cel/article/view/8636824](https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs.index.php/cel/article/view/8636824). Acesso em: 02 de Fev. 2021.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. As não-coincidências do dizer. Trad. Cláudia R. C. Pfeiffer et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a opacidade e a transparência**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação: Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 1997.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**.

Brasília, DF - 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo, Ática, 1986.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

KLEIMAN, A.B.; MORAES, S.E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese do discurso**. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

RIBEIRO, M. C. M. A.; LIMA, M. P. B. **Ser professor hoje**. Ação reflexiva no ensino de português [recurso eletrônico] / Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro e Maria

da Penha Brandim de Lima (organizadoras). - Montes Claros : Editora Unimontes, 2020. 300 p.:il.; 21 cm. E'book PDF. Disponível em: <<http://www.editora.unimontes.br/images/PDFcriptografado/E-book-Ao-reflexiva-no-ensino-de-portugus.-agosto.2020.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

## Pesquisa original

SILVA, Edimilson Albino da. Heterogeneidade discursiva e ensino de Língua Portuguesa: proposta de um caderno pedagógico de professor para professor. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2021. Link de acesso: <https://repositorio.unimontes.br/handle/1/420>





# 03

## Uma proposta de letramento crítico para a promoção da conscientização e participação social na EJA

*Poliana Rufino Cardoso* <sup>33</sup>

*Maria Aparecida Resende Ottoni* <sup>34</sup>



<sup>33</sup>Mestra em Letras, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da UFU. Professora de Língua Portuguesa da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal. Contato: poliana.rufino@gmail.com.

<sup>34</sup>Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Docente da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: cidottoni@gmail.com.

## Para entender o enredo

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de letramento crítico<sup>35</sup> que visa a contribuir para práticas de ensino-aprendizagem de linguagem mais significativas e relevantes para os estudantes, especialmente da EJA, e para a promoção da conscientização crítica e da participação social. Nesta perspectiva, os gêneros discursivos são concebidos como modos de (inter)ação para o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes da EJA, podendo contribuir para ampliar as suas possibilidades de participação social, promover a conscientização social crítica e o desenvolvimento da competência discursiva.

A proposta didática ancora-se nos pressupostos teóricos do letramento crítico e no arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica. As atividades planejadas constituem-se de práticas de leitura crítica e discussão de textos relacionados aos direitos sociais, análise e produção de dois gêneros do campo de atuação na vida pública – a carta aberta e o abaixo-assinado. Esses gêneros foram pensados para uma situação comunicativa real, como instrumentos de ação frente aos problemas vivenciados por uma turma de estudantes da EJA no Distrito Federal.

## #Episódio 1: o panorama geral e um contexto específico

Nossa experiência ao longo de mais de uma década de docência na educação

básica tem demonstrado, com certa frequência, que os estudantes da educação básica, tanto do ensino regular quanto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, geralmente apresentam dificuldade de atribuir sentido aos conteúdos e aprendizagens relativos ao componente curricular de Língua Portuguesa e de relacionar esses saberes às práticas sociais das quais participam rotineiramente. Quando chegam a mencionar suas expectativas acerca das contribuições dessas aprendizagens para a vida, normalmente se referem ao desenvolvimento das habilidades de escrever ortograficamente, “falar direito” e ler, associando, de forma automática, essas habilidades com a futura possibilidade de obtenção de emprego - ou mudança de profissão - e ascensão social, imaginando assim benefícios postergados a um futuro incerto.

### O x da questão

Como promover uma aprendizagem significativa da linguagem, evidenciando a potencialidade dos gêneros discursivos para a ação, a interação e o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes da EJA, dentro ou fora do ambiente escolar?

<sup>35</sup>Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado “Práticas de letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participação social” defendida em 2021 por Poliana Rufino Cardoso e orientada por Maria Aparecida Resende Ottoni, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia.



Verifica-se, portanto, que parte significativa dos estudantes não compreendem o efetivo funcionamento da linguagem enquanto um elemento das práticas sociais das quais eles participam cotidianamente dentro e fora da escola. Tampouco demonstram a capacidade de mobilizar eficazmente as habilidades adquiridas na escola, no sentido de transformá-las em competências que poderiam contribuir de fato para o seu pleno desenvolvimento, para a compreensão social crítica e para o exercício da cidadania ativa, potencializando a inclusão e ascensão social.

Uma concepção restrita acerca das práticas de linguagem, como se evidencia frequentemente entre os alunos, equivale ao que se denomina letramento autônomo. O letramento autônomo corresponde à concepção de que existe um modelo único e universal de letramento e que o domínio da escrita resulta da capacidade individual, estando diretamente relacionado ao sucesso pessoal e progresso das sociedades letradas (STREET, 2014). Essa concepção se encontra subjacente também às tradicionais práticas de ensino de linguagem, que focalizam aspectos estruturais e prescritivos da língua, isolada de situações comunicativas reais, ainda tão comuns nas nossas salas de aula. De fato, “essa tradição de estudos tem uma longa história e é ainda forte no Brasil, apoiando-se principalmente em contribuições influenciadas por três áreas, a saber: a linguística estruturalista, o Modelo autônomo de Letramento e a pedagogia tradicional” (MAGALHÃES, 2012, p. 22).

Nesse caso, as práticas de ensino-aprendizagem de linguagem não contribuem para o desenvolvimento da com-

## A meta

Desenvolver uma proposta de letramento crítico que tome os gêneros discursivos como modos de ação para o enfrentamento de problemas vivenciados pelos discentes, que lhes possa ampliar as possibilidades de participação social, promover a conscientização social crítica e o desenvolvimento da competência discursiva.

petência discursiva ou para a promoção da cidadania ativa, capacidade exercida pelos cidadãos que não só conhecem seus direitos e deveres, mas que também se posicionam criticamente diante deles, refletem, questionam, contestam ou defendem situações e pontos de vista, possibilitando a (des/re)construção de sentidos. Sem o exercício da cidadania ativa, não é possível garantir a participação e a ascensão social tão almeçadas pelos estudantes, especialmente os da EJA.

Contudo, a preparação para a vida social é um dos objetivos da educação básica previstos nos marcos regulatórios da educação brasileira, que estabelecem como objetivos educacionais, além da preparação para o trabalho, o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Para citar um exemplo, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC estabelece que cabe à disciplina de Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas

práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67).

Diante desse compromisso, desenvolvemos uma proposta de letramento crítico constituída de atividades de leitura e escrita que tomam como ponto de partida a realidade e as necessidades identificadas por uma turma de estudantes da EJA. A proposta foi delineada a partir da realização de um projeto piloto de letramento<sup>37</sup>, desenvolvido em 2019, pelas autoras, considerando as situações relacionadas à violação do direito à educação e à qualidade do ensino percebidas pela turma.

O projeto piloto de letramento consistiu em atividades voltadas para a abordagem do problema social identificado pela turma, prevendo a realização de ações discursivas para enfrentamento da situação. A fim de iniciar a turma nesse processo, desenvolvemos uma sequência de atividades, apresentando aos estudantes algumas experiências sobre o engajamento de indivíduos e grupos sociais desfavorecidos em busca da conquista de direitos e transformações sociais, destacando o papel da linguagem entre as estratégias de luta e poder.

A primeira parte do projeto consistiu em um trabalho de análise e discussão de filmes cujos personagens se engajaram em lutas por direitos sociais,

lançando mão da linguagem como um dos instrumentos de ação. Foram trabalhados os filmes ‘Histórias Cruzadas’, ‘Escritores da liberdade’ e ‘O menino que descobriu o vento’. Os alunos analisaram e discutiram as obras, buscando identificar problemas sociais, como racismo, machismo, violência, desigualdade de classe social e de gênero, vivenciados pelos protagonistas, procurando reconhecer as estratégias discursivas empregadas como ferramenta de luta e transformação.

Além disso, disponibilizamos alguns capítulos do livro ‘Eu sou Malala (edição juvenil): como uma menina lutou pelo direito à educação e mudou o mundo’, da Editora Seguinte, para leitura e discussão em sala. Como a escola não dispunha de exemplares da obra para empréstimo e os alunos queriam continuar a leitura, a turma se engajou em uma ação para aquisição dos livros, produzindo cartas de solicitação em que pediram a livrarias da cidade e à editora da obra a doação de alguns exemplares. Atendendo à solicitação dos alunos, a editora doou cinco livros para a turma. Os alunos então sugeriram a produção de uma carta de agradecimento, a qual foi enviada à editora. Continuamos a leitura e discussão da obra em sala, destacando principalmente as dificuldades enfrentadas pela protagonista para o acesso à educação

---

<sup>37</sup>De acordo com Kleiman (2001, p. 4), projeto de letramento é “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 realização do projeto.”



e os recursos que utilizou para resistir e contestar sua realidade. Dessa forma, ao longo do processo, as atividades foram desenvolvidas na perspectiva de projeto de letramento.

Uma vez consolidado esse processo de reflexões críticas acerca de problemas sociais e identificação de estratégias discursivas de luta, elaboramos e aplicamos alguns questionários a fim de sondar as concepções dos estudantes acerca do componente curricular de Língua Portuguesa, identificar algum/alguns problema(s) da comunidade/escola percebido(s) pelos alunos e instigá-los a pensar em ações discursivas para enfrentamento da situação. Pretendíamos, a partir dos dados desses questionários, fundamentar a construção de uma proposta didática configurada como um projeto de letramento, o qual seria desenvolvido com a turma no primeiro semestre de 2020.

Os dados analisados à luz da ADC demonstraram que os estudantes representavam os problemas de acesso à escola e qualidade de ensino como uma violação dos seus direitos e atribuíam a situação à omissão do poder público. Entretanto, em suas propostas, em nenhum momento eles se identificaram como agentes de luta e resistência ou como legítimos postulantes de seus direitos. Diante disso, pensamos numa proposta didática pautada no letramento crítico e na Análise de Discurso Crítica, tendo em vista proporcionar outras leituras de mundo e estimular a reflexividade identitária, contemplando temas como direitos sociais e (des)igualdade, com foco na criticidade, fortalecimento dos sujeitos, engajamento e instrumentalização para a ação.

Contudo, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o mundo enfrentava a pandemia de Covid-19, levando à suspensão das aulas no Distrito Federal no dia seguinte à declaração. Sendo assim, não foi possível desenvolver o projeto de letramento como havia sido idealizado, ou seja, mediante diálogo e negociação permanentes entre as pesquisadoras e a turma.

Diante desse cenário, mesmo não sendo possível a construção colaborativa do projeto, elaboramos uma proposta didática a partir dos anseios e necessidades coletivas já apresentados pelos alunos, considerando também as possibilidades e os recursos disponíveis na realidade local. Além do trabalho com os textos sobre direito à educação, a proposta prevê o estudo e a produção de gêneros propositivos e reivindicatórios, por meio dos quais os alunos podem agir discursivamente, visando à superação ou minimização dos problemas identificados pelo grupo.

A proposta didática busca favorecer a conscientização social crítica e o engajamento dos estudantes para agir, por meio da linguagem, frente aos problemas identificados, contribuindo para uma aprendizagem significativa e potencialmente emancipadora.

No próximo episódio, expomos brevemente as concepções teóricas que fundamentam nossa proposta didática.

## Ah, o tempo!

A proposta didática constitui-se de três módulos, totalizando 20 aulas de 50 min.

## #Episódio 2: Leituras, conversas e afins

A proposta de letramento crítico aqui apresentada ancora-se nos pressupostos teóricos do Letramento Crítico (JANKS, 2018; MATTOS, VALÉRIO, 2010; MONTE MÓR, 2018; RIBAS, 2018) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2016; RESENDE, RAMALHO, 2017), uma vez que essas teorias oferecem subsídios para o desenvolvimento de uma proposta didática coerente com os objetivos pretendidos.

O letramento crítico busca promover o desenvolvimento da consciência crítica, desvelando o caráter ideológico da linguagem, possibilitando a crítica aos significados imbuídos no discurso e a reconstrução de sentidos, condições necessárias para a mudança de crenças e atitudes. Nesse sentido, constitui-se numa abordagem que favorece o fortalecimento da cidadania ativa, já que

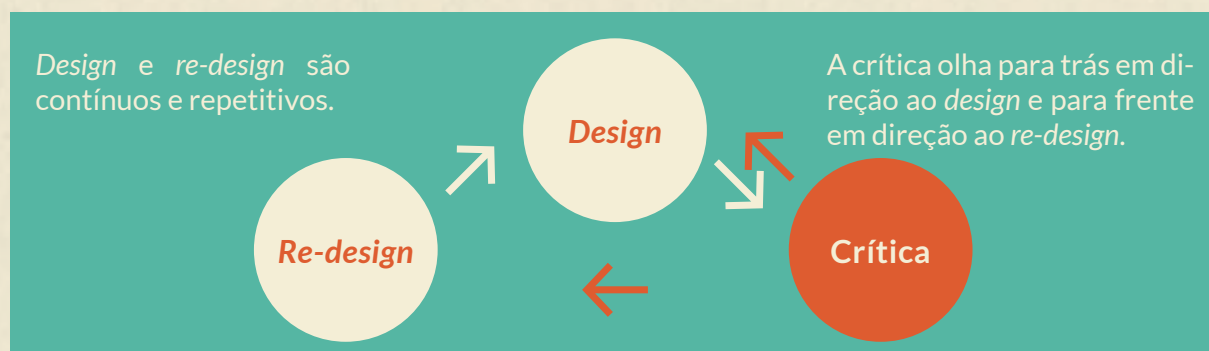
**ser agente ou ser um cidadão ativo é ser capaz de agir no mundo de forma crítica e responsável em relação aos discursos que circulam na sociedade e àqueles que se produz, questionando verdades e provocando mudanças, ou seja, apresentando outras leituras de mundo, outros modos de interpretar a realidade (RIBAS, 2018, p. 1790).**

A capacidade de se posicionar de forma crítica e de agir são condições funda-

mentais para que os sujeitos possam se mobilizar em direção à inclusão e transformação social, considerando que o mundo pode ser transformado por meio da modificação de sentidos únicos e verdades absolutas (RIBAS, 2018). A sociedade muda quando as pessoas mudam, daí que o letramento crítico se constitui num instrumento de poder (MATTOS, VALÉRIO, 2010).

A finalidade do letramento crítico é a ação consciente e ética do sujeito em busca da transformação social. A criticidade não é um fim em si mesma, mas sim a possibilidade de re-construção ética, de ação e de transformação social. De acordo com Janks (2018), analisar um texto sob a perspectiva do letramento crítico implica um movimento tanto para trás - crítica/desconstrução dos textos - como para frente - re-design/reconstrução do texto.

A crítica possibilita o reconhecimento dos recursos semióticos utilizados e a conscientização de como eles servem aos interesses do produtor, oportunizando também que esses recursos sejam aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. Esse movimento não prescinde de uma reflexão ética acerca do uso dos recursos, a fim de evitar que se privilegie os interesses de alguns em detrimento dos interesses de outros. A figura a seguir representa o movimento de análise do texto numa perspectiva crítica.



Fonte: Janks (2018, p. 18).



Ademais, o letramento crítico contribui para a convivência respeitosa e harmoniosa em um mundo plural. Ao provocar deslocamentos de perspectivas e relativizar verdades absolutas, a criticidade ajuda a compreender a complexidade das interações sociais para além da dicotomia Eu versus o Outro, Nós contra Eles, certo versus errado.

Nesse viés, Monte Mór (2018) apresenta uma proposta didático-pedagógica focada na crítica, construção de sentidos e expansão de perspectivas. Trata-se de uma forma mais ampla de abordar uma questão ou problema, contemplando as perspectivas pessoais, locais e globais. Na perspectiva pessoal, procura-se sondar a opinião do aluno sobre determinado assunto. Na perspectiva comunitária, busca-se aguçar o seu olhar para um círculo mais amplo, que considere as perspectivas de seus pares, sua vizinhança, sua comunidade. A perspectiva global diz respeito a um olhar ainda mais amplo, não necessariamente planetário, porém mais abrangente que a visão comunitária, podendo ser regional, nacional, continental e mesmo mundial.

## Um cadinho mais

A concepção de letramento como contraponto ao termo alfabetização enfatiza a relação entre escrita e prática social. Já o letramento crítico ressalta o caráter político da linguagem, as ideologias e relações de poder presentes nos discursos. A crítica, nesse viés, consiste na possibilidade de contestar significados/práticas excludentes e hegemônicos.

Essas estratégias buscam despertar a percepção de que atividades, ideologias e crenças não são universais e determinadas, mas podem variar em função de diferenças de cultura, gênero, classe social, profissão, religião, região geográfica, etc. A partir da expansão de perspectivas, é possível compreender que nossas opiniões e crenças não são apenas pessoais, mas parte de um construto social, como fator condicionante, mas não determinante de nossas perspectivas e escolhas. Essa conscientização possibilita a reflexão e o reposicionamento do sujeito, a ressignificação de contextos e a percepção de possibilidades de agência e mudança de atitudes e situações antes incontestes.

A ADC, por sua vez, constitui-se numa corrente teórico-metodológica de caráter transdisciplinar, que investiga a relação entre discurso e sociedade, valendo-se tanto da linguística quanto de teorias sociais críticas para analisar a relação entre o discurso e outros elementos das práticas sociais em que operam ideologias e hegemonias. Dessa forma, a ADC favorece a compreensão do papel do discurso nas relações de poder e dominação, oferecendo recursos para a superação de situações marcadas pelo desequilíbrio de poder.

Esses recursos consistem em promover o desenvolvimento de uma consciência linguística crítica acerca dos processos sociais e instrumentalizar os indivíduos para a agência, a fim de potencializar transformações sociais. O linguista e pesquisador britânico Norman Fairclough, eminente expoente da ADC, defende “uma educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as

peças possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 125).

A ADC é uma teoria social da linguagem crítica e engajada. Crítica porque se propõe a desvelar situações de desigualdade social, por meio da conscientização dos sujeitos sobre injustiças naturalizadas e enraizadas em discursos que circulam rotineiramente na sociedade. Ela também é engajada porque exige um posicionamento firme contra situações de desequilíbrio e abuso de poder por parte de grupos sociais contra outros menos privilegiados, oferecendo ferramentas para a ação e emancipação dos sujeitos, assim potencializando transformações sociais.

Isso implica compreender a relação essencialmente dialética entre linguagem e sociedade, visto que, por um lado, o discurso é condicionado pela prática

social, e, por outro lado, é uma forma de intervenção sobre o mundo. O discurso constitui a vida social, podendo, portanto, modificá-la.

Dessa forma, os trabalhos pautados pela ADC partem sempre de um problema social que apresenta uma faceta semiótica, para o qual se vislumbram ações discursivas, visando a sua minimização ou superação. Nesse sentido, a análise discursiva crítica consiste na análise a partir de três tipos de significados principais: o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional. Esses significados correspondem respectivamente aos modos de agir, modos de representar e modos de ser, que são os três modos como o momento discursivo figura nas práticas sociais: como (inter)ação, como representação e como identificação (RESENDE, RAMALHO, 2017). O significado acional se refere ao uso da linguagem como forma de ação sobre o outro e o sobre o mundo, por meio dos gêneros do discurso; o significado representacional revela como as pessoas interpretam a realidade, na medida em que mobilizam os discursos para expressar suas perspectivas; por fim, o significado identificacional, evidenciado no estilo textual, se refere à construção e negociação de identidades.

O significado acional é um pilar da proposta didática aqui apresentada, haja vista que os gêneros são acionados como modos de atuação e interação para enfrentamento das situações-problemas evidenciados pelos estudantes, interpellando-os a ressignificarem representações de mundo e assumirem identidades em que figurem como cidadãos ativos.

Assim o letramento crítico e a ADC contribuem para a ressignificação das práticas de linguagem, compreendidas como instrumentos de interação e emancipação social, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento da competência discursiva.

## Mais um cadinho

A Conscientização Linguística Crítica é uma importante contribuição da ADC para as aulas de Língua Portuguesa. É uma abordagem que favorece o desenvolvimento da criticidade, desvelando como a linguagem relaciona-se à manutenção ou transformação de relações de poder, contribuindo ainda para o fortalecimento e engajamento dos sujeitos para a transformação social.



## #Episódio 3: Arquitetura didática

A proposta didática apresentada nesta seção divide-se em três módulos, totalizando vinte horas/aula.

### Material necessário

**MÓDULO I:** cópias do texto “O Direito à Educação”; cópia das questões para análise ou lousa e pincel; cadernos e canetas/lápis; computador com acesso à internet, projetor e som ou TV e arquivo dos vídeos:

- “A História dos Direitos Humanos” (3m58s):

<https://www.youtube.com/watch?v=quQqrPC7WME&list=PLI6eA0pjTliJ5UpIEOU01pUb1mXgYrUaZ>.

- “Direitos Humanos” (3m2s):

<https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs&list=PLI6eA0pjTliJ5UpIEOU01pUb1mXgYrUaZ&index=3>.

**MÓDULO II:** computadores/celulares com acesso a internet ou exemplares de cartas abertas e abaixo-assinados previamente pesquisadas e selecionadas pelos estudantes; cópia da carta aberta da Ciclocidade e Cidade a pé e da notícia “Ciclistas e Pedestres divulgam carta aberta ao prefeito Bruno Covas”; cópia do abaixo-assinado “Contra a exclusão de Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras”; cópia das questões para estudo dos textos ou lousa e pincel; caderno e lápis/canetas.

- Carta aberta Ciclocidade e Cidade a pé:

<https://www.ciclocidade.org.br/noticias/ciclocidade-e-cidadeape-protocolam-carta-de-boas-vindas-ao-novo-prefeito-de-sp-bruno-covas/>

- Abaixo-assinado “Contra a exclusão de Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras”

<https://www.change.org/p/contra-a-exclus%C3%A3o-de-surdos-rede-de-ensino-estadual-de-mt-n%C3%A3o-tem-int%C3%A9rprete-de-libras?redirect=false>

- Ciclistas e Pedestres divulgam carta aberta ao prefeito Bruno Covas

<https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/sao-paulo-na-bike/ciclistas-e-pedestres-divulgam-carta-aberta-ao-prefeito-bruno-covas/>

**MÓDULO III:** computadores com acesso a internet ou computador, impressora e papel.

Professor, você pode acessar a proposta na íntegra, onde encontrará também os textos e links dos vídeos que fazem parte da proposta, além da descrição dos objetivos gerais, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades trabalhados em cada módulo.

**ACESSE A PROPOSTA COMPLETA EM:**

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34179>

A seguir, apresentamos um quadro com a visão geral da proposta didática.

	Unidades temáticas	Etapas	Detalhamento	Aulas
MÓDULO I	Provocando a conscientização social crítica: O direito à educação	Introdução	Apresentação do tema e sondagem de conhecimentos prévios.	1ª
		Desenvolvimento	Exibição de vídeos, leitura coletiva, discussão e análise linguístico-discursiva do texto "O direito à Educação".	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª
		Fechamento	Socialização e discussão das análises.	6ª
MÓDULO II	Compreendendo o gênero carta aberta	Introdução	Apresentação do tema da aula e sondagem de conhecimentos prévios e práticas dos alunos acerca do gênero carta aberta.	7ª
		Desenvolvimento	Leitura, discussão e análise linguístico-discursiva de exemplares do gênero carta aberta.	7ª, 8ª, 9ª, e 10ª.
		Fechamento	Socialização e discussão das análises.	11ª.
	Compreendendo o gênero abaixo-assinado	Introdução	Apresentação do tema e sondagem de conhecimentos prévios e práticas dos alunos acerca do gênero abaixo-assinado.	12ª
		Desenvolvimento	Leitura, discussão e análise linguístico-discursiva de exemplares do gênero abaixo-assinado.	12ª, 13ª e 14ª.
		Fechamento	Socialização e discussão das análises.	15ª.
MÓDULO III	Gêneros em ação: produção textual e participação social	Preparação	Organização dos grupos de trabalho, distribuição de tarefas e planejamento da escrita.	16ª
		Produção	Escrita, revisão e reescrita coletiva de uma carta aberta e de um abaixo-assinado.	16ª, 17ª, 18ª e 19ª
		Divulgação	Estratégias de publicação e distribuição dos textos.	20ª.



## #Episódio 4: E a mão encontra a massa

Neste episódio apresentamos a proposta didática com a descrição das atividades planejadas para os alunos e orientações para a aplicação.

### Módulo I: Provocando a conscientização social crítica: o direito à educação

As atividades deste módulo focalizam a conscientização crítica em relação aos problemas relatados pelos alunos relativos ao direito à educação, como as condições de acesso à escola e qualidade da educação, a partir da leitura, discussão e análise do texto “O Direito à Educação”.

#### 1ª e 2ª aulas: introdução e desenvolvimento

Essa etapa consiste na apresentação do tema e da dinâmica de trabalho do módulo I. Esclareça aos alunos que será feita a leitura, discussão e análise de textos sobre o direito à educação, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal brasileira e o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal. Além disso, a introdução é o momento de sondagem de conhecimentos e motivação dos alunos para o engajamento no tema. Para isso, apresente as questões motivadoras, instigando-os a falar de seus conhecimentos, opiniões ou experiências relacionados ao tema.



#### O que é, o que é?

- Você sabe quais são os direitos dos estudantes e quem são os responsáveis por garanti-los?
- Você sabe o que é ou já ouviu falar na Declaração Universal dos Direitos Humanos? O que você sabe sobre o assunto?\*
- Na sua opinião, quais direitos podem ser considerados universais? Por quê?
- E em relação à Constituição Federal, você já ouviu falar? Sabe dizer o que é, e por que ela existe?

*\*Caso os alunos demonstrem desconhecer o assunto, estimule-os a conjecturar o significado do termo a partir do sentido das palavras.*

Depois dessa conversa inicial, exiba os vídeos “A História dos Direitos Humanos” e “Direitos Humanos”. Os vídeos proporcionam uma visão geral sobre o que são os Direitos Humanos e qual a sua função social. Na sequência, proponha a leitura coletiva do texto “O direito à educação”. O texto é composto por artigos

selecionados da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal brasileira, além de uma breve apresentação desses documentos, para melhor compreensão dos artigos que serão trabalhados.

Após a leitura, promova uma discussão oral com a turma, problematizando o tema e instigando o posicionamento

dos estudantes. Caso a turma seja muito grande, forme grupos e distribua as questões impressas para discussão, negociando um tempo para essa tarefa. Posteriormente, organize a turma em um círculo e peça aos grupos que apresentem o resultado da discussão para os colegas, oportunizando a troca de ideias na turma como um todo.

## Vamos conversar sobre isso?!

- 1) Você conhecia os direitos que lemos nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal, isto é, você sabia que eles eram garantidos nesses documentos? Se não conhecia, você acredita que faz diferença tomar conhecimento? Explique.
- 2) Como vimos no texto, a própria Constituição, nos parágrafos do artigo 208, cria estratégia para que o Estado cumpra seu dever em relação à educação. De que forma essas estratégias impactam a relação entre Estado, cidadãos e seus direitos?
- 3) A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que a instrução superior deverá ser acessível a todos, com base no mérito. De acordo com o dicionário online Caldas Aulete, mérito é “o mesmo que merecimento. [Antôn.: demérito; desmérito]”. O que você pensa sobre esse critério para acesso ao ensino superior?
- 4) No que diz respeito ao acesso ao ensino superior, a nossa Constituição garante o acesso “segundo a capacidade de cada um”. A capacidade individual é o único fator decisivo para o ingresso num curso superior? Comente.
- 5) A que pessoas e grupos sociais esse critério favorece e a quem prejudica?
- 6) Existem pessoas na sua família, na comunidade ou entre seus conhecidos que gostariam de cursar o ensino superior e não podem? Se sim, o que dificulta ou impede o acesso dessas pessoas ao ensino superior?



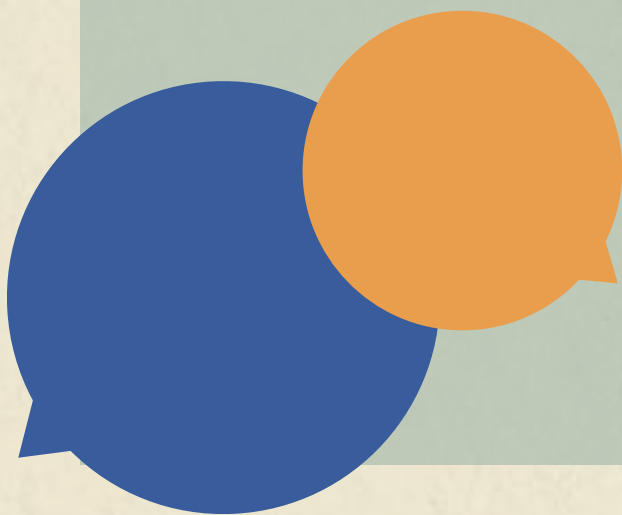
**7)** E no restante do país, que fatores podem dificultar o acesso das pessoas a esse nível de ensino e quais são os grupos mais desfavorecidos?

**8)** Aqui no Brasil, o ingresso no ensino superior é feito por processos seletivos como vestibulares, programas de avaliação seriada e ENEM. O que você pensa sobre esses métodos de seleção?

**9)** Que outros critérios e processos para acesso ao ensino superior são praticados em diferentes países? Se você ou seus colegas não conhecem modelos adotados por outros países, organizem-se em grupos a fim de pesquisar como funciona o ensino superior em diferentes partes do mundo. Vocês podem dividir as tarefas de modo investigar como esse processo ocorre em países desenvolvidos, em desenvolvimento, capitalistas e socialistas, nos hemisférios sul e norte, oriente e ocidente, etc. Depois, os grupos devem compartilhar os resultados com a turma e, por fim, desenvolver a proposta solicitada na questão 10, a seguir.

**10)** Agora imagine uma forma mais ampla e democrática de garantir o acesso de todos os interessados ao ensino superior no Brasil. O que você proporia para que isso se tornasse realidade no nosso país?

**11)** No artigo 26 da Declaração também está escrito que “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.” Na sua opinião, que conteúdos e práticas favorecem esses objetivos? Como a escola pode melhor contribuir nesse sentido?



## 3ª e 4ª aulas: desenvolvimento (continuação)

Nestas aulas haverá a continuidade da atividade de leitura e discussão, a partir de mais um texto sobre o direito à educação, intitulado “O Plano Distrital de Educação”. Antes da leitura, apresente as questões motivadoras a fim de sondar conhecimentos prévios e experiências dos alunos sobre o PDE.



### O que é, o que é?

- Você sabe ou imagina qual é a finalidade dos planos de educação e o que é tratado neles?
- Você já participou de alguma atividade relacionada à elaboração ou discussão do Plano Distrital de Educação? Tem conhecimento de que algum colega tenha participado? Se sim, Comente.\*

*Peça aos alunos que comente(m) sua(s) experiência(s) com a turma, dizendo, por exemplo, de que forma participaram, suas motivações, quem foram os demais atores envolvidos e como avaliam a experiência.*

Em seguida, convide a turma a fazer a leitura coletiva do texto. Prossiga para a discussão, disponibilizando as questões problematizadoras. Você pode sortear as questões na turma, montar grupos para discussão, ou ler cada pergunta em voz alta para que os alunos respondam voluntariamente.

### Vamos conversar sobre isso?!

- 1) Você sabia da existência dessas metas e estratégias do Plano Distrital de Educação? Se não sabia, como se sente ao se descobrir portador desses direitos?
- 2) O artigo 12 da lei que aprova o PDE determina que as metas e estratégias do documento sejam amplamente divulgadas. Na sua opinião, quais os impactos do conhecimento ou desconhecimento desse documento para a comunidade escolar?
- 3) O que você acha de temas como direitos sociais dos cidadãos e formas de participação social serem trabalhados na escola? Há outros temas que você gostaria de sugerir?
- 4) O prefácio do PDE afirma que o documento “foi elaborado com ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público”. O que você entende por ampla participação da comunidade escolar e da sociedade civil?



## Vamos conversar sobre isso?!

- 5) Você considera que houve uma participação social satisfatória na construção do documento? Por quê?
- 6) Na sua opinião, quem são os atores sociais que têm legitimidade para participar da construção do PDE e como poderia ser essa participação?
- 7) Hoje existem iniciativas e leis que visam a aumentar a inclusão social e a representatividade de minorias como mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais, pessoas sem teto, praticantes de religiões de matrizes africanas, etc. seja em cargos e movimentos políticos, seja em espaços e atividades públicos e privados. Quais os possíveis impactos da visibilidade e representatividade de diversos segmentos da sociedade ou da falta de espaços para as minorias?
- 8) Se você participasse diretamente da elaboração de um plano de educação para a nossa cidade, o que você acrescentaria ou modificaria?
- 9) No seu ponto de vista, o direito à educação e a qualidade do ensino têm sido garantidos de forma igualitária a todos os brasileiros? Justifique.
- 10) O que as pessoas e os grupos sociais (sindicatos, união de estudantes, associações de moradores, igrejas, etc.) costumam fazer quando seus direitos ou das pessoas que eles representam são descumpridos?
- 11) E quanto a você, o que faz quando um direito seu ou de grupos dos quais você participa é desrespeitado, ou o que faria se fosse o caso?
- 12) Você acredita que a forma como os cidadãos se comportam em relação aos seus direitos e deveres é igual nos diversos países e regiões do mundo, por exemplo, Brasil, Estados Unidos, Europa, China, países Árabes? Tente se lembrar de notícias, livros e filmes que você tenha visto sobre práticas de cidadãos e grupos sociais de diferentes povos em busca de direitos e comente as diferenças e semelhanças em relação às diferentes culturas e lutas dos povos por direitos sociais.
- 13) O que a escola e a comunidade podem fazer para reivindicar direitos relativos à educação que são ou venham a ser descumpridos?
- 14) Você acredita que os cidadãos e a sociedade como um todo podem contribuir para que necessidades que hoje não são reconhecidas venham a se tornar direitos? Justifique.

## 5ª aula: desenvolvimento (análise linguístico-discursiva)

Copie no quadro ou entregue cópias da atividade para a análise do texto. Peça aos alunos que respondam às questões por escrito, individualmente, em duplas ou em pequenos grupos.

1) Leia a seguir a transcrição do texto apresentado na parte final do vídeo Direitos Humanos. “Os direitos que são violados no presente comprometem o futuro, o futuro de um país, de seus cidadãos e cidadãs, por isso fique ligado, denuncie, cobre e, claro, sempre respeite o direito das demais pessoas. Garantir que os Direitos Humanos sejam efetivos e respeitados é responsabilidade de todos nós. Vamos juntos fazer disso uma realidade?”

2) Em que modo os verbos ‘fique’, ‘denuncie’, ‘cobre’ e ‘respeite’ estão flexionados?

3) Que efeito esse tipo de estrutura pretende provocar no leitor/espectador?

4) Em quais gêneros é comum termos o emprego desse modo verbal?

5) No texto a responsabilidade pela efetivação e respeito aos Direitos Humanos é atribuída ao agente ‘todos nós’. A palavra todos apresenta possibilidade de exclusão de algum grupo ou pessoa? Qual o propósito do acréscimo da palavra ‘nós’?

6) A última frase do texto tem marcas de pontuação típicas de uma pergunta. A quem se dirige a interpelação e que tipo de resposta é esperada do interlocutor?





**7)** O texto constitucional faz referência a direitos e garantias que são avaliados como fundamentais.

**a)** O que significa fundamental para você? E o que significa dizer que um direito ou um conjunto deles é fundamental?

**b)** Observe que as palavras 'direitos' e 'garantias' têm sentido muito próximos, embora não idênticos. Que mudança de sentido ocorreria e que efeitos práticos decorreriam se a palavra 'garantias' não tivesse sido empregada?

**8)** Você observou que as metas e todas as estratégias do Plano Distrital de Educação iniciam com um verbo no infinito? Qual a relação entre essa forma e o objetivo do texto?

**9)** Releia o art. 5º da LEI N° 5.499:

*Art. 5º A execução do PDE e o cumprimento de suas metas devem ser objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:*

*I – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF;*

*II – Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF;*

*III – Fórum Distrital de Educação – FDE;*

*IV – Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF.*

*Parágrafo único. As instâncias de que trata este artigo devem divulgar, anualmente, por meio de suas páginas oficiais na internet, todos os resultados do monitoramento e das avaliações.*

**a)** Quem é incluído e quem é excluído no processo de acompanhamento e avaliação do PDE?

**b)** A quem essas escolhas favorecem e a quem prejudicam? Por quê?

**c)** Você mudaria o texto do documento no que diz respeito ao processo de execução, acompanhamento e avaliação do PDE e na definição dos agentes responsáveis? Por quê?



## 6ª aula: fechamento

Esse é o momento da socialização das análises. Incentive os alunos a ler e compartilhar suas respostas com a turma. Professor, na oportunidade, você poderá esclarecer dúvidas dos alunos e instigar os colegas a se posicionarem – concordando, discordando ou acrescentando outras perspectivas – e negociarem significados divergentes e/ou diferentes.

## Módulo II: Reconhecendo os gêneros discursivos como possibilidades de participação social

As atividades deste módulo são desenvolvidas a partir dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado e focalizam a leitura, análise e compreensão dos gêneros como instrumentos de ação social por meio da linguagem.

## Compreendendo o Gênero Carta-aberta 7ª e 8ª aulas: introdução e desenvolvimento

Para introduzir o tema deste módulo, promova um diálogo com os alunos sobre o que utilizam ou compreendem como instrumentos discursivos relacionados às práticas sociais de defesa de direitos e interesses. Apresente as questões motivadoras para instigar o diálogo.



### O que é, o que é?

- De que forma a linguagem pode ser utilizada para a defesa de direitos e interesses dos cidadãos?
- Quais dos gêneros que você conhece, escritos ou orais, podem servir para defesa de direitos e como forma de ação pelos interesses coletivos?
- Algum de vocês já participou de alguma forma da produção, subscrição (assinatura) ou divulgação de textos voltados para a reivindicação ou queixa de ordem coletiva, como abaixo-assinados, petições, cartas, reclamações, protestos, denúncia, entrevista, debate, diálogo ou qualquer outra ação que envolva o uso da linguagem? Comente, se tiver participado.
- Entre sua família, amigos e comunidade, que textos as pessoas utilizam para reivindicar ou reclamar? São textos orais ou escritos? E como são transmitidas as mensagens? Pessoalmente, por redes sociais, televisão, rádio, telefone, e-mail, correspondência ou outro?
- Você sabe o que é uma carta aberta? Caso não saiba, levante hipóteses, o que poderia ser uma carta aberta?





Peça aos alunos que pesquisem cartas abertas na internet, usando seus aparelhos celulares ou o laboratório de informática da escola. Se não for possível contar com esses recursos na escola, solicite com alguns dias de antecedência que os alunos pesquisem e levem para a aula exemplares impressos de textos do(s) gênero(s) carta aberta.

Proceda ao desenvolvimento da atividade, disponibilizando o roteiro para estudo e compreensão do gênero carta aberta. Solicite aos alunos que formem duplas, a fim de que possam trocar e comparar as atividades produzidas entre si. A dinâmica permite a aprendizagem colaborativa entre pares e amplia o repertório de textos a serem estudados.

- 1) Qual é o assunto tratado na carta?
- 2) Que pontos de vista são defendidos ou criticados no texto?
- 3) Quem são os produtores?
- 4) A autoria é individual ou coletiva?
- 5) Qual o papel social dos produtores ao escrever a carta?
- 6) Com que propósito foi escrita?
- 7) Quais recursos o/s produtor/es utiliza/m para atingir esse propósito?
- 8) A quem se destina?
- 9) Qual o papel social dos interlocutores?
- 10) Qual o suporte de circulação?
- 11) Quem são os leitores pretendidos?
- 12) Quais são as partes da carta?
- 13) A linguagem utilizada é formal ou informal?
- 14) Que tipos textuais predominam na carta?
- 15) O texto é escrito em primeira ou em terceira pessoa?
- 16) Que modos e tempos verbais predominam na carta?
- 17) O que você pensa sobre o assunto abordado na carta?



## 9ª aula: desenvolvimento (continuação)

A atividade desta aula consiste na leitura e análise de uma carta aberta escrita pela Ciclocidade e Cidadeapé para o prefeito de São Paulo, em 2018. Solicite aos alunos que acessem a carta na internet, usando seus aparelhos celulares ou o laboratório da escola. Além de pesquisar sobre a carta, procurando compreender onde e por quem a ela foi divulgada, eles devem ler a notícia publicada no jornal o Estadão. Se não for possível fazer a pesquisa durante a aula, providencie cópias da notícia e da carta. Isso é importante para a compreensão do gênero, dos seus suportes de circulação, da relação entre o propósito comunicativo e a visibilidade dada ao texto, e para a percepção das relações de intertextualidade presentes entre a notícia e a carta e como vai se constituindo uma cadeia de textos e de gêneros.

### Valeu a pena!

Durante o desenvolvimento do projeto piloto, os estudantes se envolveram ativamente no estudo e produção de textos do gênero carta de solicitação para lidar com uma demanda da vida real apresentada pela turma. Uma das cartas obteve uma resposta positiva, atendendo à demanda dos alunos e contribuindo significativamente para o sentimento de empoderamento dos sujeitos.

Uma vez que todos os alunos estejam de posse do material, proponha a leitura coletiva dos textos e proceda à análise oral, com base no roteiro da 8ª aula “Desenredando o texto” para análise e compreensão do gênero carta aberta.

## 10ª aula: desenvolvimento (análise linguístico-discursiva)

Nesta aula, os alunos deverão fazer a análise linguístico-discursiva dos textos. Copie no quadro as questões para análise do texto ou disponibilize cópias da atividade. Solicite aos alunos que respondam por escrito, individualmente ou em duplas. As questões propostas buscam evidenciar as partes do texto, seu propósito comunicativo, as estratégias argumentativas, a interdiscursividade e as ideias dos estudantes acerca da situação abordada.



## Desenredando o texto

1) Observe atentamente a estrutura da carta e responda.

a) Que informações são apresentadas nas duas primeiras linhas da carta?

b) Observe os espaços utilizados entre essas duas linhas, a disposição das frases na folha, os sinais de pontuação e responda. Por que essas informações são utilizadas e por que seguem esse formato?

c) Observe as palavras que acompanham o nome do interlocutor. Qual a função delas?

d) O que é informado na última linha do texto?

2) No primeiro parágrafo, os autores apresentam um problema. Transcreva a frase que contém essa informação.

3) Qual a principal função das informações introduzidas no segundo, terceiro e quarto parágrafos?

a) ( ) solicitar   b) ( ) reclamar   c) ( ) argumentar   d) ( ) propor

4) O terceiro parágrafo é construído basicamente de referência a leis e normas de trânsito. Qual a função dessas informações no texto?

5) Os produtores da carta apresentam dados estatísticos em diversos momentos do texto. Identifique essas informações e explique de que forma elas contribuem para a argumentação dos produtores do texto?

6) Releia o início da parte intitulada “Prioridade a melhores calçadas e acessos”.

*No mínimo dois terços dos deslocamentos diários da cidade são realizados exclusivamente a pé ou integrado ao transporte público. Entretanto as condições de caminhabilidade em São Paulo não são adequadas para os trajetos cotidianos: calçadas inexistentes, estreitas, esburacadas, com degraus, falta de prioridade para os pedestres nas travessias, tempos semafóricos que desrespeitam as pessoas com dificuldades de mobilidade e desrespeito sistemático da prioridade a quem caminha.*



*Todos os anos, infelizmente, a maior parte das mortes no trânsito acaba sendo de pessoas que estão andando a pé pela cidade. Para que essa questão seja enfrentada, é urgente que a Prefeitura destine mais recursos ao planejamento e qualificação da infraestrutura para a mobilidade a pé, conforme está previsto no PlanMob. Isso exige uma mudança da priorização dos gastos orçamentários, que ainda privilegiam a manutenção da estrutura viária para veículos em detrimento das próprias calçadas e travessias.*

Esse trecho contém informações, opiniões e/ou argumentos? Justifique sua resposta com elementos do texto.

**7)** No sétimo parágrafo, os produtores da carta contestam informações divulgadas pela mídia e rebatem críticas feitas à malha cicloviária. Releia o parágrafo e responda:

- a)** Que informação a mídia pode ter divulgado sobre a demanda da cidade por rede cicloviária?
- b)** Por meio da notícia publicada no jornal o Estadão, sabemos que o autor da crítica foi o prefeito Bruno Covas, que usou uma comparação para se referir à distribuição da malha cicloviária “como orégano em pizza”. Como o prefeito representa o projeto cicloviário da cidade?
- c)** Que argumentos os autores da carta utilizam para contestar a opinião do prefeito?

**8)** O jornalista que publicou a notícia sobre a carta apresenta diversas citações em seu texto.

- a)** Que sinais de pontuação são utilizados nas citações do texto lido?
- b)** Quem são os atores sociais citados e qual a função dessas citações no texto?
- c)** Que outros pontos de vista poderiam ter sido incluídos?

**9)** Qual a sua opinião sobre o assunto discutido na carta?





**10)** Imagine-se diretamente envolvido em ambas as partes dessa situação.

- a) Que argumentos você apresentaria se estivesse do lado dos produtores da carta?
- b) Quais seriam seus argumentos se você representasse a prefeitura de São Paulo?
- c) Na sua opinião, que ação pode ser implementada para a superação do problema?

## 11ª aula: fechamento

O fechamento consiste na socialização das atividades. Solicite aos alunos que compartilhem oralmente suas análises e negociem suas interpretações. Professor, vá mediando as participações, no sentido de organizar as intervenções, esclarecer dúvidas e favorecer a consolidação da compreensão sobre os papéis sociais dos interlocutores e de que forma esses papéis se relacionam à ordem discursiva, sobre os suportes empregados na divulgação dos textos e como isso se relaciona aos objetivos dos produtores, aos papéis sociais dos interlocutores, ao gênero discursivo e ao estilo do texto.

## Compreendendo o Gênero Abaixo-assinado

### 12ª e 13ª aulas: introdução e desenvolvimento

Converse com os alunos sobre o gênero que será trabalhado nesta unidade. Explique-lhes que estudarão outro gênero discursivo do campo da vida pública, utilizado na comunicação direta entre cidadãos, organizações sociais e lideran-

ças: o abaixo-assinado. Promova uma sondagem sobre as experiências e conhecimentos dos alunos a respeito do gênero. Apresente as questões motivadoras para iniciar um diálogo com a turma.



### O que é, o que é?

- Você sabe o que é e para que serve o abaixo-assinado?
- Já participou da produção ou assinatura de algum abaixo-assinado?
- Se participou da produção ou assinatura comete com a turma qual o objetivo do documento, a quem ele se destinava, quem eram os interessados, como ele foi divulgado, quantas pessoas o assinaram.

Depois desse primeiro momento, convide os alunos a acessarem plataformas de abaixo-assinados online, como o “avaaz.org” e o “changebrasil.org” e/ou outros, no laboratório da escola ou em seus celulares. Eles deverão acessar a aba “Quem somos”, no site “avaaz.org, a fim de compreender a proposta da plataforma. Oriente-os a observar também, pela leitura dos títulos, os temas dos abaixo-assinados hospedados nos sites, a quantidade de assinaturas recebidas e como são realizadas as assinaturas. Se não for possível garantir o acesso dos alunos à internet, solicite, alguns dias antes da aula, que eles pesquisem e levem para a aula cópias impressas de abaixo-assinados disponíveis na internet ou que tenham sido produzidos por eles mesmos, por algum colega ou por membros da comunidade.

## Vingou!

A ideia inicial de produzir a carta de solicitação desencadeou a produção de outros gêneros demandados em função dos desdobramentos do projeto piloto. A turma escreveu uma carta de agradecimento pela doação dos livros solicitados e depois da leitura, produziu um painel, compartilhando o conteúdo do livro com toda a escola.

Cada aluno deve fazer a leitura e análise de um abaixo-assinado, utilizando um roteiro adaptado da atividade de análise da carta aberta, aplicado na aula 8. Em seguida, peça que os alunos troquem as atividades com um colega para que possam avaliar a tarefa mutuamente.

Num segundo momento, peça para os alunos acessarem o abaixo-assinado “Contra a exclusão de Surdos: rede de ensino estadual de MT não tem intérprete de libras” no site Change.org. Se não for possível garantir o acesso à internet, providencie cópias do texto e da resposta recebida pela autora.

Antes de iniciar a leitura, instigue os alunos a formular hipóteses a partir do título, sobre o teor do conteúdo e os possíveis interlocutores. Em seguida, convide os alunos a fazerem a leitura coletiva do texto completo, tanto do abaixo-assinado quanto da resposta a ele. Além disso, oriente-os a explorar a plataforma onde o abaixo-assinado foi criado e divulgado, qual a sua função, como funciona, quantas assinaturas o documento recebeu. Se não for possível acessar a plataforma, ofereça essas informações aos alunos, instigando uma reflexão sobre a relação entre esses aspectos da prática social e o potencial impacto do gênero em questão.

Continue a discussão oral, apresentando as questões da proposta didática. Você pode dividir as perguntas para discussão em grupos, sortear as questões entre a turma, ou ainda, ler as perguntas em voz alta para que os alunos respondam voluntariamente.



## Vamos conversar sobre isso?!

- 1) As suas hipóteses iniciais sobre o texto se confirmaram? Explique.
- 2) O que levou a autora a fazer o abaixo-assinado?
- 3) A reclamação apresentada no abaixo-assinado diz respeito a uma questão pessoal ou social? Justifique
- 4) A quem a autora se dirige no quarto e no final do quinto parágrafo e por quê?
- 5) Quais os possíveis impactos da repercussão e de uma ampla adesão do público à causa do abaixo-assinado?
- 6) Quem são os possíveis signatários desse abaixo-assinado?
- 7) Quais as pessoas ou grupos sociais possivelmente impactados com uma resposta, seja favorável ou não, ao abaixo-assinado?
- 8) Que argumentos a autora utilizou para justificar sua solicitação?
- 9) Você acredita que os argumentos utilizados contribuem para a decisão da autoridade competente? Justifique
- 10) Qual foi o resultado do abaixo-assinado e o que pode ter contribuído para a resposta dada a Regilayne?
- 11) Por que razões a produtora pode ter publicado na plataforma a resposta recebida?
- 12) Você, algum parente seu ou alguém que você conhece passa ou já passou por uma situação semelhante? Em caso afirmativo, comente como os envolvidos lidaram ou estão lidando com essa situação.
- 13) O que você propõe para a minimização ou superação do problema abordado no texto?

## 14ª aula: desenvolvimento (análise linguístico-discursiva)

Nesta aula os alunos deverão fazer a análise do gênero abaixo-assinado. Disponibilize cópias da atividade para análise e comparação entre os gêneros. A atividade busca provocar a reflexão sobre o seu propósito comunicativo, suporte, possíveis leitores/ produtores e estilo textual. Além disso, a atividade propõe a análise comparativa entre os gêneros carta aberta e abaixo-assinado, procurando promover a compreensão de semelhanças e diferenças.

### Desenredando o texto

- 1) O Considerando o que você aprendeu sobre o gênero abaixo-assinado, responda às questões a seguir.
  - a) Qual a finalidade dos abaixo-assinados?
  - b) O que pode ser dito nesses textos?
  - c) Quem pode escrevê-los?
  - d) Quem pode assinar?
  - e) A quem se destinam?
  - f) Quem são os leitores pretendidos?
  - g) Quais os possíveis suportes de circulação?
  - h) Quais as partes do texto?
  - i) A linguagem nos abaixo-assinados é formal ou informal?
  - j) Quais pessoas do discurso são utilizadas?
  - k) Quais os tempos e modos verbais predominantes?



- 2) Compare os gêneros carta aberta e abaixo assinado e identifique as semelhanças e diferenças em relação aos aspectos do quadro abaixo.

Aspectos	Carta aberta	Abaixo-assinado
Finalidade		
Produtores		
Signatários		
Destinatários		
Leitores		
Registro (nível de formalidade, pessoas do discurso utilizadas, tempos e modos verbais)		



## 15ª aula: fechamento

O fechamento consiste na socialização das atividades. Solicite aos alunos que compartilhem oralmente suas análises e negociem suas interpretações. Professor, vá mediando as participações, no sentido de organizar as intervenções, esclarecer dúvidas e favorecer a consolidação da compreensão do funcionamento do gênero.

## Módulo III: Produção de textos e participAÇÃO social

As atividades deste módulo focalizam a produção dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado, como forma de ação coletiva frente aos problemas ou reivindicações percebidas pelos estudantes em relação ao acesso à educação e qualidade de ensino.

## 16ª aula: preparação

Nessa aula, a turma deverá definir coletivamente qual ou quais dos problemas relativos ao acesso à educação e qualidade do ensino devem ser objeto dos textos que serão produzidos, a quem os documentos serão direcionados, quem serão os signatários e como será feita a divulgação dos textos. Como a ideia é que tanto a carta aberta como o abaixo-assinado sejam produzidos coletivamente, a turma pode ser dividida em dois grandes grupos, cada um se organizando para produzir um dos gêneros. Os grandes grupos podem ser divididos em equipes responsáveis pela escrita, revisão e divulgação/publicação do documento.

## Burros n'água!

O projeto foi idealizado para possibilitar a produção e distribuição efetiva de textos propositivos/reivindicatórios para lidar com problemas reais dos estudantes, o que se tornou inviável diante da pandemia de Covid-19. Não obstante, a proposta apresenta potencial para favorecer a conscientização e participAÇÃO social.

## 17ª, 18ª e 19ª aulas: produção

Nessa etapa os grupos serão orientados a revisarem o que foi estudado sobre o gênero que será produzido (tema, estrutura composicional e o estilo) e a planejarem a escrita do texto. Auxilie os grupos na elaboração de um roteiro para elaboração e avaliação dos textos.

A equipe responsável deve fazer a escrita da primeira versão e compartilhar com a equipe de revisão para avaliação e sugestões. Em seguida, a equipe da escrita deve reescrever o texto. Reúna a turma inteira novamente para que cada grupo faça a leitura da versão produzida para as considerações do outro grupo. As equipes de escrita devem voltar a se reunir para a produção da versão final do texto, que será entregue às equipes de divulgação/publicação.

## 20ª aula: divulgação dos textos e avaliação do projeto

Nessa aula a equipe de publicação e divulgação deve elaborar o planejamento de distribuição do texto, de acordo com o que foi deliberado pela turma, considerando os suportes de circulação adequados ao gênero, os destinatários e os leitores pretendidos. A equipe deve elaborar e apresentar para a turma um plano de distribuição dos textos que considere:

- Distribuição virtual: Em qual/quais plataforma(s) o texto será divulgado?
- Distribuição física: Em que bairros e pontos estratégicos o texto será distribuído? Quando? Quantos exemplares (carta aberta)? Quantas assinaturas se pretende coletar (abaixo-assinado)?
- É possível encaminhar o texto para jornais, rádios, TV e/ou influenciadores digitais?

## Avaliação: sondando os significados construídos pelos participantes

A avaliação é o momento final da proposta, em que os alunos poderão expressar o que aprenderam durante o desenvolvimento do projeto, o significado que atribuíram às atividades e às aprendizagens, aspectos que conside-

ram positivos e negativos no percurso. Assim, convém que a avaliação seja escrita e anônima, para que os resultados sejam os mais espontâneos e fidedignos possíveis. Seguem algumas questões que podem ser úteis à avaliação.

- O que esse projeto significou para você como cidadão?
- O que esse projeto significou para você como estudante de Língua Portuguesa?
- Quais os pontos positivos e negativos do projeto, na sua opinião?
- Qual a sua opinião sobre a adequação dos textos normativos que lemos e dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado em relação às situações-problemas da escola e da comunidade?
- Considerando os recursos disponíveis e os seus conhecimentos e práticas, construídos dentro e fora da escola, há outro(s) gênero(s) que você acredita que poderiam ser trabalhados em nossas aulas e produzidos coletivamente a fim de lidar com as situações-problemas da nossa escola e da comunidade?



## #Episódio 5: Balanço final

Este trabalho foi construído buscando contribuir para o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativas para os estudantes, especialmente os da EJA. Isso significa investir em propostas didático-pedagógicas que valorizem os saberes, práticas e interesses discentes, ao mesmo tempo em que favorecem a criticidade e a ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos por meio da linguagem.

Nesse sentido, os pressupostos teóricos do letramento crítico e da ADC demonstraram-se coerentes com a construção de uma proposta de letramento crítico pensada para vincular o ensino-aprendizagem da linguagem às práticas sociais. O letramento crítico possibilitou o desenvolvimento de atividades pensadas para a promoção do protagonismo discente, valorização dos saberes, experiências e opiniões dos sujeitos e promoção da ampliação de perspectivas. A ADC, por sua vez, permitiu a propositura de questões que lançam luz sobre ideologias veiculadas nos textos, sobre o uso dos recursos semióticos e sobre o funcionamento da ordem discursiva.

Ademais, a proposta didática foi desenvolvida a partir da realidade social de uma turma de alunos da EJA, considerando problemas e demandas apontados pelos estudantes em relação ao direito à educação. Assim, os três módulos I, II e III da proposta visam, respectivamente, a promover a conscientização social crítica acerca do direito à educação; favorecer a compreensão dos gêneros discursivos como instrumentos para agir na vida so-

cial e, por último, oportunizar a produção dos gêneros carta aberta e abaixo-assinado como possibilidades de enfrentamento aos problemas sociais relatados pelos estudantes.

Entendemos, portanto, que a proposta didática potencializa o protagonismo discente, a conscientização social crítica e a cidadania ativa e instrumentaliza os sujeitos para agir na vida social, por meio do discurso, enquanto promove o desenvolvimento da competência discursiva de forma significativa, em consonância com uma proposta de letramento crítico.

## #Episódio 6: Esses eu indico

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em 10/02/2020. <https://doi.org/10.14393/LL63-v34n1a2018-1>

*Nesse artigo, a autora defende a permanência das práticas de letramento crítico na educação, argumentando sobre a importância da compreensão social do texto. O artigo se divide em três partes. Na primeira, Janks justifica a importância contínua do letramento crítico para a compreensão e reflexão ética sobre as relações de poder que permeiam a vida cotidiana, cujos significados são demarcados no e veiculados através do discurso, principalmente em um mundo cada vez mais conectado e multissemiótico. Na segunda parte, a autora apresenta uma proposta de análise crítica de texto denominada re-design. Trata-se de uma abordagem que permite reconhecer como e a favor de quem os recursos semióticos são utilizados, demandando ainda uma reflexão ética quanto ao uso dos recursos para a reconstrução do texto. A terceira parte é composta de exemplos de atividades de letramento crítico, que representam ferramentas eficazes para o trabalho com a linguagem em sala de aula.*

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

*Esse texto corresponde a um capítulo de um livro organizado pela autora sobre letramentos na formação inicial de professores. No texto, a autora apresenta uma proposta didático-pedagógica factível, simples e poderosa, que permite o exame de uma situação sob várias perspectivas, sempre ampliando o foco de análise. Esse movimento promove a comparação e relativização de perspectivas, contribuindo para a contestação de pretensas verdades absolutas, potencializando o exercício da resistência e possibilidades alternativas de compreender e agir sobre o mundo.*

BATISTA JR., J. R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

*Nesta obra os organizadores apresentam nove capítulos escritos por diversos estudiosos da ADC no Brasil. Os capítulos são divididos em duas partes; a primeira, traz um histórico da ADC, suas bases filosóficas e conceitos-chave. A segunda parte discorre sobre o método analítico da ADC. Ambas as partes são compostas por textos escritos em linguagem clara e acessível, tanto para linguistas como para não linguistas, como sugere o título, permitindo ao leitor compreender a relação entre linguagem, sociedade e poder.*



## Referências

BATISTA JR., J. R.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASÍLIA. Lei n. 5.499, de 14 jul. 2015. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, DODF de 15/07/2015.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329, 2012.

<https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i2p307-329>

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora da tradução, revisora e prefácio, Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2 jul. 2018. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/letra-seletras/article/view/42961>. Acesso em 10/02/2020.

<https://doi.org/10.14393/LL63-v-34n1a2018-1>

KLEIMAN, A. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: Ministério da Educação (org.). **Programa de formação de**

**professores alfabetizadores**: coletânea de textos. Módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Módulo 3, unidade 3, texto 6.

MAGALHÃES, I (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica** [edição do Kindle]. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**. Uberlândia, vol. 12, n. 3, p. 1784-1824, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.14393/DL35-v-12n3a2018-15>

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## Pesquisa original

Acesse a dissertação integral que originou a proposta didática apresentada neste artigo.

CARDOSO, Poliana. **Práticas de letramentos na EJA: possibilidades de conscientização e participação social.** Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2021. Disponível em:  
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/34179>





# 04

## Uma proposta didática para letramento cinematográfico no Ensino Fundamental

*Jose Geraldo Pereira de Jesus (UFMG) <sup>29</sup>*

*Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG) <sup>30</sup>*



<sup>29</sup>Mestre em Letras pela UFMG. Professor efetivo na SEEMG e PMMG.  
e-mail: gerladopereiraufmg@gmail.com

<sup>30</sup>Doutora em Letras pela USP, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, e-mail: drenata@ufmg.br

## Para entender o enredo

Este texto apresenta uma proposta didática a partir de uma pesquisa no PRO-FLETRAS/UFMG. Seu foco é desenvolver os multiletramentos através de oficinas que trazem o cinema para a sala de aula a partir do trabalho com o filme e gêneros relacionados: sinopse, capa de DVD, *trailer* e videorresenha. A proposta foi criada para os anos finais do ensino fundamental. Baseamo-nos nas perspectivas de Moran (1995) e Napolitano (2004) para a proposta de letramento cinematográfico. Também nos fundamentamos em Soares (2006), Koch (2011), Rojo e Moura (2012) e outros que tratam de teorias e práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Além disso, a sequência didática traz aportes teóricos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cosson (2019) e Zabala (1998), que nos fornecem uma base instrumental sobre como organizar atividades didático-pedagógicas em sequência. Nossa proposta é organizada em sete oficinas temáticas para introdução ao universo cinematográfico a partir de um exemplo, o filme *Vida de inseto*, mas incentivamos que as oficinas sejam adaptadas para outras obras fílmicas.

**Palavras-chave:** leitura; letramento cinematográfico; multiletramentos; cinema na escola.

## #Episódio 1

A prática docente exige que se faça planejamentos de aulas distintas para atender a públicos diferentes, por meio de propostas didáticas inovadoras que

permitem progressivamente que os alunos alcancem os multiletramentos, tal como orienta a BNCC (BRASIL, 2018), e se tornem aptos a usufruírem as práticas sociais humana de maneira mais eficaz e justa. Para isso, é preciso formar bons professores que saibam trabalhar com diferentes linguagens e sua articulação. Entre essas linguagens, destacamos a visual, a sonora, a verbal e a sincrética ou multimodal, presente nos filmes. Aqui temos o objetivo de ajudar nessa empreitada, dando foco ao gênero filme.

Mas por que levar o filme para a escola? Esse gênero discursivo faz parte da vida de várias culturas, entre elas a brasileira, estando presente em lares, assim como nas salas de cinema. De acordo com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2014, 88% dos brasileiros entrevistados tinham o costume de assistir a filmes na televisão e, desses, apenas 19% também iam ao cinema constantemente, sendo que, segundo uma pesquisa realizada pela Datafolha e pelo Itaú Cultural, apenas 19% dos brasileiros já foram ao cinema assistir a filmes brasileiros (ÚLTIMO SEGUNDO-IG, 2014). Em pesquisa mais recente, em setembro de 2020, o Datafolha e Itaú Cultural identificaram que o cinema foi a atividade que os brasileiros mais sentiram falta durante o período de fechamento dos espaços dedicados a atividades culturais e entretenimento devido à pandemia de Covid-19. A pesquisa ainda indicou que assistir a filmes e séries é a segunda atividade mais realizada no ambiente *online* depois de ouvir músicas. A democratização do acesso ao cinema foi inclusive tema do Enem em 2019.

Talvez por essa popularidade, historicamente o cinema não tenha recebido o



devido espaço na sala de aula, uma vez que parece ser “conhecido” e, por pertencer à esfera do entretenimento, ser tomado no ambiente escolar como “passatempo”. De acordo com Napolitano (2004), a escola descobriu tardiamente o cinema como prática didática e nossa prática docente mostra que ainda há desafios. Defendemos, entretanto, que o cinema como prática didática pode levar o educando a “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos”, conforme a BNCC incentiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Trabalhar o cinema na sala de aula é uma forma de refletir não só sobre o enredo em si, mas sobre a forma como as linguagens permitem os sentidos criados. Para isso, é preciso fazer exercícios de (re) leitura da obra. É preciso aprender a ler as entrelinhas de uma obra, percebendo que, conforme Freire (1996, p. 88), “toda comunicação é comunicação de algo, feito de certa maneira, em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de alguma coisa, contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido”. Logo, é possível explorar a potencialidade didática do filme e de outras obras da esfera cinematográfica em sala de aula a ponto de ajudar os alunos a compreenderem como as linguagens se articulam, como os elementos culturais, históricos e sociais são tratados nele, eliminando a cultura da futilidade fílmica (MARTIN, 2005), em que se vê o filme como um simples divertimento.

Visando contribuir com ideias para um projeto de levar o cinema à escola, apresentamos uma proposta didática de seis oficinas pensadas para os anos finais do ensino fundamental, com duração total sugere-

rida de 13 horários de 50 minutos. Para facilitar a compreensão da nossa proposta de letramento cinematográfico, usamos como exemplo o filme *Vida de inseto*, que pode ser substituído por outra(s) obra(s).

## O x da questão

Esta proposta tem como problema de ensino o tratamento do cinema na sala de aula, dando a ele a relevância merecida por seu potencial de explorar a multimodalidade e riqueza cultural, necessárias ao desenvolvimento dos multiletramentos.

## A meta

O objetivo de ensino-aprendizagem desta proposta é promover atividades que tornem possível o desenvolvimento de habilidades de leitura crítica de obras cinematográficas, atentando para a diversidade de linguagens e seus efeitos de sentido.

## Ah, o tempo!

Nossa proposta didática de letramento cinematográfico se organiza em sete oficinas com duração sugerida de 13 horários de 50 minutos.

## #Episódio 2: Leituras, conversas e afins

Para uma proposta de letramento cinematográfico, recorreremos a várias fontes e conceitos, que nos permitem fundamentá-la teórico-metodologicamente. São conceitos importantes nesse contexto, que abordaremos brevemente a seguir.

### #Episódio 2.1: Concepção de leitura

Contemporaneamente, a leitura vai além da codificação. Hoje ler significa ser capaz de compreender e interpretar imagens, sinais gráficos, sonoros, interagir com os códigos sociais, usar eficientemente a linguagem digital, como os *hiperlinks*. Além disso, deve-se entender que o texto é um lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais que estão empenhados em uma atividade sociocomunicativa (KOCH, 2011), percebendo que “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2019, p. 27). Destarte, ensinar a ler é levar o estudante à prática social da leitura, a qual não é ler por ler e nem é mandar ler sem qualquer estratégia que o auxilie na melhoria do seu desempenho como leitor, como ponderam Cafiero e Rocha (2009, p. 100). Ensinar a ler é levá-lo a pensar sobre o objetivo da leitura de uma obra, assim como a motivação de lê-la, cujas ações são propícias para se formar sujeitos praticantes de uma leitura que se dilata por meio das linguagens e que se torna agradável aos olhos e à mente.

## #Episódio 2.2: Letramento(s) e multiletramentos

A partir de leitura de obras de Magda Soares, percebe-se que o *letramento* é adquirido por meio de caminhos diversos que os estudantes percorrem, fazendo interações com práticas sociais, uma vez que letramento, do inglês *literacy*, é “o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2006, p. 16), gerando efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística sobre o sujeito, segundo a autora.

A necessidade de conceber diferentes habilidades em várias práticas sociais tornou necessário pensar o conceito no plural: letramento(s). É o que explica o surgimento de conceitos como: letramento digital, letramento visual, letramento científico, entre outros. O letramento digital, por exemplo, demanda trabalhar a leitura e a escrita como práticas sociais, em que o sujeito as use para poder agir em um universo com predomínio da linguagem digital, sendo hábil para lidar com a pluralidade discursiva do mundo tecnológico, o que também é exigência para os multiletramentos (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 7).

Multiletramentos é um conceito mais recente que vem tomando espaço nos estudos sobre as habilidades de leitura e escrita. Segundo Rojo e Moura (2012), a motivação do termo é a multiplicidade de canais de comunicação e a grande diversidade cultural e linguística. A Pedagogia dos Multiletramentos, ainda segundo os autores (2012), pretende retirar a tradicional ênfase no letramento alfabético, que precisa ser suplementado



pela aprendizagem da leitura e da escrita de textos multimodais que integram outros modos de linguagem (como a visual, a gestual, a espacial, além do linguístico), já que eles são crescentemente integrados às mídias e às práticas culturais contemporâneas. Defende-se, nessa perspectiva, que se amplie a noção cultura, contemplando “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70).

Um conceito importante também para nossa proposta de trabalho com o cinema é o letramento visual. Com o advento das mídias digitais, o ser humano se inseriu em um contexto em que nunca se valorizou tanto a imagem; logo, “a inversão do domínio da escrita para a imagem e a troca do domínio do livro para a tela estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento” (SOUZA, 2007, p. 34). Por isso, o letramento visual ganhou lugar nos estudos da linguagem, mostrando que ele deve ser “aprendido, assim como a leitura e a escrita” (SOUZA, 2007, p. 34).

## #Episódio 2.3: Multimodalidade

Multimodalidade designa a diversidade composicional de textos. Segundo Macedo (2017, p. 181), o conceito “considera o fato de que a informação que percebemos nos chega através de diversos modos semióticos, uma vez que são visuais, auditivos e escritos”. Há pesquisadores, como Medeiros (2014), que defendem que não

existem textos que não sejam multimodais e que até “a escrita, mesmo que alfabética, é também iconográfica e, ainda, que é possível produzir sentidos a partir desses aspectos iconográficos” (MEDEIROS, 2014, p. 590). Tal percepção mostra que a multimodalidade não se restringe a produções com a presença de verbal, visual e sonoro, como se costuma pensar, pois, como destaca a autora, elementos como espaçamento de parágrafos, margens, linhas, títulos, cores, caixa alta e outros itens – que são tidos como invisíveis durante a leitura, a compreensão e interpretação de uma obra – também estão enquadrados no processo de formação de um texto multimodal.

De acordo com Medeiros (2014, p. 591), em mídias digitais, quando se trata da multimodalidade, é preciso considerar “o suporte, o *design* da tela, o arranjo dos diversos itens, as formas, os tamanhos, as cores”. Esses elementos vão além da estética da obra, fazendo parte da construção de sentido pelo leitor. No caso do gênero discursivo filme, podemos perceber a presença da multimodalidade em diversos aspectos: no cenário, na exploração de cores, na organização e transição das cenas, nos tipos de foco, etc. Na cinematografia inclusive “o arranjo visual produz efeitos sobre a construção de sentido pelo usuário” (MEDEIROS, 2014, p. 592). Isso faz com que ele se torne um espaço privilegiado no estudo sobre a presença da multimodalidade.

## #Episódio 2.4: Gêneros discursivos

As perspectivas de estudos dos gêneros são várias. Para nossa proposta,

adotamos o conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1997), para quem esse é um enunciado relativamente estável, caracterizado por uma estrutura composicional, uma temática e um estilo. Quanto à *estrutura composicional* dos gêneros, ela é um conjunto de marcas de organização dos enunciados (configuração do texto em parágrafo, versos, cenas, etc.), das categorias da enunciação (pessoa, tempo, espaço) e dos tipos textuais predominantes, por exemplo; já a *temática* é a esfera de sentido, os assuntos e temas que geralmente são manifestados no gênero e o *estilo* é determinado pelos elementos linguísticos, visuais, sonoros ou mistos que caracterizam a “expressividade padrão de um gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 314). Portanto, antes de produzir um gênero discursivo em sala de aula, como resenha, roteiro, sinopse, é preciso conhecer a estrutura, temática e estilo por meio de exemplos, levando em conta a especificidade da comunicação e a esfera de atividade em questão.

## #Episódio 2.5: Intergêneros/multigêneros

Não é raro um gênero discursivo estar presente em outro, como ocorre com a música que pode conter traços de poema, por exemplo. Quando um gênero discursivo adquire função ou forma de outro, Marcuschi (2008, p. 154) denomina esse fenômeno de “intergenericidade”. Ele cita como exemplo a publicidade que pode ser produzida em formato de uma bula. Para Fix (1997, p. 97 *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 33), a “intertextualidade intergênero” é o aspecto de hibridização ou mescla de gêneros. Dell’Isola (2012, p.

6) diz que “intergênero” é um “fenômeno que se constitui pelo fato de um gênero se apropriar de outro para desempenhar uma determinada função de outro”. Segundo Costa Filho (2012, p. 81), “a efusão da mistura de gêneros em um só texto é muito comumente atribuída ao uso de recursos multimídia”. No caso do gênero filme, é quase impossível não existir a presença de outro(s) gênero(s) discursivo(s) em sua composição, podendo haver música, epígrafe, publicidade e pós-crédito, por exemplo. Com essa composição, não há dúvida de que é possível qualificar o gênero filme como intergênero. Dolz e Gagnon (2015) citam-no como um dos exemplos de um gênero que agrega outros gêneros a si. Esses pesquisadores dizem que quando isso ocorre “é um gênero ‘multigêneros’”, sendo interessante para o ensino-aprendizagem da produção da escrita. Para nossa proposta, ainda que usemos a expressão “gênero filme”, alertamos para a importância de se considerar essa composição mista do filme no letramento cinematográfico.

## #Episódio 2.6: Produção textual

Antunes (2009, p. 46) afirma que “a visão interacionista da escrita supõe que existe o outro, o tu, com quem dividimos o momento da escrita”. E esse sujeito, com quem se comunica, é imprescindível para a vida do texto. Por isso, uma produção textual, em uma proposta de atividades sequenciadas, deve ter a interação como elemento essencial.

Ao propor o letramento cinematográfico, consideramos que é possível e



necessário produzir textos de diferentes gêneros a partir das atividades, como sinopse, roteiro, e resenha, por exemplo. De acordo com Bissoli (2009, p. 64), o uso de “textos nas mais variadas situações escolares propicia aos educandos uma visão mais ampla da escrita”. Além disso, o ato de escrever exige do escritor habilidades diversas. Considerando o contexto da sala de aula, o “aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88). Portanto, a inclusão dos educandos como autores permite que eles “possam sentir-se sujeitos de um certo dizer que circula na escola” (ANTUNES, 2009, p. 61).

Antes de uma produção final, é preciso propor outras anteriores, já que a produção inicial constitui “um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Para esses pesquisadores, o contato com o gênero e sua produção inicial fazem com que os discentes considerem seus textos como “um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que se dá a seu destinatário” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112). Isso incentiva a reescrita, faz com que os educandos tenham consciência de suas produções, assim como se conscientizem sobre o que precisam evoluir nela.

Quando se trata de multiletramentos por meio de um gênero discurso como filme, a oralidade é um elemento que precisa estar presente na proposta, uma vez que ela exerce um importante papel comunicativo não só na obra como nas ativi-

dades sobre ela. Além disso, não se pode esquecer de que, na atualidade, tanto a oralidade quanto a escrita são indissociáveis nas práticas sociais da humanidade, conforme aponta Marcuschi (2010). Isso é perceptível nas mídias digitais, em que a relação entre escrita e oralidade deve ser percebida em níveis e não como opostas.

## #Episódio 2.7: Letramento cinematográfico

Não há dúvida de que o encontro do leitor com a obra fílmica é algo subjetivo e compõe um núcleo de experiência pessoal por meio da leitura. Segundo Cosson (2019, p. 65), a literatura “é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele”. Pode-se dizer que o filme também impõe tal desafio pela necessidade de múltiplas leituras, de compreender a multimodalidade que se manifesta na articulação entre as linguagens verbal, visual e sonora, por exemplo.

Conforme Rossi (2009, p. 9), “hoje vivemos na chamada ‘civilização da imagem’. É a era da visualidade, da cultura visual”. Isso é perceptível tanto no cinema quanto nas ruas e avenidas das pequenas e grandes cidades. No entanto, vale destacar que essa cultura da imagem não é algo moderno, mas milenar, encantando visualmente a todas as gerações.

Além do visual, existe o sonoro que se junta a ele para se tornarem elementos importantes para a leitura, o que impõe desafios ao telespectador no seu objetivo de ler a obra cinematográfica. O sonoro pode ser um conjunto de vozes, ruídos ou música, sendo “tudo que é audível no

filme” (ALVES, 2012, p. 91), ou seja, o cantar dos pássaros, o cricrilar, o coaxar, o barulho das folhas secas, o “zumbido” do vento; tudo isso é inserido na película como elementos da trilha sonora. Até o silêncio é um elemento importante dela e, mesmo esse tendo um conceito relativo, “pode participar e estar presente na trilha sonora cinematográfica” (ALVES, 2012, p. 91).

Não se pode esquecer de que o espaço e as imagens também refletem a intensidade narrativa do momento narrado e têm relação direta com a trilha sonora. Portanto, uma obra fílmica leva a experiências humanas diversas, fazendo o telespectador viver emoções singulares como ocorre na literatura. Parafraseando Andruetto (2012, p. 21), que trata do livro literário, podemos dizer que quem assiste a um filme também faz uma viagem nas camadas diversas de sua produção, como a escrita, a decupagem, nas quais existem sucessivas obediências à forma para conseguir um tom, para encontrar um ritmo, uma ótima sonorização, uma temática musical em consonância com o enredo. Dessa forma, podemos concluir que o letramento cinematográfico envolve saber usar a leitura em práticas sociais de exibição do multigênero filme, debates sobre ele e uso de gêneros correlatos, como sinopse e resenha, por exemplo. O sujeito deve saber e poder usar a leitura e escrita para compreender e agir no universo da linguagem cinematográfica, compreendendo-a como arte e como forma de participação social, cultural, política, histórica, sendo hábil para lidar com a pluralidade languageira e discursiva dele. Para promover o letramento cinematográfico, acreditamos que o

professor deve se apropriar dos conceitos previamente apresentados, como a multimodalidade, além de ter clara sua concepção de leitura e produção de textos (apresentamos aqui as que baseiam nossa perspectiva) para que possa trabalhar os gêneros e multigêneros discursivos de forma crítica, tal como pede a Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, acreditamos que o letramento cinematográfico se sustenta na perspectiva dos multiletramentos, de modo que os estudantes estarão em sua formação construindo uma leitura multimodal e multicultural conforme o gênero e prática social demandarem.

## Um cadinho mais

Para desenvolver o letramento cinematográfico, o professor deve ter uma concepção clara de leitura e escrita, conhecer conceitos importantes, como letramento, multiletramentos, multimodalidade e (inter/multi) gêneros discursivos. Nesta seção, ele encontrará uma rápida apresentação desses conceitos.



## #Episódio 3: Arquitetura didática

Para desenvolver o letramento cinematográfico, o professor deve dar os seguintes passos:

- a) Ler e propor reflexões sobre os fundamentos teórico-metodológicos apresentados na seção anterior, além de outros afins.
- b) Adaptar a sequência didática de letramento cinematográfico proposta para sua realidade, garantindo que haja atividades com, pelo menos, uma obra fílmica, envolvendo outros gêneros relacionados, como roteiro e sinopse.
- c) Identificar o potencial do filme escolhido e temática para relacionar o trabalho com os objetivos de aprendizagem da etapa de ensino dos estudantes, para a escolha de conteúdos e a complexidade no trabalho com os textos, levando em conta documentos oficiais e projeto pedagógico da escola.

Articulando a definição de sequência didática de Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2019), organizamos nossa proposta didática em quatro etapas, que apresentaremos a seguir. Zabala (1998) sugere que uma sequência didática deve ter um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas visando a três fases da *intervenção reflexiva*: o planejamento, a aplicação e a avaliação. Além disso, também propõe que, durante o planejamento e aplicação dos exercícios, seja levada em consideração a organização social da aula, que pode ser individual ou em grupos, e o tempo

necessário para realização das tarefas. Adicionamos à proposta uma produção escrita final, com base na sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Sugerimos que os procedimentos avaliativos ocorram continuamente para que se faça o replanejamento das atividades seguintes, as quais devem ser planejadas de forma que contemplem, conforme Delors (1999), os quatro pilares do ensino: *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver*. Também devem priorizar momentos de motivação, leitura/avaliação, produção/avaliação de um gênero discursivo. Devem prever que os discentes desenvolvam o raciocínio lógico, a sensibilidade, a responsabilidade, o pensamento crítico, ético e cidadão, promovendo a leitura e reflexão sobre sentimentos humanos e como são abordados no filme.

Ressaltamos também que é importante a proximidade entre o docente e o conteúdo a ser trabalhado, pois somente um entusiasta e conhecedor de um gênero discursivo (como o filme) é capaz de estimular os outros a usufruírem dele. Também é importante garantir que a sequência de atividades não elimine o objetivo primeiro de um filme, que é o entretenimento, mas adicione a ele elementos de reflexão e raciocínio, já que levar o cinema à escola deve envolver exercícios conscientes e críticos em torno do filme e das práticas sociais em que circula.

A seguir, nossa proposta didática em etapas:

**1ª ETAPA - DIAGNÓSTICO:** é o momento de compreender o que os alunos sabem sobre o universo cinematográfico.

## **2ª ETAPA – MOTIVAÇÃO E LEITURA DO FILME:**

é o momento em que se desperta o interesse e a curiosidade pela peça a ser assistida. Moran (1995) sugere que é necessária a sensibilização sobre um assunto, a ilustração, a simulação de conteúdo da obra fílmica. Para Cosson (2019, p. 40), a fase de motivação é também chamada de “antecipação”, que “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”.

## **3ª ETAPA – COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DO FILME:**

é o momento de ir além do entendimento do enredo e fruição da obra. Exercícios específicos devem ajudar os estudantes a interpretar a linguagem e discurso do filme assistido.

**4ª ETAPA – PRODUÇÃO TEXTUAL:** é o momento em que as informações adquiridas ao longo das oficinas anterior-

es podem ser organizadas e contribuir com a produção de gêneros orais e/ou escritos.

Na próxima seção, exemplificamos essas etapas com o filme *Vida de Inseto*.

## **#Episódio 4: E a mão encontra a massa**

Um questionário investigativo é proposto para se diagnosticar o que os alunos já sabem, seus interesses e práticas em relação ao universo cinematográfico e, assim, poder adaptar e planejar as atividades. É importante ler atentamente as respostas contidas no questionário para identificar o perfil e o conhecimento da turma sobre cinema. O questionário abaixo é sugestivo e deve ser respondido pelos alunos na primeira oficina.



## Oficina 1. Questionário (50 min.)

- 1) Você gosta de filme?  SIM  NÃO.
- 2) Você gosta de filme:  Nacional  Estrangeiro  Ambos  Nenhum deles
- 3) Você observa a classificação etária dos filmes?  SIM  NÃO.
- 4) Você considera essa classificação etária importante?  SIM  NÃO.
- 5) Marque as suas preferências quanto à qualificação de filmes produzidos pela indústria cinematográfica:

Cinema de arte	Chanchada	Comédia
Comédia de ação	Comédia de terror	Comédia dramática
Romance	Suspense	Terror
Ação	Animação	Aventura
Thriller	Filme policial	Seriado
Filmes de guerra	Filmes com truques	Musical
Ficção científica	Faroeste	Fantasia científica
Comédia romântica	Docuficção	Drama
Dança	Espionagem	Documentário

- 6) Há alguma(s) qualificação(ões) de filme(s) listado(s) acima que você não conhecia? Se sim, qual(is)?
- 7) Há outra(s) qualificação(ões) de filmes que você conheça que não foi (foram) listada(s) na questão anterior? Cite-a(s) se for o caso.
- 8) Onde você costuma assistir a filmes?  
 em casa.  na casa de amigos ou parentes.  em cinemas.  outro local.
- 9) Com qual frequência você assiste a filmes?  
 uma vez por semana.  mais de duas vezes por semana.  uma vez por mês.  mais duas vezes por mês.  nunca.  outra: \_\_\_\_\_
- 10) Com qual frequência você vai ao cinema?  
 uma vez por semana.  mais de duas vezes por semana.  uma vez por mês.  mais duas vezes por mês.  nunca.  outra: \_\_\_\_\_
- 11) Você costuma consultar algum material específico sobre o filme antes de assisti-lo? Se sim, qual(is)?  
 cartaz de divulgação.  sinopse.  resenha.  
 redes sociais.  outro: \_\_\_\_\_
- 12) O que mais chama a sua atenção quando assiste a um filme?  
 as imagens.  o som.  a legenda.  
 os movimentos das câmaras.  outro detalhe. a) Por quê?
- 13) Você assina alguma plataforma de *Streaming* (Ex.: *Netflix*, *Amazon*, *Prime Video*, *Globo Play*, outras)?  SIM  NÃO

Caso sobre tempo nessa oficina, sugerimos que a próxima seja iniciada.

## Oficina 2: Eu, cinéfilo? (1h40min)

Esta oficina deve ser produzida contendo atividades lúdicas sobre o gênero discursivo filme, para envolver e motivar os estudantes na temática da proposta didática, desafiando-os sobre o que conhecem sobre a cultura do cinema. Será que encontraremos cinéfilos na turma?

### ATIVIDADE 1

Você vai receber algumas imagens de memes. Registre em seu caderno o seguinte:

- A imagem ironiza, debocha ou motiva?
- Em que situação o meme poderia ser usado?
- Quais filmes tiveram cenas usadas nos memes?



Imagens recolhidas em redes sociais pelo autor.



## Oficina 2: Eu, cinéfilo? (1h40min)

### ATIVIDADE 2

Agora, você vai participar de um jogo em que há frases famosas, bordões, do cinema nacional e internacional. As regras são as seguintes:

- 1) Forme um grupo. Cada grupo vai receber entre 1 a 4 cartelas para utilizar no jogo.
- 2) Vocês terão um tempo determinado para escrever atrás de cada cartela o nome do filme em que a frase circulou, sem consulta a fontes externas.

**Observação:** O professor terá uma cópia das cartelas e lerá cada frase. No quadro, ele anotará os pontos de cada grupo que respondeu corretamente o nome do filme. Ao final do jogo, quem obtiver maior pontuação será o vencedor.

Exemplo de como montar um jogo contendo frases famosas relacionadas a filmes:

### CARTELAS:

"Ou você morre herói, ou vive o suficiente para se tornar o vilão."	"Batman: O Cavaleiro das Trevas."	"Pelo formigueiro e pelas formigas oprimidas do mundo"	"Vidas de insetos", 1998
"Continue a nadar."	"Procurando Nemo", 2003.	"Sou eu... Ou o mundo está ficando mais louco?"	"Coringa", 2019.
"Não contavam com minhas astúcias."	"Chapolin".	"Ninguém tem paciência comigo."	"Chaves".
"O trabalho não é ruim. Ruim é ter de trabalhar!"	Seu Madruga (Chaves).	"A vingança nunca é plena, mata a alma e envenena."	Seu Madruga (Chaves).
"Pelos poderes de Grayskull."	"He-Man"	"Grandes poderes trazem grandes responsabilidades."	"Homem Aranha"

## Oficina 2: Eu, cinéfilo? (1h40min)

### ATIVIDADE 3

#### JOGO DAS TRILHAS SONORAS

Para este jogo, foram selecionadas algumas músicas que fazem parte de temas de filmes. Você deve relacionar a trilha sonora ao filme. Atente-se às regras:

- 1) Forme uma dupla;
- 2) Eleja um representante;
- 3) Após ouvir a música e identificar o filme, o representante deve ir até a mesa e tocar um sino antes de responder (ou usar algum recurso online, se a aula for remota);
- 4) Cada resposta certa vale 5 pontos;
- 5) Somente proceda à ação do item III quando tiver certeza da resposta, pois, se responder errado, a dupla perde 5 pontos;
- 6) Vence o jogo a dupla que obtiver maior pontuação.

Exemplo de como montar um jogo contendo trilhas sonoras famosas relacionadas a filmes:

	Playlist	Artista	Filme
1	See You Again	Wiz Khalifa	Velozes e Furiosos
2	Slave to love	Bryan Ferry	9 1/2 Semanas de Amor
3	"Main Title Theme"	Bear McCreary	The Walking Dead
4	I Will Always Love You	Whitney Houston	O guarda-costas
5	"Um Mundo Ideal"	Melim	Alladin
6	Eye Of The Tiger	Survivor	Rocky Balboa
7	Let It Go	Demi Lovato	Frozen
8	"Em Chamas"	Coldplay	Jogos Vorazes
9	Tropa de Elite	Tihuana	Tropa de Elite
10	My Heart Will Go On	Celine Dion	Titanic
11	Pretty Woman	Roy Orbison	Uma linda mulher
12	GhostBusters	Ray Parker Jr.	Caça Fantasmas
13	The Desolation of Samaug - I See Fire	Ed Sheeran	The Hobbit
14	Real Gone	Sheryl Crow	Carros
15	A Gift Of A Thistle	James Horner	Coração Valente



## Oficina 2: Eu, cinéfilo? (1h40min)

### ATIVIDADE 4

#### VOCABULÁRIO DO CINEMA

Nesta atividade, os estudantes devem associar os termos específicos do cinema à sua descrição. Alguns deles serão muito usados nas atividades desta proposta. Caso queira enriquecer a lista, pode consultar sites de vocabulário específico do cinema, como: <https://www.cineset.com.br/guia-basico-de-termos-cinematograficos-de-z/>.

#### *Frame*

Cada uma das imagens fixas de um produto audiovisual.

#### *Trailer*

Excerto ou conjunto de excertos de um filme ou série montado para efeitos de divulgação.

#### *Plano*

É o trecho de filme entre um corte e outro, que foi rodado sem interrupção ou que parece ter sido rodado sem interrupção.

#### *Cena*

É o conjunto de planos situados num mesmo local ou num mesmo cenário, e que se desenrolam dentro de um tempo determinado.

### Oficina 3: O filme já vai começar (1h40 min.)

Para esta oficina, sugerimos que a seleção de uma obra fílmica seja baseada no gosto dos discentes, conforme o questionário aplicado na oficina 1. Nessa ação, segundo Napolitano (2004), é importante atentar para a classificação etária. A seguir, continuam as atividades de motivação, direcionadas ao processo de “degustação” para criar expectativas para a leitura do filme. Nesse sentido, pode-se iniciar as atividades por meio do gênero capa de DVD.

- a) Peça que os alunos tragam capas de DVDs, as quais podem ser obtidas na internet. (Isso também pode ser feito no laboratório de informática).
- b) No dia da oficina, oriente os discentes a realizarem uma pesquisa sobre as características do gênero.
- c) Em seguida, solicite que eles comparem duas ou mais capas de DVDs, observando a posição do título, as personagens contidas na capa, as cores, entre outros aspectos, fazendo o registro das diferenças que conseguiram observar, caso existam.
- d) Eles podem localizar ainda as informações sobre a direção da obra, o roteiro, o título original, o ano de lançamento, o gênero, o elenco (vozes), a ficha técnica, produção, estúdio, duração, distribuidora, música, edição.
- e) Após fazer as anotações, o resultado pode ser socializado para a turma, tendo o professor como mediador da ação.
- f) Essas atividades podem ser feitas em duplas, pois, nesse modelo, é possível o compartilhamento de conhecimento.

Para complementar as atividades sobre esse gênero discursivo, oriente os discentes a acessarem sites que tratam de cinema para observarem capas e sinopses de filmes. Essa ação é importante, pois, além de conhecerem os sites brasileiros que tratam do universo cinematográfico, também é uma oportunidade para a promoção do letramento digital, com a mediação do professor.

A seguir, há uma atividade com o gênero capa de DVD do filme escolhido para esta proposta:



Disponível em: <https://capasdvd-rgratis.blogspot.com/2020/07/vida-de-inseto-1998-blu-ray.html>. Acesso em: 31 out. 2020.



## Oficina 3: O filme já vai começar (1h40 min.)

**1)** Observe a capa de DVD do filme *Vida de insetos* e responda:

- a) O que a capa principal nos antecipa sobre o filme?
- b) Você já assistiu a esse filme? Se sim, gostou ou não dele?
- c) Se você não assistiu ao filme, o que acredita que será apresentado na narrativa? Use as informações da capa para levantar hipóteses.
- d) Essa capa é atraente ao público? Por quê?
- e) Proporia mudanças? Se sim, quais?
- f) Observe as cores. Quais delas destacam-se na capa? Qual seria o motivo dessa escolha?

**2)** Leia agora a sinopse contida na capa do DVD:

**Flik é uma formiga cheia de ideias e sempre causa problemas na sua colônia. Seu último acidente foi destruir os alimentos que seriam usados para pagamento ao gafanhoto Hopper. Agora, Hopper está exigindo o dobro, senão a colônia será aniquilada. Para evitar o desastre, Flik tenta recrutar combatentes para defender o local, e quando encontra um bando de insetos voadores, ele acredita que encontrou a sua salvação. (VIDA DE INSETOS, 1998).**

a) Localize na sinopse as personagens principais. Você acredita que essas personagens estão presentes na imagem visual da capa?

**3)** Agora, pesquise o que significam outras informações contidas na contracapa.

- a) O que significa a letra “L”?
- b) O que significa “som e imagem em alta definição”?
- c) É comum virem na contracapa os patrocinadores da obra. Acontece isso nesta capa?
- d) A contracapa nos fornece mais detalhes sobre o filme. Leia-a e complete as informações sobre o filme:

Título original:

Classificação:

Lançamento:

Duração:

Gênero:

Idioma/Áudio:

Nacionalidade:

Legendas:

Produtora:

### Oficina 3: O filme já vai começar (1h40 min.)

Sugerimos que antes de os alunos assistirem à obra selecionada, aproveite para apresentar mais um gênero afim em relação ao filme: o *trailer*.

#### Frame 1: Vida de insetos – trailer



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=L6CbIRtOwmY>. Acesso em 18 ago. 2021.

Após os discentes assistirem ao *trailer*, faça algumas perguntas sobre o gênero discursivo, como:

- O *trailer* a que você assistiu acrescenta alguma pista a mais sobre a narrativa, em comparação à capa do DVD e a sinopse?
- Com base na sinopse e na trilha sonora do *trailer*, como você classificaria o filme *Vida de insetos*: terror, aventura, drama, comédia, terror, suspense ou outro tipo?
- Qual o objetivo de um *trailer* de filme?
- Você já ouviu falar de *spoiler*? O que é isso?
- Trailer* é um *spoiler*? Por quê?



## Oficina 4: A hora do filme (1h40min)

Nesta oficina, propomos que se faça a leitura do filme. Para isso, deve-se criar um espaço adequado. Sugerimos que:

**a)** Ambiente um espaço para a exibição do filme. Se a escola tiver um auditório, vá antes ao local para observar se os equipamentos estão funcionando; verifique a luminosidade do ambiente, a qualidade de áudio e imagens do vídeo. Se o espaço for muito claro, é importante verificar se há cortinas para escurecê-lo; use um TNT ou papelão, por exemplo, para isolar as janelas, mesmo que parcialmente. Além disso, oriente os alunos sobre regras de uso do espaço, como a necessidade de mantê-lo limpo e organizado após a utilização, além de se manterem em silêncio durante a exibição da obra. Por fim, tente aproximar o local de um ambiente real de uma sala de cinema; se a escola dispuser de recursos técnico e financeiro, pipocas podem ser preparadas para a sessão.

**b)** Faça a projeção do filme por meio de internet ou arquivo físico. Alguns filmes podem ser acessados através das plataformas digitais; no entanto, usar arquivo físico é mais seguro, pois pode haver instabilidade na rede de dados da escola. Além disso, assista a todo o filme antes e verifique se não há problemas técnicos com arquivo que será utilizado na sessão. Faça também a seleção de algumas cenas de assimilação mais difícil para comentar posteriormente.

**c)** Durante a projeção, evite fazer interrupções do filme ou comentá-lo, pois acreditamos que é importante uma leitura contínua e livre. Alerta os discentes sobre a leitura linear da obra, pois há alguns que se distraem durante a exibição e solicitam que a cena seja repetida.

## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

Esta oficina é dedicada à interpretação do filme assistido. Conforme proposta de Moran (1995), podem-se fazer as seguintes análises:

**1.a ANÁLISE EM CONJUNTO.** Os discentes devem formar grupos para fazerem anotações sobre as seguintes questões observadas no filme:

- **Grupo 1:** registrar, em uma folha, as cenas que julgar mais importantes;
- **Grupo 2:** criar palavras-chave para a narrativa do filme e caracterizar as personagens;
- **Grupo 3:** registrar observações sobre as músicas que compõem a narrativa cinematográfica e o momento em que elas aparecem, assim como seu efeito na obra;
- **Grupo 4:** registrar as mudanças ocorridas na narrativa do começo ao fim do filme, como espaço, tempo, cores e luminosidade, comportamento de personagens.

**Observação:** delimite o tempo desta atividade: sugerimos que os alunos se reúnam por até dez minutos. Logo após, cada grupo apresenta as anotações para a turma; colegas e professor podem intervir após a apresentação.

**1.B ANÁLISE CONCENTRADA.** Faça um recorte da obra para analisá-la. Deve-se escolher uma ou duas cenas marcantes de um filme e revê-las uma ou mais vezes. Pode-se também capturar uma ou mais imagens e analisá-las através de uma posição, de um ângulo de gravação e fazer as seguintes perguntas aos alunos:

- O que lhe chamou mais atenção nessa cena/imagem/som/palavra?
- Qual a possível significação dessa cena/imagem/som/palavra no contexto da obra?
- Você se recorda de algo parecido com ela(s) em outros filmes que assistiu?
- Quais relações podem ser feitas entre essa cena/imagem/som/palavra com experiências da nossa vida?



## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

### ATIVIDADE 1

Observe a imagem abaixo para responder às seguintes questões.

#### Frame 2: O teatro



Fonte: "Vida de inseto", 1998. (Esse frame foi capturado no filme "Vida de Insetos" no tempo 37min19. Caso tenha alguma dúvida, consulte a obra).

- Identifique as personagens do filme contidas na imagem.  
*As personagens são Chucrute, Slim, Francis e Rosie.*
- Além dessas personagens, quais são as outras principais da animação *Vida de insetos*? *Hopper, Atta, Doti, Sr.Solo, Molt, Cigana, Manny, Rainha, Drª Flora, Flik, Thumper.*
- O que é narrado nesse recorte do filme? *O frame mostra o momento em que Rosie fica admirada ao ver a cor vermelha no "cartaz" desenhado pelas formigui-nhas, ficando assustada logo após saber que Chucrute se encontra morto no de-senho.*
- Onde as formiguinhas estudam? *Colégio João Formiga.*
- Qual série escolar está cursando Dot? *Segunda série.*

## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

### ATIVIDADE 2

#### Frame 3: Flik apresenta as personagens circenses



Fonte: "Vida de inseto", 1998.

- a) Por que os insetos ao fundo aparecem "embaçados" na imagem enquanto a figura da formiga em primeiro plano aparece nítida? *Há mais luz focada na personagem e desfoco na imagem secundária. Esse efeito tem como objetivo destacar um personagem em relação a outro.*
- b) O que as personagens faziam nessa cena? *Trata-se de um recorte do momento em que Flik apresenta as personagens circenses ao formigueiro.*
- c) O que mais lhe chamou atenção na imagem? Por quê?
- d) Analisando os "rostos" das personagens, qual(is) sentimento(s) estão presentes? *Alegria, satisfação em obter êxito no empreendimento.*
- e) O que podemos dizer sobre a luminosidade e as cores na imagem? *A luminosidade simboliza que a ação ocorre durante o dia; já as cores caracterizam as espécies de insetos, além de transmitirem tranquilidade, calma e confiança.*

**Observação:** sugere-se que essa atividade ocorra por meio da **análise globalizante**, em grupo, visando à socialização dos conhecimentos prévios.



## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

### ATIVIDADE 3

#### **BULLYING**

[ 'bʊljɪŋ ]

sm.

Ato agressivo sistemático, envolvendo ameaça, intimidação ou coação, praticado contra alguém, por um indivíduo ou um grupo de pessoas. Ocorre geralmente em escolas, porém pode ser praticado em qualquer outro local. Trata-se de ação verbal que pode, em situações extremas, evoluir para agressão física.

*Bullying.* <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Vxme>. Acesso em: 14 mai. 2021.

- a) Você já sofreu bullying?
- b) Onde isso é mais comum de acontecer?
- c) Como ele se dá?
- d) O filme *Vida de insetos* trata do *bullying*. Como isso ocorre?  
*A princesa Dot é chamada de “fricote” por ser magra e pequena; o Francis, a Jo-aninha sofre bullying dos colegas de circo devido a seu nome ser do substantivo feminino. A personagem Slim “bicho de pau” por ser magra é tratada como vareta que só serve para bater em alguém; Manny é chamado de “velho gagá”.*
- e) Você acredita que ao tratar desse tema o filme traz alguma contribuição social? Se sim, qual?

## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

### ATIVIDADE 4

Leia.

#### A LINGUAGEM MUSICAL CINEMATOGRAFICA

No cinema, os elementos audíveis se enriquecem de todos os parâmetros acústicos virtuais (movimento da imagem, claro e escuro, diferenças de ângulos e tamanhos) que um espectador é capaz de inferir a partir de imagens e de uma situação diegética dada, de uma narrativa criada. Os sons não se relacionam com as imagens somente nos aspectos semânticos e sintáticos, mas mantêm relações rítmicas em constante movimento, que são seguidas pelo espectador. A escuta fílmica, consiste justamente disso.

FLÔRES, Virginia Osorio. A escuta fílmica: uma atitude estética. Em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/sonologia/sonolog\\_VOFlores.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/sonologia/sonolog_VOFlores.pdf). Acesso 20 ago. 2022.

Agora, assista ao fragmento do filme *Vida de insetos* do minuto 19 ao minuto 24. Escute as músicas de fundo que acompanham as cenas e as narrativas.

#### Frame 4: Musicalidade



Fonte: "Vida de inseto", 1998.



## Oficina 5: Vamos falar do filme? (2h30min)

### ATIVIDADE 4

**a)** Que associação há entre as melodias e as cenas?

*O tema musical possui uma sonoridade semelhante a uma marcha militar, o que se associa à ação e à vitória sobre os desafios enfrentados por Flik.*

**b)** Como as melodias enriquecem o movimento das imagens? Há sincronia entre a música e a ação, inclusive isso acontece quando a personagem se choca com um obstáculo. Sendo assim, a visão e audição são trabalhadas ao mesmo tempo, enriquecendo o enredo da narrativa.

**c)** Qual é o momento em que há o aumento da intensidade do som? Por que isso aconteceu? *Há intensidade do som quando Flik consegue voar usando uma pétala. Isso se justifica pelo fato de a personagem estar a praticar uma ação “esportiva” radical, vivendo os ápices da emoção.*

**d)** Em qual momento há baixa intensidade do som? Por que isso ocorreu? *Após Flik chocar com um obstáculo, o ritmo musical muda, assim como a intensidade do som. Isso representa o desenrolar da ação: a frustração da personagem em razão do desfecho.*

## Oficina 5: “Imagens que falam” (50 min)

No cinema, as imagens das personagens dizem muito sobre as características físicas e psicológicas delas. Além disso, as imagens que divulgam um filme podem provocar efeitos de sentido distintos no telespectador, os quais serão confirmados ou dissipados quando se dá a leitura da obra. Essa oficina pretende dar foco a essa questão.

### ATIVIDADE 1

Não somente da prática da opressão vivem os gafanhotos de *Vida de insetos*. Eles têm momentos de lazer, ainda que durante a diversão usem e abusem da exploração da mão de obra escrava no reino dos insetos. Observe as imagens a seguir e responda o que se pede.

Frame 5: A presença do lazer (I)



Frame 6: A presença do lazer (II)





## Oficina 6: “Imagens que falam” (50 min)

### Frame 7: Sombras



Fonte: “Vida de inseto”, 1998.

- a) O que você observa no *frame 5*? *Um gafanhoto está se divertindo esquiando sobre as águas de um rio. Ele é puxado por um pernilongo. Há outro gafanhoto tomando banho de sol; ao fundo, há dois guarda-sóis.*
- b) Qual é a atividade esportiva contida nele? *O Slalom ski, também conhecido no Brasil como esqui aquático.*
- c) Nesse frame, quais são os ambientes frequentados? *As praias, cachoeiras.*
- d) O que os gafanhotos estão fazendo no *frame 6*? *Brincando de jogar os pernilongos em um local em que ficam presos pelo ferrão.*
- e) Qual é a atividade esportiva presente nesse *frame*? *Jogo de dardo.*
- f) Quem é a flecha usada por ele? *Um pernilongo.*
- g) Como você avalia essas práticas esportivas? Qual crítica podemos identificar no filme sobre elas?
- h) Qual seria o provável momento em que o *frame 7* foi obtido?  
( ) Manhã (X) tarde ( ) meio-dia ( ) noite
- i) Por que você marcou essa opção? *O provável momento é próximo ao final da tarde, devido ao ângulo das sombras das personagens. No contexto do desenvolvimento da obra cinematográfica, não se pode afirmar que tal imagem foi capturada ao amanhecer.*
- j) O que os insetos fazem na cena desse terceiro *frame*?

## Oficina 7: Produção textual (1h40min.)

Esta é a última etapa desta proposta didática. Nela, sugerimos que contenha atividades de produção de um ou mais gêneros discursivos, como sinopse, capa de DVD, roteiro de cinema, videorresenha e/ou *podcast*. Pela limitação do espaço, vamos exemplificar essa etapa com uma sugestão de trabalho com a videorresenha.

No trabalho com a videorresenha, é importante observar os momentos de produção oral e escrita, aproveitando para tratar peculiaridades de cada uma.

### ATIVIDADE 1

#### VIDEORRESENHA, O QUE É?

A videorresenha é um gênero que ganhou forma com o advento das plataformas digitais, como o YouTube. Os produtores dele ganham fama e dinheiro com o crescente acesso da população mundial ao universo digital.

Para produzir uma videorresenha de um filme, deve-se assistir a uma obra cinematográfica e em seguida fazer um resumo da narrativa – sem trazer ao público muitos *spoilers*. Além disso, o produtor precisa ser crítico em relação à obra avaliada, fazendo observações pessoais amparadas por discursos de especialistas sobre o conteúdo do produto em análise. O resenhista precisa ter segurança sobre o que está tratando, mostrando repertório próprio; também deve se preocupar com a linguagem adequada ao público-alvo e ser cuidadoso com os limites do humor, já que a sociedade já não aceita humor ofensivo à dignidade humana. E, por fim, a resenha deve focar nos pontos mais interessantes que possam passar despercebidos aos leitores/telespectadores, deixando-lhes curiosos e interessados sobre o assunto tratado nela.



## Oficina 7: Produção textual (1h40min.)

### ESQUEMÁTICA PARA PRODUÇÃO DO GÊNERO VIDEORRESENHA

Sequência descritiva

#### ETAPA 1 – CONTEXTUALIZAR A OBRA:

- Passo 1: situar as características do filme;
- Passo 2: informar dados que caracterizam o ambiente de produção da obra;
- Passo 3: apresentar informações sobre o diretor/roteirista;
- Passo 4: apresentar ilustrações que permitam ao telespectador a compreensão das informações gerais.

#### ETAPA 2 – APRESENTAR AS PARTES:

- Passo 1: sumarizar o conteúdo;
- Passo 2: descrever a organização estrutural do conteúdo na obra.

#### ETAPA 3 – REALIZAR DESCRIÇÃO GLOBAL:

- Passo 1: explicar alegações sobre as partes do conteúdo da obra;
- Passo 2: promover relações intertextuais explícitas no filme;
- Passo 3: caracterizar personagens, ambientes e ações;
- Passo 4: selecionar cenas e argumentar sobre a construção (ângulo, cores, cenário e caracterização dos personagens).

#### ETAPA 4 – AVALIAR A OBRA:

- Passo 1: julgar o conteúdo de forma global;
- Passo 2: qualificar o conteúdo de cada tópico levantado sobre o conteúdo.

#### ETAPA 5 – RECOMENDAR OU NÃO O FILME:

- Passo 1: incentivar ou desestimular o acesso ao filme;
- Passo 2: sugerir formas de melhor aproveitamento da leitura da peça cinematográfica;
- Dar nota à obra.

#### ETAPA 6 – ADICIONAR INFORMAÇÕES:

- Passo 1: citar informações extras sobre o filme;
- Passo 2: comunicar o funcionamento do canal/playlist;
- Passo 4: requisitar atitudes para a contribuição com o crescimento do canal.

Adaptado de: Britto (2019, p. 85).

## Oficina 7: Produção textual (1h40min.)

### VAMOS PRODUZIR UMA VIDEORRESENHA?

Primeiramente, selecione algumas videorresenhas para assistir e observe se elas contemplam todas as partes propostas por Britto (2019).

### EXEMPLOS:

- Resenha do filme Bird Box:

<https://www.youtube.com/watch?v=9EalPtbfDPI>

- Resenha do filme Divertida Mente:

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

- Resenha do filme “Turma da Mônica 2: lições”:

<https://www.youtube.com/watch?v=UJw1yHX92yM>

Em seguida, escolha um filme para resenhar e foco nele. Reveja com atenção o filme e anote detalhes observando o passo a passo proposto por Brito (2019). O professor e os colegas poderão ler os textos escritos e dar sugestões de revisão antes da produção oral da videorresenha. Quanto à fala, você pode usar a casual ou simular um apresentador de TV. Em seguida, faça a edição do vídeo e compartilhe em redes sociais que podem ser as da escola. Se tiver dúvidas sobre como editar vídeo, acesse: “como editar vídeo no celular”<sup>31</sup> ou “Como Editar Vídeos: Guia Completo para Iniciantes”<sup>32</sup>.

### Sugestões de filmes:



<sup>31</sup><https://tecnoblog.net/383445/como-editar-ideos-no-celular-android-e-ios/>. Acesso em: 27 jun. 2021.

<sup>32</sup><https://filmora.wondershare.com.br/video-editing-tips/edicao-de-ideos-para-iniciantes.html>. Acesso em: 27 jun. 2021.



## #Episódio 5: Balanço final

Apresentamos uma proposta didática organizada em sete oficinas que têm como foco promover a inserção dos estudantes no universo cinematográfico, envolvendo atividades para explorar as linguagens imagética, sonora e a verbal, atreladas a seus sentidos internos à obra e contextuais.

Ao aplicar e adaptar o conteúdo das oficinas, incentivamos que o professor tenha em vista o interesse dos estudantes pelo estudo do gênero em questão, sem eliminar o prazer que o cinema desperta, mas intensificando-o por meio da construção de conhecimentos mais aprofundados sobre os elementos fílmicos.

Com a proposta didática contida neste artigo, esperamos contribuir para que se possa dar opções ao professor em projetos de ensino sobre a linguagem cinematográfica, ampliar o leque cultural e proporcionar aos estudantes o gosto pela leitura e estudo desse gênero.

Devido ao espaço, reduzimos a proposta inicialmente contida em nossa dissertação de mestrado (JESUS, 2021), mas buscamos manter a essência dela. Salientamos que não foi possível experimentar a proposta didática em sala de aula durante o mestrado devido à pandemia do Covid-19, o que fica como desafio para nós e colegas que julgarem a proposta relevante.

## Três referências comentadas:

### TRILHA SONORA: O CINEMA E SEUS SONS.

*O artigo foi produzido por Bernardo Marquez Alves e publicado na revista Novos Olhares, da Universidade de São Paulo. O texto trata sobre a importância da presença da sonoridade no enredo de um filme, uma vez que as vozes, a música, os ruídos e o silêncio na trilha sonora mexem com o emocional, com a mente do telespectador, sendo elementos importantes de leitura. Discorrer sobre isso, “mesmo que brevemente, amplia as possibilidades de reflexão sobre o tema e demonstra que, de fato, a trilha sonora não limita-se a apenas a música de um filme.” (ALVES, 2012, p. 95).*

### A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA.

*O livro foi escrito por Marcel Martin e publicado pela editora Dinalivros, no ano de 2005. Ele é uma das raras obras que tratam da linguagem fílmica. O pesquisador discorre sobre vários assuntos ligados à produção cinematográfica, como o cenário, a arte da linguagem, valores afetivos e estéticos, figurinos, o papel criador das câmeras – o movimento, os ângulos das imagens e seus significados, os planos e seus significados, a presença da luminosidade e seus objetivos e significações.*

## A ESTÉTICA DO FILME.

*O livro foi produzido por Alain Bergala, Jacques Aumont, Marc Vernet e Michel Marie. A obra foi traduzida por Marina Appenzelle. O livro contém assuntos enriquecedores para uma leitura proficiente de uma obra fílmica, como o visual e o sonoro, a linguagem e narração – heterogeneidade de linguagem e análise textual do filme, o telespectador e sua identificação com o filme.*

## Referências

ALVES, B. M. Trilha Sonora: o cinema e seus sons. São Paulo. **Revista Novos Olhares**, 2012, v. 1, n. 2, 2012, p. 90-95. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/issue/view/4575>. Acesso em 13 jun. 2021.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANTONIO, L. Em: MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa. Editora Dinalivros, 2005.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8a ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

AUMONT, J., BERGALA, A., MARIE, M., VERNET, M. **A estética do filme**. 7ª ed. Tradução: Marina Appenzeller; revisão

técnica: Nuno Cesar P. de Abreu. São Paulo. Editora Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. Tradução feita a partir do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1997.

BISSOLI, L. S. **Crianças pequenas e o acesso à escrita** In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (Org.). *Leitura e Escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 45-64.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 ago. 2019.

BRITTO, F. T. A. **Videorresenhas em ambientes digitais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/6000/FL%C3%81VIA%20THA-%C3%8DS%20ALVES%20BRITTO%20%E2%80%93%20DISSERTA%C3%87-%C3%83O%20%28PPGLE%29%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 jan. 2021.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L., MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2ª ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica: Ceale, 2009. p. 75-102.



CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objeto de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). **Multiletramento e multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. São Paulo. Pontes editores, 2016, p. 15-48.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. São Paulo. Editora Contexto, 2019.

COSTA FILHO, J. N. S. da. Hibridismo: quando um texto vale por mais de um? In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (org.). **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte FALE/UFMG, 2012. p. 81-90.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. In: DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo. Editora Cortez, 1999. p. 89-102.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

FLÔRES, V. O. **A escuta fílmica: uma atitude estética**. Em: [https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/sonologia/sonolog\\_VOFlores.pdf](https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/sonologia/sonolog_VOFlores.pdf). Acesso em: 18 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 1996.

ITAU CULTURAL; DATAFOLHA. **Hábitos culturais**: expectativa de reabertura e comportamento digital. 2020. Disponível em: [https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100597/habitos\\_culturais.pdf](https://portal-assets.icnetworks.org/uploads/attachment/file/100597/habitos_culturais.pdf). Acesso em: 16 ago. 2022.

JESUS, J. G. P. de. **Uma viagem pelas linguagens**: práticas de leitura de filmes na sala de aula. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

MACEDO, J. O. R. Evolução multimodal das imagens do árbitro de futebol contidas nos manuais de regras do jogo (FIFA). **Anais do III Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia**: discurso e contemporaneidade: histórias, espaços e subjetividades; II Seminário Nacional GPELD: linguagens, discursos e práticas culturais [recurso eletrônico] São Luís: EDUFMA, 2017, p. 179-190.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora Lucerna, 2010. p. 19-36.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MEDEIROS, Zulmira. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. Rev. bras. linguist. Apl., v. 14, n. 3, set. 2014, p. 581-612. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RqPhbMQyGxKqKK-zHr3QNQqL/?lang=pt>. Acesso em 13 jun. 2021.

MORAN, J. M. **O Vídeo na Sala de Aula**. Comunicação & Educação. São Paulo, ECA - Ed. Moderna, p. 27-35, jan./abr. De 1995. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>. Acesso em: 7 out. 2019.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

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

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam - leitura da arte na escola**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2009. 4ª edição.

SOARES, M. Apresentação; Letramento em verbete. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 7-25.

SOUZA, P. **Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

ÚLTIMO SEGUNDO-IG. Pesquisa: **Público de cinema cresce no Brasil**. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2014-02-28/pesquisa-publico-de-cinema-cresce-no-brasil.html>. Acesso em: 6 out. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.





# 05

## A produção de uma revista no exercício da multimodalidade textual na escola

*Hérica Tosta Bastos Martins (Unimontes)<sup>6</sup>*

*Maria da Penha Brandim de Lima (Unimontes)<sup>7</sup>*

<sup>6</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Montes Claros, professora da Rede Pública Estadual de MG. E-mail: htbmartins@yahoo.com.br

<sup>7</sup> Doutora em Letras pela PUC/SP, professora da Universidade Estadual de Montes Claros. E-mail: mariadapenha.lima@unimontes.br



## #Episódio 1: O panorama - um contexto específico com questões universais

[...] talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever o único estudo é mesmo escrever. (LISPECTOR, 1999, p. 59).

A prática docente é, necessariamente, reflexiva. Foi a reflexão cotidiana, diuturna, que nos levou a procurar meios de enfrentar um dos vários problemas presentes na sala de aula: o desinteresse, ou seja, a resistência dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental a escrever, a participar mais ativamente das aulas de leitura e de produção textual. Foi assim que tomamos como tema para este estudo as dificuldades em relação à escrita na perspectiva da produção e da circulação dos textos dos educandos no espaço escolar, pois compreendemos a importância de uma ação integradora do discente com a sociedade por meio da escrita. Temos em vista a necessária busca de alternativas para o desenvolvimento de algumas habilidades e do prazer dos estudantes no que tange à escrita e, mais do que isso, entendemos que a produção textual cumpre um papel relevante no sentido de prática cidadã, na perspectiva de instrumentalização dos sujeitos para a expressão individual, para a pesquisa e para a contribuição com a sociedade, de forma geral, ao constituir um sujeito crítico.

## O x da questão - escrever é preciso

Os documentos oficiais (LDB, BNCC, CRMG, PCN) orientam acerca do que se deve ensinar; todavia, esses escritos nem sempre encontram eco na realidade escolar, possivelmente pela ausência do conhecimento teórico com que se relacionam - sua elaboração se dá a partir de referenciais da área do estudo da linguagem.

Partimos do pressuposto de que a questão da motivação para a escrita se revela um desafio para todas as áreas de conhecimento, mas talvez sejam as aulas de Língua Portuguesa aquelas que mais se configurem como espaço privilegiado para a realização de ações voltadas para o exercício escritor, sob a ótica do interativismo sociodiscursivo - em que nos inserimos. Dessa forma, a partir dessa perspectiva - e compreendendo o texto como conteúdo, processo e produto da disciplina de Língua Portuguesa, também possibilitadora de espaços de aprendizagem de forma interdisciplinar -, delineamos uma proposta de trabalho didático centrado na multimodalidade textual.

É notório que aos professores sobram dúvidas e inquietações. Impõe-se a eles a responsabilidade muito mais por resultados (IDEB, Prova Brasil, SAEB etc.) que pelo processo, mesmo sendo este mais significativo que aqueles por



traduzir o caminho e a evolução apresentada pelos estudantes, fazendo-se verificável no dia a dia da sala de aula. É no longo processo de ensino e de aprendizagem que se constroem conhecimentos sólidos, capacidades diversas e condições para a articulação dos diversos conteúdos desenvolvidos na escola.

Em relação aos alunos, o que transparece é a ideia da imprecisão sobre o que escrever diante da ausência de um interlocutor real, ou seja, saber para quem ou para que estão escrevendo. Diante desse vazio interlocutivo, os aprendizes se sentem desencorajados e desmotivados a produzir qualquer texto. Azevedo e Tardelli (2004, p. 42) esclarecem que, nessa situação, o professor acaba sendo identificado como o “único interlocutor do aluno, muitas vezes fazendo a correção meramente gramatical”, o que nos leva a ponderar que esse fato, por si, pode conduzir à desmotivação para a escrita, a qual passa a ser encarada apenas como uma tarefa escolar burocrática com objetivos avaliativos. Esses autores ainda asseguram, quanto à circulação dos textos, que “essa informação vai determinar ao produzir seu trabalho uma postura de maior ou menor compromisso, selecionando estratégias que julgar mais eficazes para atingir seu público.” Em consonância com essa afirmação, encontramos Bagno (1999, 131) asseverando que “a atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido pelo aluno, é procurar imediatamente os ‘erros’, direcionar toda sua atenção para localização e erradicação do que está ‘incorreto’”.

Em direção contrária a essas indicações, temos consciência de que a forma não deve prevalecer sobre o conteúdo,

visto que isso se caracteriza como mais um determinante para a aversão do alunado a produzir textos. Nesse viés, nossa reflexão levou-nos a alguns questionamentos: i) Como envolver os alunos em um projeto de produção textual prazeroso e comprometido com a escrita? ii) A produção coletiva para um suporte textual como a revista – forma de reunir gêneros textuais diferenciados – seria capaz de provocar superação da falta de interesse e das dificuldades em torno da escrita?

Sabemos que um suporte como a revista se compõe de textos escritos e de um universo de imagens. Por isso, recorreremos à fotografia como um recurso didático a mais, porquanto a leitura de imagens fotográficas é capaz de mobilizar a produção de narrativas. Acrescente-se a isso o fato de que a escola em que desenvolvemos as atividades situa-se próximo ao centro da cidade de Diamantina, em Minas Gerais, reconhecido como Patrimônio Mundial da Unesco. Assim, textos que tratassem sobre turismo, belezas naturais, atualidade, cultura, fatos curiosos e história, acompanhados de imagens, tenderiam a enriquecer o produto final.

Baseadas na compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais de construção de sentidos, conforme orienta Goulemot (2011), e considerando, como Schneuwly e Dolz (2004, p. 26), que “mesmo sendo mutáveis e flexíveis, os gêneros têm uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estrutura e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal”, estabilizamos nossa proposta em termos de objetivos para a realização do trabalho (a ser desenvolvido): proporcio-

nar estratégias de produção textual aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando a uma prática de escrita cidadã que contribua para a participação dos estudantes na vida em sociedade de maneira mais efetiva, a partir da escrita de gêneros diversos.

## A meta – ensinar e aprender, aprender escrevendo

Objetivamos, então: 1) desenvolver estratégias de produção textual para a escrita de diversos gêneros; 2) motivar a leitura crítica a partir de temas do interesse dos estudantes nas produções textuais; 3) desenvolver a escrita consciente por meio de diferentes gêneros textuais; 4) proporcionar a circulação dos textos, em forma de revista, no ambiente escolar.

Grosso modo, uma vez que, nas aulas de português, “não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita para que o aluno se exercite no uso da escrita” (GERALDI, 2006, p. 128), consentimos que o desenvolvimento da revista pode colaborar para a produção de textos em que os alunos – sujeitos escritores

– assumam, no ato de escrever, uma ação consciente no que se refere ao uso da linguagem, deslocando o caráter de exercício escolar de treino gramatical para um exercício democrático de uso da escrita em função social. Empenhamo-nos, portanto, em uma pesquisa-ação, com abordagem etnográfica, de caráter qualitativo e de natureza aplicada e indutiva (MARCONE; LAKATOS, 2010)<sup>8</sup>. Nessa direção, aplicamos um questionário, que almejou extrair informações acerca dos hábitos de leitura e de escrita dos nossos educandos, e realizamos atividade diagnóstica e de compreensão de texto do gênero notícia a fim de obtermos um parâmetro no que diz respeito à leitura e à escrita dos estudantes envolvidos.

## Ah, o tempo! Se dividir direitinho, todo mundo escreve

De modo geral, conseguimos delinear um percurso metodológico para a produção da revista, desenvolvido de modo híbrido – inicialmente presencial e, em seguida, de forma remota em razão da pandemia de covid-19. As estratégias consideraram a aplicação e a análise das atividades diagnósticas e, na sequência, as demais etapas da proposta.

---

<sup>8</sup> Para esses autores, indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares suficientemente constatados, se infere uma verdade geral ou universal [...]. O objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas em que se basearam (2010, p. 68).



## #Episódio 2: leituras, conversas e afins – aprendendo com especialistas

Em nossa proposta, a partir dos estudos realizados, elaboramos um plano de trabalho para o desenvolvimento da revista da turma. Justamente essa parte da atividade foi realizada já no período de afastamento social decorrente da pandemia de covid-19.

Para tanto, buscamos uma base teórica que nos trouxesse segurança e condições para realizar uma prática docente consciente, intencional e bem preparada. Fundamentalmente, concebemos, por meio de nossos estudos, que o texto oral ou escrito tem importância fulcral em qualquer sociedade letrada. Lerner (2002, p. 18) afirma que “o necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento”, ou seja, é primordial que as instituições escolares estejam organizadas para cumprir essa responsabilidade de acesso à leitura e à escrita. Essa importância se deve ao fato de que muitos estudantes leem e escrevem apenas na escola.

Nesse sentido, temos o desafio de repensar a leitura e a escrita deslocando-as do caráter de meros objetos de avaliação para objetivos de ensino. Outro aspecto significativo é a compreensão: 1) de texto enquanto evento comunicativo; 2) da necessidade de que os alunos, sujeitos escritores, tenham conhecimentos prévios a respeito do assunto a ser tratado; 3) do

esquema de articulação entre o produtor do texto e o leitor.

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), um dos documentos orientadores obrigatórios para professores, estabelece em conformidade com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes. Essas orientações, em que pesem críticas possíveis aos documentos oficiais e a sua forma de imposição aos professores, cujos significados e legitimidade reconhecemos, articulam-se com teorias por nós estudadas.

### Um cadinho mais

Competências específicas indicadas pelo Currículo de Referências de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2018): apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos da vida social; ler, escutar e produzir textos escritos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo adequados à situação comunicativa; analisar informações, argumentos e opiniões; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

Pressupõe-se que, para a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber: os gêneros. Com base nesse ponto de vista, os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação e de aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 212). Sendo assim, em sala de aula, é preciso que demonstremos ao discente a importância de desenvolver o texto com os seguintes questionamentos: Para quem escrever? O que quer dizer? Com que finalidade? Qual o gênero mais adequado para a situação comunicativa requerida e como se produz esse gênero? Qual a importância do gênero em um contexto social específico?

Assimilamos que a própria concepção de gênero poderá conduzir a essas respostas, tornando possível às crianças e aos adolescentes a compreensão e a utilização diferenciada dos vários usos e das funções da língua em situações comunicativas. Isso implica identificação do valor da atividade escrita nos diferentes contextos sociais, desde a elaboração de um simples bilhete até o contato com hipertextos e textos multimodais, isto é, estabelecer uma relação clara com os gêneros textuais, suas características, suas funções sociais e sua estrutura composicional.

Cabe aqui uma ênfase em relação aos textos multimodais, que já fazem parte do cotidiano da leitura e da escrita em diversos suportes, como jornais e revistas. É indispensável saber sua importância para o entendimento e para a interpretação de textos, inclusive no que se refere às informações visuais ou verbais relativas aos processos argumentativos a que se desti-

nam, garantindo efeitos de sentido capazes de alterar pontos de vista dos leitores. Desse modo, o acesso aos mais diversos textos multimodais passa a ter grande relevância no processo formativo de leitores e escritores para que possam exercitar a interpretação, a produção e a criticidade.

## Mais um cadinho

“Os textos jornalísticos circulam após terem sido objeto de um *design* complexo e evidentemente multimodal. Texto, leiaute, imagens e gráficos articulam-se de forma a construir um *design* que pauta o dia a dia da nossa sociedade. Cada vez mais essa multimodalidade se evidencia, não apenas porque se deseja informar o leitor (influenciá-lo, convencê-lo e mesmo confundi-lo) mas também porque os recursos técnicos capazes de imprimir ou publicar imagens, textos e cores foram se aperfeiçoando ao longo do século XX.” (RIBEIRO, 2016, p. 33).

A utilização dos textos multimodais, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, no desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais do aluno, contribui para sua inserção como leitor no mundo contemporâneo e requer as habilidades de interpretar, questionar e analisar informações devidamente no processo de leitura, sejam quais forem



as fontes dos textos que lhes cheguem. Nessa conjuntura, Kress (2003, p. 65) defende que o “poder semiótico das pessoas se amplia quando elas sabem que têm variados recursos para expressar algo. Seja com palavras, imagens, som ou gesto; seja com cores ou vocabulário, elas precisam ganhar intimidade com as linguagens disponíveis, com e sem computadores e editores de textos e imagens.”

Esse “poder semiótico” precisa estar acessível aos estudantes, e os professores devem ser capazes de mediar o processo de acesso aos textos multimodais e o domínio deles por meio de análises de exemplos, de produções e de leituras, no incentivo e na interatividade entre texto e leitores, na busca de modelos de textos e estímulos para diferentes interpretações, de acordo com situações contextuais, observando e identificando especificidades.

No caso em questão, na elaboração de uma revista, a fotografia pode vir a expressar mais do que o próprio texto verbal ao constituir-se como recorte da realidade em plena possibilidade interpretativa. Com ela, pode-se registrar, diagnosticar e informar: “a fotografia tem a capacidade de reproduzir com tamanha fidelidade o mundo exterior, uma capacidade advinda de sua técnica, o que outorga a ela um caráter documental e a coloca como o mais exato e íntegro processo de registro da vida social”. (FREUND, 1986 *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 72).

Os registros feitos por estudantes, lançando mão de seus próprios telefones celulares ou ainda de câmeras fotográficas, podem vir a capacitá-los para que, a partir dos retratos realizados, interpretem e discutam criticamente a realidade captada, analisando-a de forma crítica e consciente. Conforme Barthes (2001, p.

132), “a imagem transforma-se numa escrita a partir do momento que é significativa”; logo, é possível apontar que a fotografia constitui um suporte multimodal tão expressivo quanto uma fala ou um artigo de jornal. Segundo Antunes (2003, p. 15):

**Tivemos durante muito tempo uma escola que favoreceu o mutismo, que obscureceu a função interativa da língua, que disseminou a ideia de uma quase irreversível incompetência linguística, o que nos deixou, a todos calados, e quase sempre, apáticos.**

Não obstante, interessa-nos, aqui, o caminho contrário. Nossa proposta de produção de uma revista que reunisse diferentes gêneros textuais com circulação garantida não apenas no contexto escolar, mas também em redes sociais, aspirou à interação e à interlocução, de maneira a possibilitar o incentivo à escrita e a contribuição para uma mudança nas práticas docentes, oferecer maior visibilidade ao trabalho do aluno, do professor e da escola, aproximar o ensino ao contexto da comunidade escolar e estimular a criatividade e a expressividade. Em outras palavras, pôde-se consolidar o desenvolvimento de uma metodologia ativa por intermédio de atividades de investigação em sala de aula e do incentivo ao pensamento crítico, o que, em nossa opinião, deve fazer parte do ensino de Língua Portuguesa.

Contudo, no meio do caminho nos deparamos com uma pandemia e fomos impelidas a redirecionar nossos rumos. Entre tantas tentativas de manter viva nossa proposta, incluímos as ferramentas digitais possíveis e nos envolvemos de vez com as redes sociais a fim de utilizá-las como forma possível de aproximação e de desenvolvimento. Certamente, tivemos

que lidar com o fato de que muitos estudantes não tinham acesso a equipamentos e dados para acessar as mídias digitais em suas casas. Perante todas as limitações impostas, após nos informarmos com os discentes, verificamos que a melhor forma de interação seria no aplicativo *Instagram*. Assim, surgiu a página @produzindo e interagindo, ambiente em que depositamos os textos produzidos.

A troca se mostrou rica, já que pudemos descobrir esse espaço, o qual se estabeleceu com muitas dificuldades, mas apresentou oportunidades inovadoras. Fizemos, assim, uso dos artifícios disponíveis: *stories*, enquetes, *quiz*, GIFs divertidos, edição de imagens e vídeos, entre outras já conhecidas dos alunos, e continuamos a desenvolver e a incentivar a leitura e a escrita dos nossos aprendizes do 9º ano através da produção de textos virtuais, uma vez que o *Instagram* permite a multimodalidade textual. Apreciando o apontamento de Barton e Lee (2015) no que se refere ao caráter histórico da multimodalidade acerca da construção de sentido de um texto e de pessoas, aprendemos que a experiência multimodal no ensino da língua e no desenvolvimento social do aluno no contexto escolar é indispensável.

Ainda sobre a produção da revista, esclarecemos que, como suporte no desenvolvimento da escrita, essa escolha tem, a partir da compreensão do significado do porquê escrever, relação estrita com o processo de interação entre os sujeitos que participam das atividades de leitura e de produção textual. Para Terra (2019, p. 67), “os textos são criações humanas, logo são produtos culturais elaborados por um sujeito e destinados a outros sujeitos, portanto, além de serem

um todo de sentido, são objetos de comunicação entre sujeitos”.

Nessa visão, a sugestão de uma escrita mais significativa se denota um exercício para além das relações escolares, instituindo um certo gosto pelo “poder” das palavras. Esse resultado decorre da possibilidade de se realizar, com o alunado, a produção coletiva e de uma proposta de produção de textos variados, em um suporte que se destina a leitores diversos, com o fim de motivar os estudantes enquanto sujeitos escritores.

Em virtude da importância dos textos multimodais como parte dos meios de comunicação (televisão, mídia impressa ou digital), vale pensar na busca e no cultivo do letramento multimodal na educação básica. Nesse âmbito, Vogel (2011, p. 112) assevera que “a revista é um apanhado heterogêneo de imagens visuais e verbais, uma montagem que separa coisas habitualmente separadas”. É lícito também evidenciar a escrita como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seus pensamentos, suas intenções, sem levar em conta as experiências e o conhecimento do leitor ou a interação que envolve esse processo (KOCH; ELIAS, 2018). Logo, faz-se pertinente considerar que, quando os educandos escrevem, precisam de um interlocutor real, além de informações sobre o produto final do trabalho, haja vista que o ato de “escrever por escrever” acaba se tornando monótono e sem sentido. Além disso, é preciso dizer que não se trata apenas de definir por que escrever e para quem escrever.

Cumpre salientar que os textos necessitam de uma finalidade concreta para que haja a sensação de conclusão. Nesse processo, é absolutamente importante considerar os estudantes como seres do-



tados de histórias, de expressividades e que são capazes de colher e dividir informações. Terra (2019) postula que, por ser um produto cultural, produzido por sujeitos, o texto reproduz as crenças e as ideologias da sociedade em que foi produzido, ou seja, centra-se a partir de uma historicidade.

O exercício da multimodalidade textual culmina em exercício de cidadania quando passa a apreciar a realidade do aluno, a incluí-la na sala de aula por meio do compartilhamento de informações, de situações e de experiências, marcando-o como sujeito da situação, agente produtor envolvido pelo prazer da obra e pela contemplação de outras pessoas. Socializar seus pensamentos e socializar-se a partir do texto leva à imprescindibilidade de aprimoramento da escrita e à responsabilidade com o que é escrito. Passa, então, o texto a ser um produto de reflexão e de interação em processo de construção de competência linguística e discursiva, deixando de ser apenas uma atividade escolar que objetiva a avaliação do professor.

O trabalho pedagógico com gêneros textuais, tendo como suporte a revista, oportuniza aos estudantes um contato direto com a leitura – seja de fatos, seja de fotos – e, conseqüentemente, com a escrita, fazendo com que esses escritores se caracterizem como sujeitos de sua produção ao considerarem o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso e o trabalho com textos e práticas plurais e multimodais. Isso se viabiliza na perspectiva do texto como um ato enunciativo de caráter social, na qual quem escreve tem conhecimento de que os textos serão lidos e analisados dentro do ambiente escolar, porém não mais como avaliação, e sim como interação.

Destarte, incentivar a escrita, produzir a leitura, realizar a reescrita e a interatividade, além de refletir sobre os mais diversos temas, sobre as ideias e sobre o próprio ato de uma escrita criativa, concernem a ações que contribuem para o aprimoramento da reflexão e aproxima a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa dos ideais de formação de cidadãos críticos, o que figura como um dos sentidos do trabalho do professor de Educação Básica.

### #Episódio 3: arquitetura didática – construindo pontes

O processo de elaboração da revista, isto é, de escrita dos textos multimodais com os quais ela foi composta, seguiu algumas etapas planejadas com base em critérios estabelecidos a partir de um diagnóstico inicial das competências escritoras da turma envolvida através da aplicação de um questionário para que fossem analisados os hábitos e as competências de leitura e de escrita dos alunos. Assim, passamos pelos seguintes momentos:

a) seleção, contando com a participação dos estudantes no processo de escolha, de textos dos gêneros a serem estudados e ajustamento ao suporte revista. Aqui, iniciamos pela notícia e seguimos, gradativamente, com os outros gêneros textuais: cartas do leitor, crônicas, receitas, anúncios, propagandas, editoriais, artigos, resenhas, charges etc.;

**b)** sugestão de leituras e pesquisas sobre temas de interesse do grupo de alunos, com solicitação para que pesquisassem, em casa, exemplos dos gêneros desenvolvidos em cada etapa do trabalho e os levassem para a sala de aula a fim de discutí-los e analisá-los;

**c)** elaboração e realização de aulas expositivas sobre os diferentes gêneros textuais, com apresentação e análises de textos em sala de aula;

**d)** fornecimento do material para análise e desenvolvimento da produção textual a partir da disponibilização de diferentes exemplares de revistas e jornais e outros materiais retirados da internet e de diversos livros;

**e)** exploração de temáticas a serem desenvolvidas por meio de filmes, textos, gravuras, entre outros;

**f)** realização do trabalho com imagens, priorizando as fotografias no suporte revista;

**g)** desenvolvimento de atividades de leitura, escrita e reescrita através do estu-

do do gênero por meio de leituras, discussões pertinentes aos temas, produção textual, adequação de aspectos discursivos e gramaticais e reescrita;

**h)** identificação das dificuldades, com base no desenvolvimento das atividades diagnósticas e das atividades desenvolvidas durante o processo, a partir da identificação desses impasses a fim de tentar entendê-los e saná-los;

**i)** concurso para a escolha do nome da revista (posteriormente, da página do *Instagram*);

**j)** revisão e finalização dos textos;

**k)** seleção e organização de textos e imagens;

**l)** digitação e diagramação dos textos;

**m)** definição de títulos;

**n)** conclusão da revista;

**o)** lançamento do primeiro número da revista produzida.



**Figura 1 – Quadro-síntese da proposta**

<b>Ações</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>	<b>Detalhamento das ações</b>	<b>Carga Horária</b>
1- Aplicação de questionário.	Investigar hábitos de leitura e escrita dos alunos.	Questionário impresso.	Explicação sobre o que fazer.	1 h/aula
2- Aula expositiva e explicativa sobre o gênero notícia.	Diagnosticar dúvidas e proximidade dos alunos sobre o gênero.	Textos impressos para leitura e análise.	Explicação e discussão sobre o gênero notícia.	2 h/aula
3- Escolha de um título de notícia para produção textual.	Observar o comportamento dos estudantes em relação à atividade.	Texto impresso.	Debate e discussão sobre o título da notícia.	1 h/aula
4- Produção de uma notícia a partir do título escolhido.	Analisar e diagnosticar as dificuldades dos alunos no processo de produção.	Texto impresso.	Produção e esclarecimentos sobre o gênero e a atividade escrita.	2 h/aula
5- Análise das produções e diagnóstico das dificuldades dos alunos.	Analisar as principais dificuldades dos estudantes em produção escrita.	Produção textual realizada na sala de aula.	A partir do referencial teórico, elaboração de matriz de critérios para análise das produções.	2 h/aula
6- Exposição e estudo da notícia que foi tema da atividade.	Considerar o desenvolvimento dos estudantes sobre o texto estudado.	Atividade Impressa.	Debate, desenvolvimento e correção das atividades.	2 h/aula
7- Realização de entrevistas para definição do perfil dos alunos.	Traçar o perfil dos estudantes para adequar os temas a serem trabalhados nas leituras propostas para escrita.	Questionário.	Aplicação de questionário.	2 h/aula
8- Desenvolvimento de oficinas para produção de textos.	Desenvolver a produção textual com os alunos envolvidos na pesquisa.	Material de leitura e escrita: computador e datashow para apresentação	Definição de tema, pesquisas a serem realizadas, gêneros e realização da proposta.	16/h aula

Fonte: Martins (2021).

Para chegar a esse ponto, muito estudo, mais dúvidas e bastante empenho se fizeram essenciais. Nesse contexto, discutiremos um pouco acerca das concepções teóricas que assumimos, fruto das leituras e análises que realizamos e que deram o suporte necessário ao nosso trabalho em sala de aula.

## #Episódio 4: e a mão encontra a massa – sovada, muito sovada!

Dada a necessidade de várias adaptações e correções de percurso, sem deixar nossa proposta de lado, seguimos o plano de trabalho fazendo as alterações necessárias. De início, foram propostas três atividades diagnósticas: 1) elaboramos um questionário para avaliar a frequência e os hábitos de leitura e de escrita dos alunos no intuito de definir se a metodologia utilizada seria mesmo viável - o resultado não foi surpreendente: a maioria dos aprendizes declarou que lia e escrevia apenas na escola e tinha dificuldade quanto ao acesso a livros literários; 2) propusemos uma atividade de produção de texto acerca de uma notícia de um jornal, a partir da qual os alunos deveriam escrever um texto com base no título, e, em sequência, proceder à leitura do que produziram; 3) realizamos o estudo de uma notícia, durante o qual pudemos discutir detalhes do texto: questões de forma e outros questionamentos possíveis relativos à leitura de notícias de jornais e revistas impressas.

Ao migrarmos para o ambiente virtual, passamos a fazer uso da rede social

*Instagram*, para interatividade das produções textuais, e do aplicativo *WhatsApp*, para a comunicação mais básica. Partimos das atividades textuais propostas pelo PET (Plano de Estudo Tutorado/SEE - MG) para as atividades complementares, com postagem de textos e livros em PDF e aulas *on-line* pelo *Google Meet*. Em todos os momentos, demos continuidade ao desenvolvimento do trabalho de escrita, reescrita e socialização da produção de textos. Desse modo, logo após as aulas *on-line*, foram feitas as postagens das atividades complementares – fotografadas e enviadas à professora pelo *WhatsApp* – e das produções textuais, que, após lidas e discutidas, foram devolvidas aos alunos a fim de que efetuassem as práticas de reescrita e postagem no *Instagram* para interação e leitura dos demais colegas. Na medida do possível, em razão do contexto, seguimos o seguinte roteiro, que constou de três momentos, considerando-se discussões (oralidade), orientações (aula) e produção (atividade escrita):

**1)** Conversa sobre filmes a que eles gostariam de assistir, a partir dos dados de uma enquete que elaboramos no *Instagram* para apuração dos mais votados, os quais foram: “Divertidamente” (sobre emoções) e “Modo Avião” (sobre uma jovem que usa excessivamente o telefone celular). Na aula no *Google Meet*, discutimos o gênero resenha e o filme “Modo Avião”. A atividade de produção textual consistiu em uma resenha crítica sobre a obra.

**2)** Leitura do livro “Meu pé de laranja lima”, que foi disponibilizado em PDF no grupo de *WhatsApp* da turma. Para quem



não conseguiu ler o livro, na aula *on-line* discutimos e recontamos a história. Na aula pelo *Google Meet*, explanamos o gênero textual memórias. A atividade de produção textual resumiu-se em fotografar um objeto de que gostassem muito e relatar uma memória sobre ele.

**3)** Disponibilização, no grupo de *WhatsApp*, do livro “Alguma poesia”, de Carlos Drummond de Andrade, em PDF, após estudarem no PET da semana sobre poesia. Na aula *on-line*, conversamos sobre os poemas que foram mais marcantes na leitura. A atividade de produção textual baseou-se em escolher um poema, fazer a interpretação pessoal e finalizar com uma imagem que fosse coerente com a análise empreendida.

**4)** Seleção das leituras complementares: “Cartilha do direito dos idosos” e o conto “Feliz Aniversário” - ambos disponibilizados em PDF -, de Clarice Lispector, com base no PET sobre o gênero textual infográfico, o qual tematizou a qualidade de vida dos idosos, Na aula *on-line*, dialogamos acerca da importância das campanhas comunitárias de conscientização. A atividade de produção textual abarcou a elaboração de um cartaz de conscientização (com imagens) sobre os direitos dos idosos.

**5)** Leitura do livro “O diário de Anne Frank”, em quadrinhos, disponibilizado em PDF. Após a discussão sobre o livro, a atividade de produção textual equivaleu a produzir uma página de diário contando como estava sendo o isolamento social.

**6)** Texto sobre a problemática das mães adolescentes disponibilizado pelo PET

seguinte. A aula *on-line* abordou as sequências argumentativas. A atividade de produção textual consistiu em produzir um texto opinativo sobre a problemática de mães adolescentes e educação.

**7)** Discussão do tema da semana: o preconceito racial. A aula *on-line* novamente se relacionou com a argumentação. A atividade de produção textual correspondeu à solicitação da escrita de um texto que discutisse o preconceito racial no Brasil.

**8)** Produção de uma carta em que se destacassem os pontos turísticos, as comidas típicas ou as personalidades do Estado a partir da temática de homenagem aos 300 anos de Minas Gerais. A aula *on-line* teve como conteúdo o gênero carta e, segundo a atividade de produção textual, os estudantes deveriam escrever uma carta destacando pontos turísticos, comidas típicas ou personalidades mineiras.

**9)** Destaque às lendas contadas pelos discentes ancoradas em uma aula *on-line* acerca das curiosidades de Diamantina. Selecionamos, então, alguns desses textos para colocarmos na revista.

**10)** Abordagem, em aula *on-line*, das sequências descritivas. Como atividade de produção textual, os estudantes receberam a demanda de produzir um texto sobre Minas Gerais e suas belezas. Vale salientar que, a fim de que a incumbência se mostrasse coerente com o trabalho desenvolvido na produção da revista, pedimos que fosse dado, nos textos, destaque à cidade de Diamantina.

**11)** A temática das queimadas no Pantanal e o gênero artigo de opinião. Aos

estudantes foi solicitada a produção de um texto que contemplasse o gênero em tela e o tema estudado.

A proposta deste trabalho, ao mesmo tempo em que buscou o incentivo à escrita, dedicou-se à leitura e ao conhecimento dos diferentes gêneros textuais. Dessa maneira, a ideia oferece aos alunos a oportunidade de desenvolverem a escrita, a leitura, a criticidade e a interpretação, ressignificando o ato de escrever mediante o desafio de produção textual, em paralelo às dificuldades trazidas pelo distanciamento social e pelo ensino remoto, que foi bem desafiante. As atividades aconteceram sem muita preparação tanto em relação aos discentes – porque muitos não tinham acesso às mídias digitais nem disciplina para organizar seu novo método de estudo – quanto aos professores – em consequência dos impasses encontrados por falta de formação continuada no que diz respeito à educação digital e ao ensino remoto, além da busca pela proximidade dos estudantes, em meio a uma pandemia, diante de novas estratégias de ensino.

Foi com espírito de resistência e de responsabilidade no que tange ao momento e ao futuro que concluímos a elaboração da revista. Após o término dos trabalhos, foram escolhidos os seguintes cadernos para compor a revista: Resenha crítica de filme, Memórias, Literatura, Leitura e reflexão, Cidadania, Carta do leitor, Atualidade, Uma conversa com a história, Cultura, Turismo e Artigo de opinião. Criamos nossas seções e começamos a organização geral da revista com os textos que a compuseram:

**Editorial:**

Dois mil e vinte;

**Resenha:**

Filme Modo Avião;

**Memórias:**

O meu lenço de escoteiro;

**Literatura:**

Poema da purificação, de Carlos Drummond de Andrade,  
Feliz Aniversário, de Clarice Lispector;

**Cidadania:**

Direitos dos idosos sob o olhar de adolescentes;

**Carta do leitor:**

Como está a quarentena?  
O que eu quero na minha velhice?  
A velhice que eu quero para mim  
Problemática de mães adolescentes e educação  
Diamantina: uma conversa com a história;

**Cultura:**

Lendas diamantinenses;

**Turismo:**

Minas Gerais e seus encantos;

**Artigo de opinião:**

Meio ambiente: salvem o Pantanal;

**Atualidade:**

Preconceito racial.



## Valeu a pena – alguns textos produzidos

Resenha: “O filme “Modo Avião” descreve bastante algumas histórias atuais. Nele, Ana, que é uma jovem digital influencer e passa o dia todo com o celular na mão, o que acaba atrapalhando sua vida e a relação com os pais [...]. No filme podemos encontrar romance, comédia, drama [...] “ótima opção para quarentena.”

## Trechos de textos produzidos pelos alunos

A seguir, apresentamos, apenas como amostra, alguns dois trechos de textos produzidos por alunos na atividade de Carta ao leitor:

Carta do leitor: “Quando eu envelhecer quero que os governantes do nosso país tenham mais consciência dos direitos dos idosos, que as pessoas tenham mais empatia e amor para entender as necessidades das pessoas mais velhas. Espero que minha família possa me entender e amar com todas as minhas limitações, e que não me coloquem em um asilo.”

“Nas últimas semanas, especialmente nos últimos dias, as queimadas no Pantanal têm ganhado destaque nas manchetes nacionais e mundiais. O maior bioma úmido do mundo vem enfrentando o paradoxo de uma de suas piores secas [...] se tudo acabar, a culpa será apenas e somente nossa.”

Como se pode observar, os textos apresentam criticidade, apropriação do gênero e registro linguístico adequado ao que se propôs na atividade.

## #Episódio 5: balanço final – missão cumprida!

O trabalho realizado não se constituiu em uma tarefa simples, dada a conjuntura em que nos encontramos (contexto pandêmico), em que se precisou reestruturar toda uma proposta já organizada, além das questões infra-estruturais relativas ao acesso digital para os estudantes, por isso, a realização do trabalho nos trouxe um resultado diferente do esperado.

Apesar de útil, o contato via *WhatsApp* limitou o desenvolvimento da proposta, tendo em vista que vários alunos não tinham acesso à internet e, por isso, não acompanharam o processo de maneira completa. Na rede social *Instagram* não foi muito diferente: de 20 alunos, tivemos a participação efetiva de 14 e percebemos que a interatividade, a despeito de ser incentivada, foi tímida, o que dificultou muito.

A reescrita dos textos após as produções iniciais não foi realizada por alguns aprendizes, o que deixou um certo sabor de incompletude do trabalho, mas, retomando Antunes (2003, p. 15):

**O momento é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem tampouco estar nele de modo superficial. O ensino da língua**

portuguesa não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Portanto, não há como deixar de fazer algo, de procurar novas escolhas, de estudar e de levar adiante projetos, propostas que viabilizem o exercício do texto, construindo e reconstruindo cada enunciado com o cuidado de quem quer dizer algo a alguém, da melhor forma possível a fim de conseguir expressar-se de forma cidadã. Por isso, tentaremos mais, muitas outras vezes, de várias outras formas.

## #Episódio 6: essas obras eu indico – o respaldo teórico

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

*Esse livro orienta para um ensino da língua o qual tenha sentido e significado para o aluno e apresenta ideias importantes sobre gramática, leitura, escrita e oralidade. Dessa maneira, incentiva a interatividade, porém sem deixar que o estudante perca a essência de ser único e individual, alguém que traz consigo uma “bagagem” que precisa ser considerada no processo de ensino e de aprendizagem.*

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

*Nessa obra, o autor discute os gêneros do discurso e apresenta suas características: conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional, expondo, dessa forma, o quanto é importante que os estudantes compreendam a importância do uso da língua como expressão social, sendo sua utilização, de acordo com o contexto vivenciado, uma importante aliada para a cidadania.*

KOSSOY, Boris. Fotografias e história. São Paulo: Ática, 1989.

*Neste livro, o autor enfatiza que toda fotografia possui muitos conteúdos a serem analisados, além de vincular emoções gráficas aos acontecimentos retratados e abordar a fotografia como fonte histórica aberta a interpretações. Seu uso como recurso didático pode ser um estímulo para articular assuntos que contextualizam fotos e textos e, assim, auxiliar a criatividade e a criticidade dos educandos nas atividades de leitura e escrita, principalmente se as imagens fotográficas fizeram, de alguma forma, parte da realidade.*



## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- AZEVEDO, C.; TARDELLI, M. Escrevendo e falando na sala de aula. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Tradução de Rita Buongermino e Pedro de Souza. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. FREUND, Gisèle. **Photographie und Gessellschaft**. Reinbk bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 1986.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça, ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Londres: Routledge, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MARTINS, Hérica Tosta Bastos. **A escrita do 9º ano do ensino fundamental: elaboração de revista como motivação para o exercício da multimodalidade textual**. Orientadora: Maria da Penha Brandim de Lima. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. Disponível em: <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-H%C3%A9rica.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Ensino Fundamental. 2018. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20>

de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf.  
Acesso em: 12 out. 2022.

KOSSOY, Boris. **Fotografias e história**. São Paulo: Ática, 1989.

OLIVEIRA, Lisbeth. Fotografia documental e início do fotojornalismo. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 2, n. 1, p. 63-77, 2013. DOI: 10.5216/c&i.v2i1.22845. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ci/article/view/22845>. Acesso em: 11 out. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TERRA, Ernani. **Práticas de leitura e escrita**. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VOGEL, Daisy Irmgard. O caso de Senhor com a leitura: notas sobre a revista e o acontecimento. In: LEAL, Bruno Souza; ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo Bernardo (org.). **Jornalismo e acontecimentos: recursos metodológicos**. 1. ed., v. 2. Florianópolis: Insular, 2011.

## Pesquisa original

MARTINS, Hérica Tosta Bastos. **A escrita do 9º ano do ensino fundamental: elaboração de revista como motivação para o exercício da multimodalidade textual**. Orientadora: Maria da Penha Brandim de Lima. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2021. <https://www.posgraduacao.unimontes.br/uploads/sites/14/2021/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-H%C3%A9rica.pdf>.





# 06

## Leitura de microcontos mediada por aplicativo móvel no nono ano do ensino fundamental

*Prof. Me. Evaldo Gomes da Silva (Profletras/UFPE)<sup>10</sup>  
evaldomestrado@gmail.com*

*Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier (UFPE)<sup>11</sup>  
xavierufpe@gmail.com*



<sup>10</sup> Mestre em Letras pelo Profletras/UFPE-2016 e professor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: evaldomestrado@gmail.com.

<sup>11</sup> Prof. Dr. Antonio Carlos Xavier do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, coordenador do Nehte (Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologias na Educação) e organizador do livro: Hipertexto e Gêneros digitais com Luiz Antonio Marcuschi, publicado pela Parábola Editorial, 2005, entre outros. E-mail: xavierufpe@gmail.com.

## Para entender o enredo

Trabalhar a leitura em sala de aula é um dos grandes dilemas da escola nos dias atuais, principalmente devido à influência do *smatphone* na vida dos jovens e dos adolescentes. A presença desse aparelho tecnológico em todos os âmbitos da sociedade, inclusive no espaço escolar, desafia a escola a mudar suas estratégias de trabalho para poder enfrentar proficientemente as novidades trazidas por essa tecnologia móvel, que cada vez mais parece roubar a cena e ocupa todos ou quase todos os espaços da vida dos estudantes. Para isso, com o aporte teórico de leitura de Marcuschi (1996) e de Antunes (2003), bem como de outros autores e, com base na Matriz de Referência da Prova Brasil e SAEB<sup>12</sup>, este trabalho propõe uma atividade de leitura do gênero microconto – no 9º ano do Ensino Fundamental – mediada por um aplicativo mobile gameificado, de leitura, chamado “Continho”, que funciona off-line, por meio do qual os alunos jogam pelo display de um *smatphone* e são desafiados a ler textos ultracurtos.

## #Episódio 1: O panorama geral e um contexto específico

A ideia de que a língua é um mero instrumento de informação tem, nas últimas décadas, cedido lugar à noção de que ela

é um ato de interação social, ou seja, é um trabalho desenvolvido com a colaboração de dois ou mais sujeitos numa determinada comunidade discursiva. Por sustentar tal perspectiva, essa noção requer que a língua passe a ser estudada em uma situação real de comunicação denominada de texto, o qual se materializa em gêneros textuais. Segundo essa noção, pois, trabalhar com os gêneros textuais na escola significa trabalhar com a realidade em sala de aula, ou, em outras palavras, significa trabalhar com o contexto social dos alunos.

Como, de acordo com a BNCC, cabe à escola a responsabilidade de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais...” (BRASIL, 2018, pp. 67-68), ela precisa refletir se sua prática de ensino está, efetivamente, contribuindo para a concretização dessa responsabilidade.

Ampliar os letramentos, conforme essa noção, é um compromisso que exige da escola novas posturas as quais devam trazer as novas teorias ao alcance da prática pedagógica como também devam gerar uma escola que saiba dialogar com o dia a dia de seus alunos.

Tais posturas levam a escola não somente a trabalhar a realidade linguística do seu alunado como também a trabalhar com os recursos com os quais, cotidianamente, ele lida, como é o caso das tecnologias móveis, especialmente o *smartphone*<sup>13</sup>. Dessa forma, trabalhar com o *smartphone* a serviço da leitura de textos

<sup>12</sup> Todas as questões do game foram elaboradas com base na matriz de referência da Prova Brasil e SAEB por ser ela “o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.” (BRASIL, 2008, p. 17).

<sup>13</sup> Por ser um tipo de aparelho celular, ora denominaremos o *smartphone* com esse nome, ora com o nome de celular, embora o termo “celular” seja abrangente.



reais na sala de aula de língua materna significa trabalhar uma dupla forma de levar a vida real para a escola.

Pretendendo, pois, contribuir para o desenvolvimento dessa prática, este trabalho vem propor a experiência de leitura com um gênero da ordem do narrar, o microconto<sup>14</sup>, mediado pela inserção do *smartphone*. A preocupação com a leitura não só responde efetivamente às exigências das avaliações externas como possibilita a inserção social dos alunos nas diversas práticas sociais. Tornando-se proficientes leitores, os alunos estarão adquirindo conhecimentos necessários para exercer seu direito cidadão, pois a leitura é uma questão de cidadania.

São muitas as vantagens de se trabalhar o gênero textual microconto: primeiro, porque “resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso pode acarretar uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos.” (BARBOSA, 2000, p. 158-159). Com efeito, uma vez que a língua se concretiza por meio de textos orais ou escritos, o objeto de estudo na aula de língua materna não pode ser outro a não ser o próprio texto. Segundo, porque o gênero em questão, pertencente à ordem do narrar - ato linguístico inerente ao homem - é capaz de possibilitar viagens para o mundo da imaginação; terceiro, porque o gênero microconto é um gênero curto, sintético e, por isso, mais

atrativo para o homem moderno, tão afeito a esse senso.

Acredita-se, outrossim, que há também muita vantagem em se trabalhar com o *smartphone* a serviço da leitura em sala de aula. Primeiro, porque para os especialistas em educação (LÉVY, 1998; PEREIRA, 2014, XAVIER, 2008, entre outros), a escola não pode ficar alheia às tecnologias. Conforme Pereira (2014, p. 21), por exemplo, “numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão digital põe em risco o futuro do país.” Assim sendo, a questão que hoje se impõe não é se a escola pode usá-las, mas sim como essa escola pode fazer uso delas (HUBBARD, 2009, p. 1).

Segundo, porque o ensino de leitura de gêneros textuais mediado pela tecnologia oportuniza um duplo encontro da escola com a vida dos alunos: o encontro com a realidade linguística deles - a qual se concretiza por meio dos gêneros - e o encontro com a sua realidade tecnológica, a qual os tornou conhecidos como “nativos digitais, uma geração nascida na era da internet” (PRENSKY, 2001).

E terceiro, mediando a leitura de um gênero pelas novas tecnologias, aflora-se a consciência de que a construção do conhecimento linguístico passa por todos os construtos da sociedade e, assim, desperta não apenas as habilidades linguísticas dos alunos, mas também a compreensão cultural e a consciência crítica.

---

<sup>14</sup> Considerando com Dias; Morais; Pimenta e Silva (2012, p. 81) que “Além de miniconto e nanoconto, esse gênero recebe outras denominações, tais como: microconto, microrrelato e conto brevíssimo.”, este trabalho, devido à popularização do termo, optou por denominar a todos esses textos ultracurtos apenas com o nome de “microconto”. Portanto, todas as citações, mesmo citando ora um ora outro termo - neste trabalho - referem-se ao mesmo gênero textual.

## #Episódio 2: A leitura como objeto de ensino-aprendizagem

Uma vez que em sua maioria o alunado é oriundo de camadas socioeconomicamente desfavorecidas e, por isso, não possui, em seus lares, a oportunidade de acesso ao ato da leitura, impõe-se à escola, quase com exclusivismo, o dever de contribuir para os alunos proficientemente se apropriarem desse ato e, assim, prepararem-se para o exercício da cidadania.

Todavia, nesse contexto, leitura é muito mais que o ato de decodificar. Ela é um ato autônomo e crítico diante do mundo no qual se vive. Assim, a leitura é a compreensão do mundo para uma posterior compreensão das palavras, como o disse Freire (2006, p. 11), isto é, ao chegar ao texto, o leitor traz sua leitura de mundo e, somente a partir desta, poderá compreender o texto que será lido.

Essa concepção é corroborada por Goulemot (2009, p. 115) para quem ler é fazer uma “articulação em torno de uma biblioteca do texto lido”. Ou seja, ler é trazer à tona a memória de leituras já realizadas pelo leitor. Desse modo, então, para o autor, um texto só é compreendido porque o leitor aciona intertextualidades com outras leituras já realizadas por ele, fazendo ressurgir sua bagagem de leituras prévias.

Segundo Antunes (2009, p. 113), esse papel fundante do leitor foi assimilado pela intuição popular quando divulgou o provérbio que diz que “Para bom enten-

dedor, meia palavra basta”. “Meia palavra’ basta”, conforme a autora, porque o ato comunicativo só será compreendido pelo ouvinte/leitor se ele conseguir recuperar a outra metade. Assim, portanto, falante/ouvinte e escritor/leitor são sujeitos complementares do ato interacional.

Visão similar apresentou Marcuschi (1996) quando disse que, num texto, “os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”. (MARCUSCHI, 1996, p. 72). O que significa dizer que a atividade de compreensão de texto não é um ato solitário, pois ela sempre requer a parte do autor e a parte colaborativa do leitor, sendo, pois, uma atividade de coautoria. De acordo com essa perspectiva, então, ler é um ato em que o leitor chega ao texto com suas experiências prévias, compara o texto lido com elas, posiciona-se a favor do dito no texto ou contra ele e mesmo a favor do não dito ou, também, contra ele e, ativamente, reconstrói um outro texto ainda que seja apenas mentalmente.

Para adotar essa perspectiva, todavia, a escola precisará assumir uma prática que gere leitores autônomos e críticos e não mais aqueles leitores passivos que veem num texto apenas recursos gramaticais. Numa leitura eficiente embora não se desconsidere a importância da gramática, esta passa a ser vista mais como um recurso contributivo do sentido expresso.

Uma leitura construtiva do microconto, “Depois de muitos anos e várias tentativas, ele chegou, chorando forte. A cunhada foi a única com coragem para trazê-lo.”<sup>15</sup>, texto de Marcelo Spalding,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.minicontos.com.br/?apid=2416&tipo=2&dt=0&wd=&autor=Marcelo%20Spalding&titulo=Nen%E9m>. Acesso em: 10 set. 2022.



por exemplo, deixa claro ser insuficiente e até perverso chegar ao texto para identificar tão somente as classes gramaticais a que pertence cada palavra nele presente, como também é profaná-lo, como o diz Antunes (2010), apenas identificar os seus aspectos sintáticos. A gramática aí presente possui um papel muito mais construtivo do que apenas servir para reconhecimento classificatório. Limitar-se a ver, no texto, apenas o reconhecimento morfológico ou sintático é perder o aspecto essencial do texto: o estabelecimento de sentidos. Nenhum texto é escrito ou falado para o leitor ou ouvinte buscar nele a classificação morfológica ou sintática, mas sim para buscar o sentido, uma vez que ele foi produzido para comunicar algo. Os recursos morfológicos e os sintáticos aparecem nele para proporcionar-lhe esse sentido.

Uma leitura muito mais eficiente de um microconto como o de Spalding, entre outras, é a de recuperar o papel da cunhada no fato contado, poder inferir a importância da criança para os pais, a recuperação do significado da expressão “chorando forte”, a importância do título do texto para o reconhecimento de que se trata de um parto, o significado da expressão “várias tentativas”, como também o reconhecimento dos elementos que constroem a narrativa. Quanto aos aspectos gramaticais, é injustificável limitar-se a classificar morfológica ou sintaticamente, por exemplo, as palavras DEPOIS, ÚNICA, ELE e o LO (de TRAZÊ-LO). Mais útil é compreender a importância do advérbio de tempo DEPOIS como elemento que introduz uma mudança na vida dos personagens, a importância do adjetivo ÚNICA como palavra que pode subentender a falta de coragem inclusive

do pai (se supuser sua presença), a importância dos pronomes pessoais ELE e LO como marcas coesivas que são capazes não só de determinar o sexo do neném como também retomá-lo no desenvolver da história e, assim, manter a unidade temática. Assim sendo, uma leitura apropriada busca em um texto o sentido permitido pelas palavras nele presentes e não uma análise classificatória.

## #Episódio 2.1: O gênero conto e microconto

O conto é um gênero textual tão antigo quanto a capacidade humana de narrar. Ele surgiu da tradição oral (antes mesmo da escrita), quando as histórias eram contadas pelo povo para distrair e entreter. Antes da invenção das técnicas da escrita, o conto já se misturava com as experiências orais de contação de histórias.

Para Moisés (1970, p. 123), estruturalmente o conto é reconhecido pelo número limitado de personagens; pela utilização de linguagem e estrutura objetiva, direta e concreta; pela estrutura de fácil entendimento, por ser o diálogo a sua base significativa e por possuir trama linear, cronológica e objetiva. Assim, pois, a brevidade narrativa é o elemento fundante na constituição do gênero conto. Por ser breve, ele não apresenta os pormenores e as complicações no enredo como nos gêneros romance e novela. No entanto, semelhantemente a esses gêneros de maior extensão, o conto possui personagens, conflito, clímax, uma exigente seleção vocabular, visando ao essencial e, por fim, circunscrição do tempo e do espaço. Ele é um flagrante ou súbito de uma cena ímpar e representativa.

Quanto mais limitado, mais é sugestivo, caráter conquistado pela seleção vocabular e pela ênfase no essencial.

Como em um gênero mais importa sua função que sua estrutura, o gênero conto importa muito mais por seu caráter funcional, por sua capacidade de narrar de forma criativa e atraente fatos reais ou imaginários numa concisão textual que não compromete o seu conteúdo, mas, ao contrário, sintetiza-o de forma perfeita.

Da curta narrativa contista têm surgido, nas últimas décadas – influenciadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, embora sejam anteriores a elas<sup>16</sup> – outras narrativas ainda menores que o tradicional conto, chamadas de microcontos, nas quais investem, segundo Gonzaga (2007), até mesmo grandes editoriais.

Os microcontos são narrativas curtíssimas que, apesar de bastante simplificados, conservam os principais elementos da ordem do narrar. Embora seja importante a quantidade de letras, contudo, nada no microconto é rígido e o seu número de letras está condicionado à opção de seus autores. Ele é menor que um “conto pequeno”; ele é micro (conto). E para reconhecê-lo, é importante compreender o seu aspecto “micro” como também o seu aspecto “conto”.

Escritos, com pouquíssimos caracteres e, buscando, destarte, o que Ferraz (2007) chamou de “Estética da brevidade”, os microcontos são assim denominados principalmente por estes dois aspectos: o caráter diminuto e o caráter

narrativo. Todavia, algumas vezes, esses gêneros valem mais por seu caráter sugestivo que por esses dois elementos.

Dispensando os aspectos descritivos para supervalorizar os narrativos, um gênero textual como esse constitui um enxugamento quase letal do conto. Para o autor do site “A casa das mil portas”, por exemplo, um microconto é “uma história em prosa contada em cinquenta letras ou menos. Se parece pouco é porque é realmente pouco.”<sup>17</sup>

Outros autores, diferentemente do autor de “A casa das mil portas”, admitem extensão maior para o microconto que apenas cinquenta letras. Segundo o blog “Minicontando”, por exemplo, alguns autores o entendem como textos com até 150 caracteres. Ainda, conforme o autor do blog, textos com outra quantidade de caracteres recebem nomes específicos, os quais aqui, neste trabalho, não importam. Afirma o *blogueiro*, pois, que para alguns autores, textos com até 200 caracteres são chamados de “minicontos” e os de até 50 caracteres são denominados de “nanocontos”. Em sua obra “Cem toques cravados”, por sua vez, Rossato (2010) denomina de nanocontos aos textos de até cem caracteres. Afirma o prefaciador da obra, por exemplo, sobre os textos escritos por Rossato: “esses nanocontos são, ao mesmo tempo, histórias enormes, completas, fascinantes. São sagas inteiras dentro de apenas – e exatos – cem caracteres, cravados, contando os espaços.” (ROSSATO, 2010, p. 15).

---

<sup>16</sup> Conforme Dias, Morais, Pimenta e Silva (2012, p. 80), “O gênero miniconto teve início em 1959, com o guatemalteco Augusto Monterroso, que escreveu o miniconto ‘O dinossauro’, considerado um dos menores de que se tem notícia”.

<sup>17</sup>Disponível em: <http://www.nemonox.com/1000portas/projeto.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

<sup>18</sup>Disponível em: <http://minicontosanamello.blogspot.com.br/2010/03/dez-dicas-para-escrever-minicontos.html>. Acesso em: 11 set. 2022.



Assim, pois, não há consenso quanto à quantidade de letras ou de caracteres para se ter um microconto. Todavia, mais importante que reconhecê-lo por número de letras ou por caracteres ou até mesmo por nome, conforme Lagmanovich (2003), é reconhecer o caráter contista desse gênero ultracurto. Destarte, para o autor, importa saber que esse tipo de narrativa mínima preenche todos os elementos constitutivos de uma narrativa mais longa como também é completo naquilo que conta.

A pequenez do microconto cobra, assim, uma participação do leitor, o qual precisará, com sua imaginação, completar os recursos sugestivos deixados na narrativa, fato que remete para o que dizem os especialistas em leitura, vistos atrás, para os quais o leitor, no ato da leitura, sempre evoca seus conhecimentos prévios e, assim, solta sua imaginação e exerce uma coautoria do texto.

No processo de leitura, o microconto também finda por fazer o leitor imaginar um imenso mundo a partir de tão poucas palavras. Assim, autor e leitor – um para escrever e o outro para ler – constroem nas entrelinhas de tão diminuto texto, um outro universo que vai além daquilo que os olhos veem.

## #Episódio 2.2

### A tecnologia na educação: os objetos digitais de aprendizagem

As mudanças na sociedade atual estão reguladas, de alguma forma, pelas

inovações ocorridas na área da tecnologia. Na Educação, por exemplo, muitos recursos dos aparelhos tecnológicos têm sido usados como objetos digitais de aprendizagem e por meio deles o processo de ensino-aprendizagem ocorre numa dinamicidade jamais vista. Mediada por esses aparelhos, a escola adentra na contemporaneidade e torna o processo educacional menos cansativo.

Segundo Schwarzelmüller e Ornellas (2007, p. 1),<sup>19</sup> educadores e instituições acadêmicas têm investido proficuamente nesses objetos digitais, pois eles são vistos como fatores de dinamicidade nas aulas. De acordo com as autoras (2007, p. 3), os objetos digitais de aprendizagem “se configuram por recursos digitais que trazem informações em diversos formatos como imagens, sons, gráficos, entre outros e que possuem objetivos educacionais.”

Destarte, tal expressão subentende a *internet*. Ainda que o objeto não esteja online, mas *off-line*, ele caracteriza-se como objeto digital de aprendizagem por ter vindo desse sistema global de rede. É o que ocorre com o aplicativo educacional de *game* proposto neste trabalho com o qual se pode jogar mesmo estando *off-line*.

Além disso, um objeto digital de aprendizagem não é necessariamente um objeto criado na *internet* para fins pedagógicos. Para tal, basta qualquer objeto digital ser utilizado para a aprendizagem que ele será considerado objeto digital de aprendizagem. Assim, pois, um jogo (ou *game*) digital com fins educacionais, ou não, constitui, de acordo com essa perspectiva, um objeto digital de aprendizagem, como o é o aplicativo educacional de *game* atrás referido.

<sup>19</sup> Disponível em:

<https://docplayer.com.br/176166-Os-objetos-digitais-e-suas-utilizacoes-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

E como objetos digitais de aprendizagem, os *games* contribuem, de modo divertido, com o desenvolvimento de uma variedade de estratégias como resolução de problema, raciocínio dedutivo e memorização. Segundo Lima e Moita (2011, p. 132), “Metodologias que façam uso de jogos despertam o aluno para a aprendizagem dos conteúdos escolares, tendo por via um recurso tecnológico atrativo e prazeroso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.” Assim sendo, tais *games* enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, tornando-se recursos pedagógicos úteis em ambiente escolar, uma vez que – por meio da interação com o conhecimento e constituindo-se um apoio tecnológico que une elementos como: diversão, prazer, habilidades e conhecimentos – propiciam diversos tipos de experiência e graus de interação e ludicidade. Devido a isso, portanto, Monteiro (2011, p. 33) opina que eles poderiam “contemplar conteúdos pedagógicos a favor da educação”, ou seja, eles poderiam servir de recurso de ensino-aprendizagem.

## #Episódio 2.3

### O *smartphone* na educação e a sua popularização

Visto por muitas escolas (públicas ou privadas) como um “estorvo” e, por

isso, proibido por lei em sala de aula de muitos municípios do país, o *smartphone* – tipo inteligente de aparelho de telefonia celular – vem, cada vez mais, ganhando popularidade, inclusive na sala de aula, na qual muitos profissionais da Educação jamais desejariam vê-lo.

A popularidade conquistada pelo *smartphone* foi tanta que chegou ao ponto de mudar radicalmente a sociedade contemporânea. Diariamente mais pessoas utilizam esse tipo de aparelho celular.

Segundo a pesquisa *TIC domicílios e usuários 2020*, por exemplo, 89% da população brasileira possui telefone celular<sup>20</sup> e conforme a pesquisa *TIC Kids Online Brasil 2019*, 86,9% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos acessavam a internet pelo celular.<sup>21</sup>

Assim sendo, pois, “Na atualidade, ter celulares é um fato quase universal.” (MORRISEY, 2012, p. 277). A dependência do homem atual aos celulares é tão grande que os médicos já reconheceram como doença a dependência a essa tecnologia. Chamada por alguns de “nomofobia”<sup>22</sup> (Palavra oriunda do inglês No-Mo, ou No-Mobile + fobia, que significa literalmente “fobia de ficar sem celular”), a doença é comparada à dependência às drogas e caracteriza-se por um estado de profundo medo e ansiedade quando o dependente se distancia do aparelho celular.

<sup>20</sup>Disponível em: [https://data.cetic.br/explore/?pesquisa\\_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios](https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios). Acesso em: 11 set. 2022.

<sup>21</sup>Disponível em: [https://data.cetic.br/cetic/explore/?pesquisa\\_id=13&unidade=Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes](https://data.cetic.br/cetic/explore/?pesquisa_id=13&unidade=Crian%C3%A7as%20e%20Adolescentes). Acesso em: 11 set. 2022.

<sup>22</sup>Disponível em: <https://veja.abril.com.br/comportamento/o-que-e-a-nomofobia-novo-transtorno-ligado-ao-uso-exagerado-do-celular/>. Acesso em: 11 set. 2022.



## #Episódio 2.4

### O *smartphone* como recurso de aprendizagem

Com a Universalização do Ensino Básico (Fundamental e Médio), chegou às cadeiras escolares um maior contingente de jovens, adolescentes e crianças, dos quais, embora muitos não disponham de bons recursos financeiros, quase todos são conectados às novas tecnologias, sobretudo, o *smartphone*. Esses estudantes chegaram trazendo novos desafios para os professores e provocou-os a repensar uma nova prática cada vez mais atrativa e inclusiva. Como ressalta Xavier (2008), tais estudantes – “usuários mais assíduos” das tecnologias – “têm chegado aos espaços escolares ávidos por encontros mais dinâmicos, participativos e instigadores de sua inteligência em rápido desenvolvimento.”

Combater a presença do aparelho celular durante as aulas, como têm feito alguns professores, técnicos e gestores educacionais, para fazer os alunos esquecerem o dispositivo e participarem da aula, é travar uma guerra inútil. O aparelho faz parte da vida das crianças, dos adolescentes e dos jovens. É quase um membro da família ou, como dizem outros, é quase uma “extensão do corpo humano” (HULME; PETERS, 2001, p. 3; LEMISH; COHEN, 2005, p. 517; DAVIDE *et al.*, 2004, p. 2).

Apesar dessa importância, todavia, o uso do aparelho, segundo constata Morrissey (2012), está proibido na escola. A razão da proibição é óbvia: a escola não sabe ainda o que fazer com o aparelho em sala de aula. Essa dificuldade deixa claro o quanto

a escola ainda está aquém dos desafios da contemporaneidade, contudo, por outro lado, precisa ser uma provocação para ela abrir-se a esses desafios se quiser cumprir proficientemente o seu papel.

A tecnologia não é a solução dos problemas existentes no âmbito educacional, mas também não se pode afirmar que o *smartphone* seja o estorvo desse âmbito. Também não se deve pensar que esse dispositivo tecnológico deva ser o único recurso usado pelo professor para o processo ensino-aprendizagem nem que ele deva substituir o livro didático. Ao contrário, alguns pesquisadores, como Barbosa, Morrissey, Pereira, Silva, Xavier, entre outros, deixam claro que o uso devido e bem aplicado desse dispositivo pode contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Referir-se à contribuição do *smartphone* para o ensino-aprendizagem é diferente de referir-se a ele como o único a contribuir.

Os aparelhos celulares cada vez mais modernos criam uma profunda interatividade entre os indivíduos e as redes sociais bem como realiza a convergência de diversas outras tecnologias. Por isso, desde há muito tempo eles deixaram de ser apenas um telefone. Hoje, tornaram-se verdadeiras centrais multimídias, ou, no dizer de Lemos (2005, p. 6-7), um “teletudo”, com os quais não só se pode telefonar, mas também ouvir rádio, mp3, mp4, assistir à TV, tirar fotos, gravar filmes e voz, jogar, mandar e receber mensagens e navegar na Internet (ANTONIO, 2010) como também por meio de programas (chamados de aplicativos) melhoram a vida dos usuários e também servem para entreter (como o jogo educacional apresentado nesta proposta). Destarte, o celular tornou-se, como afirma Morrissey

(2012, p. 277), um computador de mão ou, como diz Costa (2013, p. 2), um computador de bolso. Para Xavier (2008, p. 3),

**É preciso que o docente seja inovador e aproveite a grande sedução que tais dispositivos exercem sobre os aprendizes, principalmente nos mais novos, alertando-os para seu potencial educativo e não meramente como objeto de lazer e entretenimento.**

Dessa forma, a escola precisará renovar-se para dar conta dessa dinâmica e, nesse paradigma, o professor será levado a ver a escola não mais como um espaço no qual ele transmite conhecimentos prontos, acabados e os alunos passivamente os assimilam; mas sim, como um lugar de se construir saberes úteis e aplicáveis, como um espaço de se questionar, de se pensar e de se aprender a aprender.

## #Episódio 2.5 O Aplicativo Continho e suas funcionalidades

O aplicativo educacional *mobile* gratuito (que funciona *off-line*) chamado “Continho”<sup>23</sup> é um *game* digital em que se deve ajudar um personagem (homônimo) a adquirir conhecimento para chegar à Universidade. O que só ocorre se forem vencidos dez desafios.

Ao entrar no *game*, visualiza-se um mapa no qual estão dez baús do conhecimento, dentro de cada qual existe um microconto com quatro questões. Se todas as questões forem respondidas corretamente

(havendo, assim, 100% de acerto), o aluno/jogador avança de nível, reaparece o mapa na tela e o baú seguinte fica disponível para ser realizada outra atividade (cena que se repetirá com os dez baús). O aluno/jogador terá duas chances (ou vidas, representadas pelo numeral 2 ao lado de Continho em cada opção do jogo) para acertar todas as questões; porém, se perder, reaparecerá o mapa, obrigando-o a reabrir o baú em que estava.

O jogo compõe-se de dez microcontos, constituindo dez fases. Ele inicia-se com a leitura de um texto de apenas 39 caracteres (afora os espaços em branco) e termina, no 10º baú, com um texto de 284 (sem considerar, também, os espaços).

Na primeira tela do jogo, ou tela inicial, visualiza-se Continho e as opções de iniciar o jogo ou de ele sair e de acessar os créditos, como se pode ver na imagem a seguir:

Figura 1 – Tela inicial



<sup>23</sup>Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=alberto.com>. Acesso em: 23 set. 2022.



Na segunda tela, após tocar em iniciar, visualiza-se o mapa o qual exibe o percurso que o aluno/jogador deve efetuar para ajudar Continho a chegar à Universidade. Nessa tela, estão os dez baús em que se deve tocar a cada nível conseguido e, assim, ir avançando até chegar ao destino. A tela reaparece cada vez que se avançar de nível, deixando sempre o baú seguinte disponível para ser tocado. Na parte inferior dessa tela, consta uma escola, assinalando o lugar de onde parte Continho e, na parte superior, a logomarca da UFPE, Universidade que é o destino dele<sup>24</sup>, como se verifica na imagem a seguir:

**Figura 2 – Tela principal do jogo (ou tela do mapa)**



Após aparecer a tela principal, deve-se tocar no primeiro baú para se iniciar o jogo propriamente dito. Ao ser tocado, abre-se uma tela com o primeiro microconto seguido de suas quatro questões. Todavia, após o toque aparece apenas a primeira questão. Cada uma das outras vai aparecendo à medida que o aluno/jogador for marcando a resposta que ele considerar correta.

Todas as vezes que se avançar de nível reaparece essa tela do mapa com o nome VOLTAR, abaixo, indicando que a qualquer momento o aluno/jogador pode retornar à tela inicial para se quiser, desistir do jogo.

As questões do *game* foram elaboradas a partir das orientações de Marcuschi (1996) e de Antunes (2003), de acordo com os quais os professores não devem usar atividades que não propõem reflexão e que reduzem o aluno a responder sobre aspectos meramente formais do texto. Para eles, os exercícios de compreensão textual devem ser desafiantes e provocadores de uma leitura com análise crítica.

Considerando, assim, as orientações dos autores supracitados, as questões do *game* aqui propostas – fundamentadas na matriz de referência da Prova Brasil e do SAEB<sup>25</sup> – buscam conduzir o aluno a ultrapassar o código do texto e chegar às suas entrelinhas, para que, na tríplex relação de autor, texto, leitor, este último possa encontrar o sentido pretendido pelo primeiro.

Adotando essa perspectiva, pois, observe-se, como exemplo, a segunda

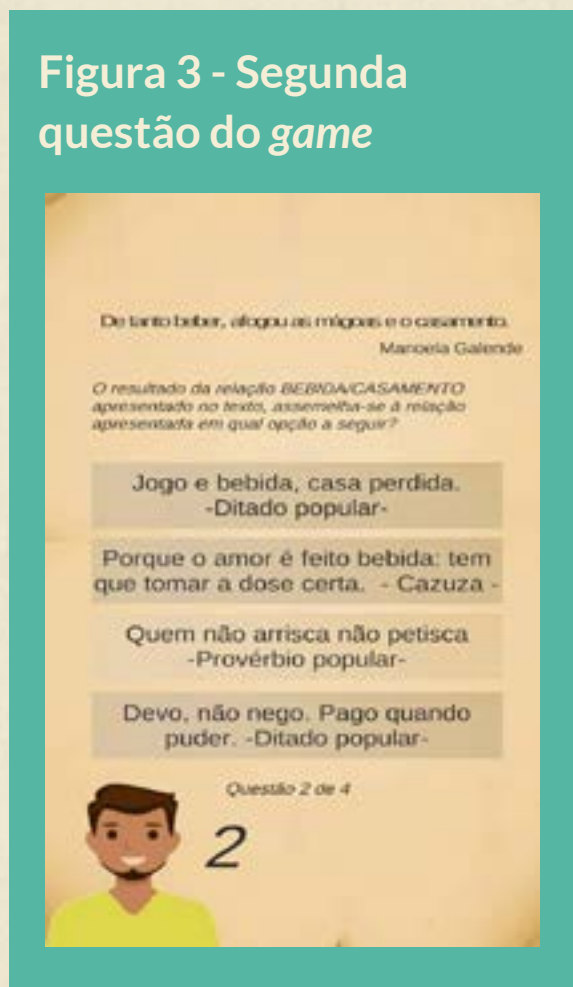
<sup>24</sup>Convém notar que, no *game*, a UFPE representa qualquer Universidade. A escolha dessa instituição universitária como o destino de Continho foi apenas para prestigiar o ambiente acadêmico de onde partiu a pesquisa.

<sup>25</sup>A Matriz de Referência da Prova Brasil e do SAEB encontra-se no Portal do Mec. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf). Acesso em: 29 set. 2022.

questão do game e como ele se estrutura:

Com 39 caracteres (sem considerar os espaços), o primeiro microconto foi publicado por Manoela Galende e copiado do site “A Casa das mil portas”,<sup>26</sup> no dia 03/04/2016. O texto não possui título, conforme se vê a seguir:

**Figura 3 - Segunda questão do game**



Essa atividade propõe ao aluno/jogador o reconhecimento do sentido do texto a partir da comparação entre palavras dele com palavras presentes em outros textos. Isso porque, conforme Marcuschi (1996, p. 79), a atividade de comparar é constante na nossa vida diária e pode ser treinada. A resposta correta dessa atividade é a letra A porque assim como a relação bebida/casamento acabou o casamento, confor-

me narra o texto, o mesmo ocorre com a relação jogo/bebida, a qual tem a perda da casa como resultado.

Assim, seguem todas as 40 questões do jogo, sempre conduzindo o aluno a refletir criticamente sobre o texto. Por fim, após vencidas todas as etapas do jogo, o aluno/jogador consegue ajudar Continho a chegar à Universidade e aparece a tela a seguir:

**Figura 4 - Imagem final do jogo**



Com essa tela, o jogo é encerrado e o aluno/jogador deve clicar em VOLTAR para depois poder sair do jogo. Entretanto, ao voltar, ele pode rever o conteúdo dos dez baús, clicando em INICIAR. Caso queira recomeçar o jogo, ele precisará sair e depois reabri-lo.

<sup>26</sup>Disponível em: <http://www.nemonox.com/1000portas/index.php?o=1>. Acesso em: 30 set. 2022.



## #Episódio 3: Leitura dos microcontos em sala de aula

A proposta do trabalho aqui apresentada é a promoção de uma sequência de atividades leitoras por meio da qual os

alunos vão entrando em contato com os textos mínimos para descobrir, neles, o mundo revelado nas tão poucas palavras.

A sequência de atividades proposta é dividida em 4 momentos (ou 4 aulas) de 50 minutos cada, totalizando 200 minutos, ou 3 horas e 20 minutos como segue:

### 1º Momento: Pré-leitura

**Duração da aula:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo:** Chamar a atenção para histórias curtas.

**Material:** Celular conectado à Internet.

- O professor inicia a aula apresentando o objetivo do encontro.
- A seguir, apresenta o curta-metragem VIDA MARIA.  
<https://www.youtube.com/watch?v=zjXYg0Ta-y0>
- Após a exibição do curta, o professor espera alguns minutos para ver a reação da turma ao vídeo a que assistiu.
- A seguir, o professor pede para os alunos acessarem o blog “Cinema, história Educação” para verem a sinopse, a ficha técnica, os prêmios do filme e os festivais de que ele participou e comenta sobre o curta:  
<https://cinemahistoriaeducacao.com/cinema-e-pedagogia/vida-maria/>
- Em seguida, o professor inicia uma conversa dirigida sobre o que os alunos compreenderam do filme. Para estimular a conversa, o professor pode indagar:
  - 1) Para você, por que o autor do curta deu ao personagem principal o nome de Maria? Qual a importância desse nome para a construção do sentido da história?
  - 2) Observando o cenário no qual vive Maria José, como ele se caracteriza? E qual a relação entre esse cenário e a vida Maria?
  - 3) Enquanto os filmes sobre o Nordeste retratam a imensidão da paisagem nordestina, o curta “Vida Maria” limita a vida de Maria José e de seus familiares à cerca da casa onde reside. Que significado adquire essa limitação no contexto da vida Maria?
  - 4) O curta mostra um ciclo na vida de Maria José, a qual precisa abandonar os estudos para ajudar nos afazeres domésticos. Você conhece algum fato semelhante a esse vivido por Maria? Explique.
  - 5) O final do curta revela que a vida Maria é um ciclo que vem se repetindo por gerações. Que cena, precisamente, revela esse ciclo?
  - 6) O que você achou de assistir a uma história tão forte em tempo tão curto? Por quê?

## 2º Momento: Leitura silenciosa dos microcontos

**Duração da aula:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo:** Proporcionar aos alunos experiência leitora de textos narrativos ultracurtos.

**Material:** Celular conectado à Internet.

- O professor inicia apresentando o objetivo da leitura da aula.
- A seguir, o professor envia o link de alguns blogs de microcontos para os alunos conhecerem o gênero e os orienta na busca dos textos. Os blogs sugeridos são o “Microaudiocontos”, de Carlos Seabra, e o “Minicontos”, do professor Marcelo Spalding:

<http://seabra.com/audiocontos/>

<http://www.minicontos.com.br/>

- Após deixar os alunos navegarem livremente pelos blogs e ouvirem e lerem os microcontos, o professor pode perguntar que texto mais chamou a atenção deles e por quê. Ao final, ele estabelece um diálogo com a turma sobre o conteúdo, a estrutura, o propósito comunicativo, o suporte e o autor dos microcontos lidos.
- Depois de todo esse diálogo, o professor indaga à turma o que – quanto à estrutura – assemelha esses textos lidos ao curta-metragem “Vida Maria”.

## 3º Momento: Compreensão e Interpretação de microcontos por meio do Aplicativo Continho

**Duração da aula:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo:** Proporcionar ao aluno uma interação discursiva com textos narrativos ultracurtos escritos.

**Material:** Celular conectado à Internet.

- O professor inicia a aula apresentando o objetivo da leitura.
- O professor pede à turma para baixar o aplicativo de leitura “Continho” proposto e manda os alunos jogarem.
- Ao final do jogo, o professor comenta com a turma sobre as características do gênero microconto, discute sobre os textos lidos no *game* e pede para eles selecionarem os microcontos de que mais gostaram para o 4º e último momento da atividade.



## 4º Momento: Festival de microcontos

**Duração da aula:** 1 aula de 50 minutos.

**Objetivo:** Oportunizar aos alunos um momento de interação discursiva da turma com os textos narrativos ultracurtos lidos por todos os alunos.

**Material:** Celular conectado à Internet ou o próprio caderno escolar.

- Nesse último momento, o professor pede para os alunos socializarem com a turma os textos selecionados na etapa anterior e pode, a partir daí, provocar a exposição de suas impressões acerca dos textos lidos.

### #Episódio 4: Considerações finais

Este trabalho revela a importância de levar os alunos a lerem microcontos não apenas porque a narratividade desse gênero seja uma condição inerente ao ser humano, mas também pela concisão, elemento caracterizador do gênero e exigência dos estudantes atuais. Presentes em sites e blogs da internet e num aplicativo de *game* para *smartphone* – tecnologias mais estimadas por eles atualmente – os microcontos parecem ficar ainda mais atrativos.

Aliando a força da narratividade e da concisão do microconto à atratividade do *smartphone*, esta proposta apresentou uma atividade de leitura como sugestão de trabalho em sala de aula de língua portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Com essa proposta

e, reconhecendo que mais importante do que ensinar os alunos a decodificar um texto, é formar leitores que gostem de ler e compreendam o que leem, este trabalho propôs o uso do aplicativo *mobile* de jogo para *smartphone* chamado “Continho”.

Apesar de os estudos sobre a leitura pelo *display* de um *smartphone* ainda ser recente, deve-se compreender que com esse tipo de leitura não há perdas, mas apenas mudanças, desafios a conquistar e mais prazer. Aos colegas professores cabe a responsabilidade de adotar essa e outras formas de tornar o ato de ler uma atividade prazerosa e mais desafiadora, usando não apenas os microcontos e/ou as tecnologias digitais, mas qualquer outro gênero textual ou recurso que entender como atrativo do foco dos alunos, pois, somente os atraindo é que se poderá instigá-los a ler.

## Esses eu indico

Dois trabalhos acadêmicos podem ser indicados para leitura e aprofundamento sobre a proposta aqui apresentada. Um é a Dissertação “O *twitter* como um novo gênero digital para o ensino de língua a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto”<sup>27</sup>, concluída em 2013 pela pesquisadora Glayse Ferreira Perroni da Silva. A Dissertação compartilha do objetivo do nosso trabalho por propor a leitura de microconto como recurso pedagógico mediado pelas tecnologias. Assim como propusemos o uso de um aplicativo para a leitura do gênero textual microconto em sala de aula, a pesquisa de Glayse propõe o trabalho de leitura desse gênero textual mediado pelo *twitter*. Nas duas pesquisas, o uso das tecnologias digitais é visto como recurso atrativo para as aulas uma vez que a sociedade atual não sabe mais viver sem essas inovações. Com base na perspectiva teórica da Análise do discurso, a autora coletou 365 microcontos do *twitter*, selecionou seis, analisou-os textual e discursivamente e concluiu que os microcontos do *twitter* são ferramentas úteis ao ensino de leitura, sobretudo, com relação à compreensão de texto, pois, apesar de pequenos, eles possibilitam multiplicidade de interpretações, o que vai, segundo a autora, ampliar o repertório de conhecimento do leitor.

Outro trabalho que merece realce nesse contexto é o artigo intitulado “O

uso do microconto no ensino de língua inglesa”<sup>28</sup>, escrito por Santos e Lima (2014). Embora o artigo trate do ensino da língua inglesa e também proponha a produção textual, ele parte da leitura de microconto mediada pela tecnologia, incluindo o objeto digital aplicativo, entre outros. As autoras partem da hipótese de que os recursos tecnológicos permitiriam um melhor envolvimento dos alunos na atividade de leitura (e de escrita), uma vez estarem eles cercados desses recursos. Apesar de a aula ser de língua inglesa, a leitura dos microcontos se deu em língua portuguesa e foram retirados da página Micro conto da rede social Facebook.

Relatam as autoras que a leitura e as conversas em torno dos microcontos enriqueceram as aulas e fizeram emergir muitas reações positivas em torno das atividades. No que concerne à atividade de leitura, algumas interpretações dos textos, segundo elas, foram “trágicas, engraçadas, outras alegres e interessantíssimas.” (SANTOS; LIMA, 2014, p. 2). Afirmam, ainda, as autoras que as conversas em torno da leitura dos textos, entre outras coisas, possibilitaram o trabalho do respeito à compreensão do outro. Assim sendo, conclui Santos e Lima (2014) que o gênero microconto possibilita um encontro maior com a leitura (e a escrita) em língua inglesa e chamam a atenção para a necessidade de a escola trabalhar com os gêneros discursivos a serviço da leitura (e da escrita) para o aluno poder ler criticamente.

---

<sup>27</sup>Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/bitstream/20.500.11874/771/1/Glayse%20Ferreira%20Perroni%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

<sup>28</sup>Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_unioeste\\_lem\\_artigo\\_terezinha\\_aparecida\\_dos\\_santos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_artigo_terezinha_aparecida_dos_santos.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.



## Referências

ANTONIO, José Carlos. **Uso pedagógico do telefone móvel (Celular)**, Professor Digital, SBO, 13 jan. 2010. Disponível em: <http://professordigital.wordpress.com/2010/01/13/uso-pedagogico-do-telefone-movel-celular/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

ANTUNES, I. **Aula de português. Encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?** In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

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

COSTA, Giselda dos santos. **Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino – aprendizagem**

**de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública**. 2013, 201p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11333/1/TESE%20Giselda%20dos%20Santos%20Costa.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

DAVIDE, A. et al. **Fashion Victims: an unconventional research approach in the field of mobile communication**. ISMID '04, Istanbul (Turkey), January 2004.

DIAS, A. V. M.; MORAIS, C. G.; PIMENTA, V. R.; SILVA, W. B. **Minicontos modais**. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, pp. 75-94.

FERRAZ, Geraldo Galvão. **Histórias em apenas uma linha**. Disponível em: <https://subrosa3.wordpress.com/2007/07/22/historias-em-apenas-uma-linha/>. Acesso em: 11 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZAGA, Pedro. **A poética da minificção: Dalton Trevisan e as ministórias de ah, é?** 2007, 120p. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com>.

br/70742171-Pedro-gonzaga-a-poetica-da-minificacao-dalton-trevisan-e-as-ministorias-de-ah-e-porto-alegre.html>. Acesso em: 12 set. 2022.

GOULEMOT, Jean Marie. **Da leitura como produção de sentidos**. In: CHARTIER, R. Práticas de leitura. São Paulo: Estação liberdade, 2009.

HUBBARD, P. A General Introduction to Computer Assisted Language Learning. In: HUBBARD, P. (Ed.). **Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics**. Volume I – Foundations of CALL. New York: Routledge, pp. 1-20. 2009.

HULME, M. e PETERS, S. **Me, my Phone and I**. (2001).

LAGMANOVICH, David (org.). **Microrrelato**. Buenos Aires - Tucumán: Cuadernos de Norte y Sur, 2003.

LEMISH, D. e COHEN, A. **On the Gendered Nature of Mobile Phone Culture in Israel**. Sex Roles, v.52 (7/8), Abril de 2005.

LEMONS, André. Cibercultura e Mobilidade. **A Era da Conexão**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1465-1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Érika Rossana Passos de Oliveira; MOITA, Filomena M<sup>a</sup> Gonçalves da Silva Cordeiro. **A tecnologia e o ensino de química: jogos digitais como interface metodológica**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-06.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

MARCUSCHI, L. A. (1996). **Compreensão ou cópiação? A propósito dos exercícios de leitura nos manuais de ensino de língua**. Em Aberto. INEP. 69 (1996): 64-82, Brasília.

MOISÉS, Massaud. **O conto. Criação Literária: Introdução à problemática da literatura**. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

MONTEIRO, Valter José Rangel. **Os sentidos atribuídos à vida escolar de jovens por meio da participação em projeto de produção de jogos digitais**. 2011, 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: [http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/151/valter\\_jose\\_rangel\\_monteiro.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/valter_jose_rangel_monteiro.pdf). Acesso em: 11 set. 2022.

MORRISSEY, Jerome. **O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios**. In: APARACI, Roberto. Conectados no ciberespaço. [Tradução: Luciano Menezes Reis], - São Paulo: Paulinas, 2012.

PEREIRA, J. T. **Educação e Sociedade da**



**Informação.** In: COSCARELLI, C. V. e RIBEIRO, A. E. (orgs). Letramento Digital: aspectos sociais pedagógicos. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** On The Orizon – Estados Unidos – NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct., 2001.

ROSSATTO, Edson. **Cem toques cravados** – São Paulo: Andross, 2010.

SCHWARZELMÜLLER, Anna F.; Bárbara, ORNELLAS. **Os objetos digitais e suas utilizações no processo de ensino-aprendizagem.**

Disponível em: <https://docplayer.com.br/176166-Os-objetos-digitais-e-suas-utilizacoes-no-processo-de-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

XAVIER, Antonio Carlos. **Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos.** In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Multimodalidade e Ensino. Anais Eletrônicos. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.



# 07

## Miniconto digital: leitura e produção de textos multimodais

*Danielle Martins Lima (EMPNUMF)<sup>38</sup>*

*Fábia Magali Santos Vieira (Unimontes)<sup>39</sup>*



<sup>38</sup>Mestre em Letras pela Unimontes, professora da Escola Municipal Professora Neide Melo Franco, e-mail: [danimllima@gmail.com](mailto:danimllima@gmail.com)

<sup>39</sup>Doutora em Educação pela UnB, professora da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Montes Claros, e-mail: [fabiamsv@gmail.com](mailto:fabiamsv@gmail.com)



## Para entender o enredo

Este capítulo apresenta o Projeto Educacional de Intervenção (PEI) “Miniconto Digital: Leitura e Produção de Textos Multimodais”, realizado na pesquisa do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Unimontes, no período de 2017 a 2019, que teve como objetivo incentivar a produção escrita de textos multimodais dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Montes Claros – MG, utilizando o gênero literário miniconto através de suporte digitais.

Duas motivações foram centrais para o desenvolvimento da atividade: a necessidade de os alunos compreenderem mais profundamente as possibilidades de leituras multissemióticas, isto é, constituídas por linguagem verbal e não verbal, e o apreço das novas gerações por atividades que envolvam tecnologias digitais. Nesse sentido, destacamos ainda a necessidade de a escola se apropriar cada vez mais de linguagens contemporâneas que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

A partir dessas considerações, apresentaremos recortes da intervenção educacional desenvolvida, apresentando antes, brevemente, o contexto de desenvolvimento das atividades e aspectos da base teórica selecionada.

## #Episódio 1: o panorama geral e um contexto específico

Ao observar a realidade escolar como professora de Língua Portuguesa,

trabalhando com textos multimodais nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, ficou evidenciada a dificuldade dos alunos em interpretar textos que exigem a compreensão dessas diferentes linguagens. As atividades realizadas em sala de aula revelaram dificuldades de compreender as relações entre os componentes do texto, de construir um sentido entre eles e de fazer uma leitura crítica e perceber as intenções por trás das escolhas feitas na produção textual. Por outro lado, ao se trabalhar com o gênero miniconto, constatou-se grande interesse pela sua leitura literária e produção, já que são textos limitados por um tamanho mínimo que, pela sua fluidez e pelos seus recursos semióticos e multimodais, levam à construção de uma narrativa breve e atrativa (ROJO; MOURA, 2012).

A partir dessa observação, propusemo-nos a desenvolver um Projeto Educacional de Intervenção, privilegiando a leitura multissemiótica em contextos digitais para desenvolver a produção escrita de textos multimodais dos estudantes envolvidos, utilizando o gênero literário miniconto por meio de suportes digitais. Para isso, adotamos metodologias interventivas, utilizando minicontos, na perspectiva da pesquisa-ação, participante e aplicada, privilegiando, dessa forma, o aspecto qualitativo, de acordo com a teoria de Thornburg (1996), “Metáforas para o aprendizado no século XXI”. O referencial teórico foi fundamentado, principalmente, a partir das concepções de letramento, multiletramento e multimodalidade, conforme Soares (2004), Rojo (2013) e Ribeiro (2013); de texto e literariedade, conforme Antunes (2010), Aguiar e Silva (1997) e Compagnon (1999); e as consi-

derações de Cortázar (2006), Candido (2004), Paz (2017) e Spalding (2013), entre outros autores, que apoiaram a reflexão sobre as micro-histórias, do conto ao miniconto.

Assim, o PEI parte do pressuposto de que o trabalho com textos multimodais, especialmente com o gênero miniconto digital, oportuniza criar, interagir e atuar de forma mais criativa, inovadora e contextualizada, contribuindo para o desenvolvimento do multiletramento, para a capacidade de saber se comunicar em diferentes situações e ambientes, com propósitos e fins variados (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007) dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

O Projeto Educacional de Intervenção, pautado no referencial teórico pesquisado, foi elaborado na tentativa de auxiliar os alunos na superação de dificuldade e também outros professores que constantemente se deparam com o problema desta pesquisa em suas salas de aula.

Neste trabalho são disponibilizados alguns vídeos e links, assim como os minicontos produzidos, que podem ser acessados no celular por meio do recurso tecnológico do Quick Response Codes<sup>2</sup>, conhecido como QR Code.

Os resultados deste estudo revelaram que as práticas de ensino por meio de textos multimodais, com auxílio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), podem proporcionar ao estudante a aquisição de habilidades leitoras que lhes dê mais autonomia. Acreditamos que esta pesquisa tem muito a contribuir com a educação, proporcionando discussões e mudanças metodológicas no processo de ensino-aprendizagem.

## O x da questão

As atividades de interpretação de texto realizadas em sala de aula revelaram as dificuldades dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em interpretar textos que exigem a compreensão de diferentes linguagens, principalmente de compreender as relações entre os componentes do texto e construir um sentido entre eles, de fazer uma leitura crítica e perceber as intenções por trás das escolhas feitas na produção textual.

## A meta

Desenvolver as práticas de letramento através da leitura e da produção de textos multimodais, especificamente de minicontos digitais.

## Ah, o tempo!

Aproximadamente 24 h/a.



## #Episódio 2: leituras, conversas e afins

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e os seus suportes cada vez mais portáteis estão permanentemente presentes na vida das pessoas, em casa, na vida social e no trabalho. A escola, principal “agência de letramento”, está inserida nesse contexto e, por isso, precisa acompanhar essas transformações e se apropriar delas, “uma vez que é frequentada por uma grande maioria de jovens que pertence a uma geração digital e quer a cada dia se atualizar e inovar diante do ciberespaço em que estão inseridos” (BATISTA JÚNIOR et al., 2018, p. 9-10).

Essa grande convivência com as TDIC tem alterado as relações comunicativas. Uma infinidade de textos é produzida sistematicamente em diversas novas formas de linguagem que demandam interpretação adequada (ROJO; MOURA, 2012).

As práticas de letramento na escola, que há algumas décadas limitavam-se mais a atividades de leitura e escrita, usando apenas a linguagem escrita como tecnologia para o ensino da língua materna, têm sofrido modificações pelo uso das TDIC, com “textos que combinam imagens estáticas (e em movimento), com áudios, cores, links, seja nos ambientes digitais ou na mídia impressa” (ROJO; MOURA, 2012, p. 75). Esses textos formados pela interação entre diferentes linguagens são chamados de multimodais (ROJO, 2009).

As atividades realizadas em sala de aula do Ensino Fundamental revelam dificuldades de compreender as relações entre os componentes do texto e construir um sentido entre eles, de fazer uma leitura

crítica e de perceber as intenções por trás das escolhas feitas na produção textual.

Por outro lado, ao se trabalhar com o gênero miniconto, percebe-se grande interesse pela sua leitura e produção, já que são textos limitados por um tamanho mínimo, pela sua fluidez e pelos seus recursos semióticos e multimodais.

O fascínio causado por uma micro-história bem escrita se dá pelo espetáculo da inteligência que representa. O leitor, cúmplice da construção do sentido, tenta descobrir a estratégia do escritor. Numa primeira leitura da história, pode-se até acreditar que se sabe o que aconteceu, mas seu tamanho possibilita uma segunda leitura que revela outras nuances. “Aprovando ou criticando a estratégia utilizada pelo autor, o leitor, não é capaz de encontrar uma solução melhor do que a ele oferecida” (LAGMANOVICH, 2009, p. 92).

O segredo desse efeito dos textos breves é explicado por Arthur Schopenhauer (2009). Segundo o autor, uma quantidade menor de conhecimentos pode ser muito valiosa, se for devidamente assimilada. Portanto, para uma pessoa se apropriar de seu próprio saber e dominá-lo, deverá fazer uma combinação ampla do que sabe e conseguir comparar cada verdade com todas as outras. Desse modo, “só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe, por esse motivo se deve aprender algo; mas também só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 39).

Além disso, esse tamanho mínimo do conto se adequa à configuração social da vida corrida, do discurso da brevidade. Nesse contexto da velocidade e da tecnologia digital, novos gêneros textuais estão emergindo, os gêneros digitais (MARCUSCHI; XAVIER, 2005).

## Um cadinho mais

Como todo conto, o miniconto narra uma história. Ele deve apresentar elementos da narrativa, ainda que alguns deles estejam implícitos. Embora o prefixo “mini” remeta ao tamanho do texto, o miniconto não é só um conto pequeno: é um texto marcado pela concisão, no qual sugerir é mais importante que descrever.

## Mais um cadinho

O avanço das TDIC proporcionou também a disseminação dos textos multimodais. Entretanto, para a multimodalidade textual, as informações e suas representações vão para além do linguístico. Assim, deve o letramento na contemporaneidade ser focalizado a partir de diversas perspectivas, entre elas as “questões verbo-visuais, isto é, a composição de textos que são projetados, desde a origem, para não serem apenas palavra, mas uma composição entre palavra e imagem” (RIBEIRO, 2013, p. 23).

## #Episódio 3: arquitetura didática

Este Projeto Educacional de Intervenção foi elaborado com o objetivo de desenvolver as habilidades de letramento dos estudantes em relação aos textos multimodais, tendo como suporte pedagógico o gênero miniconto, como relatado. Pretendeu-se, assim, trabalhar com atividades como pesquisar, localizar, ler, selecionar, avaliar criticamente e produzir minicontos, oportunizando assim ao estudante refletir sobre a sua escrita, priorizando informações para construir um texto como um significativo, sendo desafiados a usar menos palavras sem prejudicar a mensagem a ser transmitida. Este trabalho buscou, portanto, colocar em evidência práticas leitoras voltadas para a compreensão e, conseqüente, produção de textos multimodais. Para atingir esses objetivos, o PEI foi organizado com base nas teorias das Metáforas do Aprendizado. “Metáforas para o aprendizado no século XXI” é uma teoria elaborada pelo pesquisador David Thornburg (1996), na qual defende algumas metáforas sobre o processo de aprendizado que serviram como base para as atividades que foram desenvolvidas no decorrer deste trabalho. Para melhor compreensão, tais metáforas são descritas a seguir:

**A Fogueira:** é o nome dado ao momento em que o professor, como mediador do processo de construção do conhecimento, em um processo de interação, troca informações com seus alunos. Baseada na forma antiga de transmitir o co-



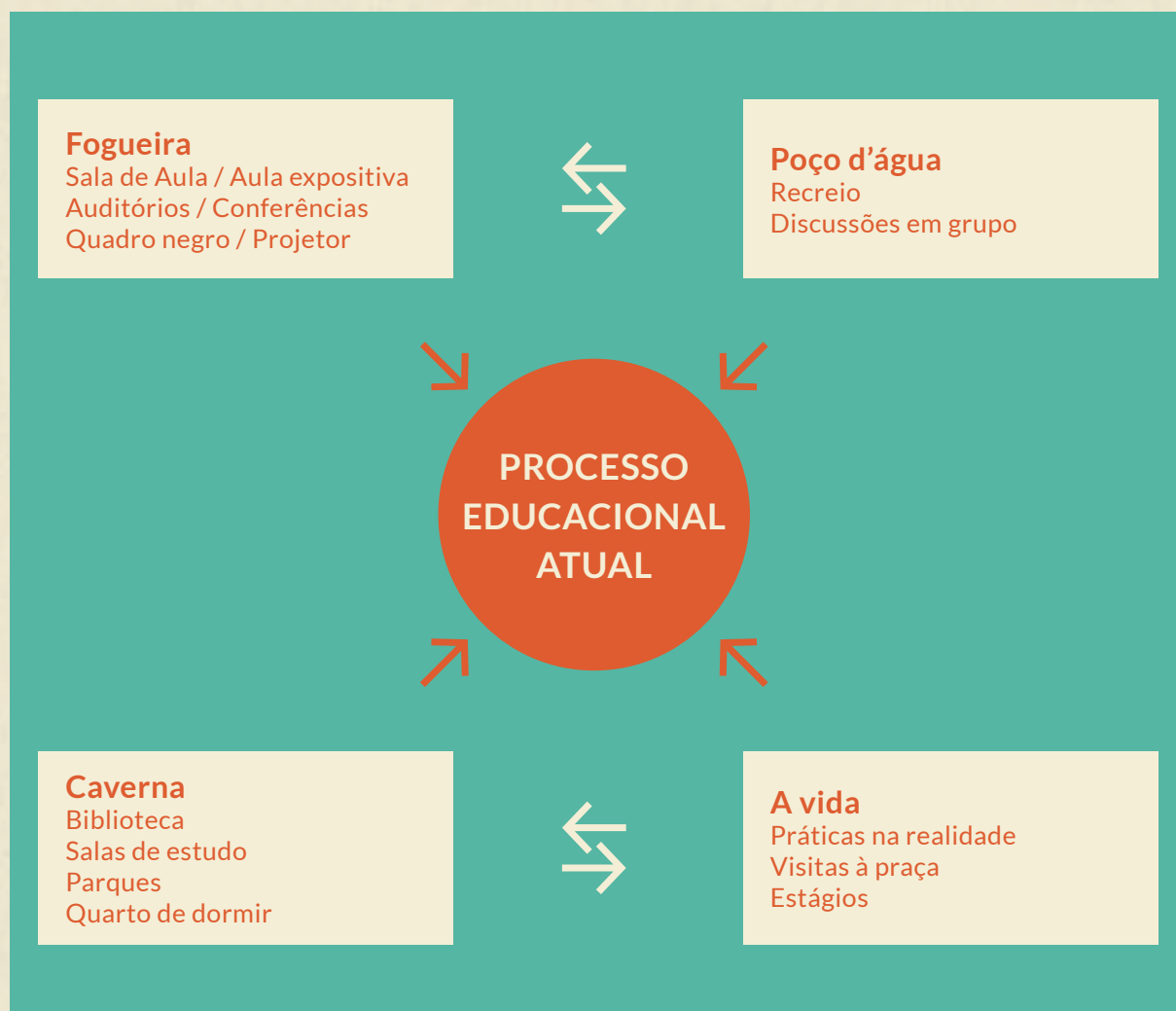
nhecimento, em que o homem primitivo se reunia, ao final do dia, ao redor da fogueira, para contar suas histórias, preservando, assim, sua cultura.

**O Poço d'água:** momento dedicado para que mestres e aprendizes troquem informações através do diálogo, de debates e juntos construam o conhecimento. Antigamente os povos trocavam informações em torno dos poços de água, um lugar de aprendizagem menos formal que a fogueira.

**A Caverna:** período solitário de apropriação do conhecimento, de inter-

nalização do que se aprendeu. Em algumas culturas, como na indígena, o aprendiz era deixado sozinho numa caverna para um processo de rito de passagem, em que o conhecimento possibilita o amadurecimento.

**A Vida:** consiste na aplicação do conhecimento adquirido nas três metáforas anteriores ao cotidiano. Prática do aprendizado através de tentativas de uso das teorias aprendidas, o que pode motivar a contínua busca pelo conhecimento. A Figura 01, a seguir, representa o ensino em torno dessas metáforas:



Fonte: Thornburg (1996).

As atividades previstas para cumprimento desta intervenção, tendo essas metáforas como base, foram divididas em quatro módulos: i) conhecendo; ii) dialogando; iii) refletindo e iv) praticando. Essa metodologia das metáforas foi adotada com o intuito de proporcionar ao aprendiz vivenciar todas as etapas do processo de construção do conhecimento acerca das leituras dos textos multimodais, especialmente o miniconto. Por isso, foram desenvolvidas atividades para promover diálogo, reflexão, colaboração e interação através de elementos norteadores de todo o processo de leitura, priorizando o fazer diferenciado a partir de trocas e da parceria professor-aluno e aluno-aluno. Sendo o estudante sujeito e autor no processo de interação social, explorando sua participação e suas potencialidades. Foram assim executados esses quatro módulos:

## **Módulo I – Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal**

Objetivo geral: instigar discussão em sala sobre diferentes formas de entender/interpretar um texto multimodal.

Nessa etapa, a proposta deste trabalho destaca sua principal finalidade: desenvolver as práticas de letramento através da leitura e produção de textos multimodais.

Neste módulo foram realizadas leitura de textos, discussão de vídeos, abordando os conceitos de multimodalidade e narratividade. Foi criado um grupo fechado para discussões no Facebook relacionadas às temáticas já debatidas em

sala ou vinculadas a temas inéditos, postagens de minicontos, produzidos pelos alunos ou de circulação nas mídias digitais, imagens, ideias, e análise das produções, correções e reformulações.

## **Módulo II – Dialogando: ouvindo outras vozes**

Objetivo geral: fomentar o diálogo e a interatividade na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar os estudantes com conhecimentos voltados para a teoria da multimodalidade presente nos textos, necessária para uma leitura produtiva.

Nessa etapa, várias atividades foram elaboradas visando aprofundar a discussão sobre gênero miniconto. Trabalhos diversificados, envolvendo atividades lúdicas, discussões, leituras e análises de textos variados, a fim de proporcionar ao aluno um suporte de conhecimento amplo e oferecer condições para construção e sustentação de suas ideias.

## **Módulo III – Refletindo: pensar por si mesmo**

Objetivo geral: Desenvolver estratégias diversas que levem os alunos à reflexão e à análise crítica dos minicontos, por meio de diferenciadas práticas leitoras, como o ato de associar a teoria e a prática na construção dos seus próprios textos.

Essa etapa foi destinada à reflexão sobre temas diversos, leitura e produção de minicontos, contemplando a conclu-



são dos estudos realizados com o gênero textual trabalhado: miniconto digital. Também houve a utilização do grupo do Facebook para compartilhar minicontos produzidos pelos alunos ou outros minicontos digitais.

## Módulo VI – Praticando: aprender fazendo

Objetivo geral: Aprimorar a habilidade leitora dos estudantes, por meio de práticas de discussão de minicontos digitais.

Nesta etapa, foi requerido ao aluno que organizasse e apresentasse, para a comunidade escolar, os produtos elaborados ao longo dos encontros para estudo sobre os temas desta pesquisa.

Também foi oferecida aos alunos uma Oficina de Gamificação em parceria com o Educ@r: Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, da Unimontes, para que aprendessem recursos necessários para produção de minicontos digitais. Ainda neste módulo, criou-se uma Fanpage onde foram exibidos os produtos finais das produções dos minicontos digitais, postados (ou moderados) pela professora.

Os minicursos também podem ser conhecidos acessando o QR Code a seguir.



## #Episódio 4: E a mão encontra a massa

O quadro 1, a seguir, apresenta o planejamento da Proposta de Intervenção Educacional

Plano Educacional de Intervenção (PEI)	
<b>ESCOLA MUNICIPAL</b> <b>Proposta Educacional de Intervenção</b>	
Disciplina: Língua Portuguesa Professora Mestranda: Danielle Martins Lima Aluno(a): _____ Ano/Turma: 9º 11 Data: ____/____/____	
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Realizar uma intervenção para desenvolver as práticas de letramento através da leitura e produção de textos multimodais, especificamente de minicontos digitais.	
<b>ATIVIDADE INICIAL (AI)</b> Atividades para coleta de dados de leitura de textos multimodais (APÊNDICE A)	
<b>MÓDULO I</b> Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal	
<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Apresentação aos alunos da proposta de trabalho.</li><li>● Contato com o gênero miniconto para reconhecimento de suas principais características e funções.</li><li>● Abordagem do conceito de multimodalidade.</li><li>● Abordagem do miniconto como narrativa.</li><li>● Criação do grupo fechado do <i>Facebook</i> para discutir sobre o tema.</li></ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Envolver o aluno com a proposta de leitura oferecida na Intervenção Pedagógica.</li><li>● Promover leituras e debates sobre as diferentes formas de entender/interpretar um texto multimodal.</li></ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Aparelho de televisão, plano de ação, minicontos e laboratório de informática, internet.</li></ul>
<b>Detalhamento das ações</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Apresentação do programa da Intervenção Pedagógica.</li><li>● Acesso à página “18:30” de Samir Mesquita.</li><li>● Exposição do vídeo “Miniconto: o máximo no mínimo” em projetor de multimídia e discussões sobre os aspectos relevantes para compreensão dos minicontos.</li><li>● Exposição em projetor de multimídia de citação de Pedro Demo sobre multimodalidade e discussão sobre conceito exposto.</li><li>● Acesso ao <i>Facebook</i> para criação de um grupo da turma.</li><li>● Discussão de trecho de Pedro Demo sobre Multimodalidade.</li><li>● Compartilhamento de textos multimodais no grupo do <i>Facebook</i>.</li><li>● Revisão dos elementos da narrativa.</li><li>● Apresentação do conceito de Mínima Unidade Narrante.</li></ul>



<b>Carga horária</b>	4 h/a
<b>Sujeitos envolvidos</b>	A pesquisadora, professora de Língua Portuguesa da turma, alunos do 9º ano 11 e o técnico de informática.
<b>MÓDULO II</b> <b>Dialogando: ouvindo outras vozes...</b>	
<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Análise de minicontos em equipes.</li> <li>● Análise de tirinhas em equipes.</li> <li>● Abordagem sobre a estrutura do conto.</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Estimular o diálogo e a interatividade, na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar aos estudantes conhecimentos voltados para a teoria da multimodalidade presente nos textos, necessária para uma leitura produtiva.</li> <li>● Proporcionar interação entre a teoria e a prática.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades impressas, celulares e internet.</li> </ul>
<b>Detalhamento das ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividade lúdica em equipes – Cubo da História para análise dos elementos das narrativas dos minicontos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida.” (Anton Tchekhov).</li> <li>2. “Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás.” (Cíntia Moscovich).</li> <li>3. “Eu escolhi paixão. Agora sou pobre.” (Kathleen E. Whitlock).</li> </ol> </li> <li>● Atividade lúdica com tirinhas para identificação de suas mínimas unidades narrantes,</li> <li>● Atividades de análise de Contos.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	6 h/a
<b>Sujeitos envolvidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A pesquisadora, professora de Língua Portuguesa da turma, e os alunos do 9º ano 11.</li> </ul>
<b>MÓDULO III REFLETINDO:</b> <b>pensar por si mesmo</b>	
<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sistematizar o conceito e as características do miniconto</li> <li>● Produzir Miniconto</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver estratégias diversas que levem os alunos à reflexão e à análise crítica dos minicontos, por meio de diferenciadas práticas leitoras, como o ato de associar a teoria e a prática na construção dos seus próprios textos.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Atividades impressas, celulares e internet.</li> </ul>
<b>Detalhamento das ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Revisão e sistematização do conceito de miniconto, estrutura e produção.</li> <li>● Produção do Rascunho do miniconto.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	4 h/a
<b>Sujeitos envolvidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A pesquisadora, professora de Língua Portuguesa da turma, e os alunos do 9º ano 11.</li> </ul>

MÓDULO IV Praticando: aprender fazendo	
<b>Ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oficina de criação de vídeos.</li> <li>● Proposta para criação de minicontos digitais.</li> <li>● Criação de uma Fanpage onde serão exibidos os produtos finais das produções dos minicontos digitais, postados (ou moderados) pela professora.</li> </ul>
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desenvolver habilidades de leitura, de forma consciente e crítica.</li> <li>● Aprimorar a habilidade de escrita dos estudantes, por meio da produção de minicontos digitais</li> <li>● Articular as práticas de leitura e escrita na escola com letramentos na esfera digital e social.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Projetor multimídia, computador, celulares, <i>pendrive</i>.</li> </ul>
<b>Detalhamento das ações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Oficina de Produção de Vídeos com os aplicativos FlipaClip e Viva Vídeo, ministrada pelos acadêmicos do Educ@r.</li> <li>● Produção dos minicontos em equipes nos celulares em sala de aula.</li> <li>● Compartilhamento de imagens no grupo do Facebook.</li> <li>● Revisão e edição dos minicontos digitais.</li> <li>● Criação da <i>fanpage</i> “Minicontos Digitais”.</li> <li>● Avaliação dos minicontos.</li> <li>● Publicação dos minicontos na <i>fanpage</i>.</li> <li>● Comentário nos minicontos da turma pelos colegas na <i>fanpage</i>.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	10 h/a

Dado ao volume de atividades descritas no quadro anterior, apresentaremos, a seguir, sem pretensão de exaustividade, recortes de algumas atividades realizadas.

## Atividade Inicial

Como o intuito de fazer um levantamento mais preciso de como os estudantes envolvidos nesta pesquisa processam a leitura de um texto multimodal, foi utilizada como instrumento formal para investigação uma Atividade Inicial (AI), que consistiu na análise das capturas de tela editadas da animação do texto Confissão<sup>40</sup>, de Lygia Fagundes Telles, como se pode observar em uma das capturas a seguir:

<sup>40</sup>Texto que faz parte da 2ª edição da coletânea “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século” organizada por Marcelino Freire. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.



Figura 2: Confissão – Lygia Fagundes Telles



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>. Acesso em: 17 fev. 2018.

Inicialmente foi proposta uma questão de compreensão do texto em que era necessário resumi-lo em três linhas, para que pudéssemos observar como a mistura das linguagens verbal e não verbal afetaria a identificação dos elementos básicos da narrativa. A partir da figura 2, solicitou-se: i) um resumo do texto (fig. 2) com três linhas; ii) o registro, em uma linha cada, do início, do desenvolvimento e do fechamento da história; 3) a reescrita do texto acrescentando informações sobre o personagem, o cenário e o momento da história.

A partir desta atividade, foi possível compreender capacidades de linguagens e necessidades de aprendizagens dos estudantes.

## Intervenção Pedagógica

Após a realização da Atividade Inicial, procedeu-se à execução do Projeto Educacional de Intervenção (PEI) na turma do 9º do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver as práticas de letramento através da leitura e da produção de textos multimodais, especificamente de minicontos digitais.

Organizadas com base nas teorias das Metáforas do Aprendizado de acordo com Thornburg (1996), as atividades previstas para cumprimento desta intervenção foram divididas em quatro módulos: Conhecendo, Dialogando, Refletindo e Praticando, que serão descritos a seguir.

## Módulo I – Conhecendo: aprendendo a identificar um texto multimodal

Este primeiro módulo teve como objetivo instigar a discussão em sala sobre a definição e as características de um texto multimodal e do miniconto. Para iniciar, foram utilizadas duas aulas de cinquenta minutos em que foram feitas a leitura e a análise da página “18:30”,<sup>41</sup> do escritor Samir Mesquita, projetada na televisão da biblioteca, conectado a um computador ligado à internet. Por ser uma página de leitura interativa, os alunos clicaram nos carrinhos da figura. Mas, antes, conversamos sobre o que o desenho estático representava juntamente com os dizeres do relógio digital, que continha o único elemento em movimento da tela, o horário 18:30 em vermelho, piscando.

Os alunos logo identificaram a situação retratada no site e compartilharam

experiências no deslocamento da nossa cidade nos horários de congestionamento do trânsito. Então, aqueles que se dispuseram, foram até o computador e clicaram nos carrinhos previamente selecionados, leram os textos que neles apareciam e comentaram sobre as possíveis características de cada personagem dos carros lidos, de acordo com seus textos.

Começar essa intervenção com a página “18:30” abriu as portas para o interesse, a atenção e o comprometimento da turma com a aula. Eles animaram ir à frente, ler para todos e comentar os textos. Também foram conscientes ao comando de clicarem somente nos carros selecionados, porque havia um receio por parte desta pesquisadora em dizer a eles que alguns daqueles carrinhos não eram apropriados para a leitura na sala de aula e, justamente por isso, despertar neles o desejo pelo proibido. Contudo, ficaram tão envolvidos com a interatividade do texto em tela que submeteram tranquilamente ao limite que lhes foi imposto.

Figura 3 – Página 18:30



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>. Acesso em: 17 fev. 2018.

<sup>41</sup>Mesquita, Samir. 18:30. Disponível em: <http://www.samirmesquita.com.br>. Acesso em: 17 fev. 2018.



## Outras atividades

Depois de lermos e explorarmos as várias possibilidades do texto do Samir Mesquita, foi exibido no *Youtube*, ainda na mesma televisão, o vídeo “Miniconto: o máximo no mínimo” em que são apresentados alguns minicontos, como “O Dinossauro”, de Augusto Monterroso, e “Confissão”, de Lygia Fagundes Teles, configurados em forma de animação, com o conceito de miniconto e algumas experiências de escrita.

Em seguida foi realizado o trabalho com o vídeo “Miniconto: o máximo no mínimo”: discutimos sobre o significado da palavra miniconto, sua semelhança com outros textos, suporte, domínio discursivo, linguagem empregada, público-alvo e sua relação com a internet para chegarmos ao conceito de texto multimodal, sobre o qual nenhum dos alunos havia ainda ouvido falar e ficaram curiosos para entender do que se tratava.

Em seguida, foi projetada também a citação de Demo (2008, n.p):

**As linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto já tem várias coisas inclusas: som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo.**

[...] Sem isso, quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar” (DEMO, 2008, n.p).

À medida que íamos discutindo a citação, os alunos foram construindo o próprio conceito de multimodalidade, chegando a um conceito comum de um texto feito com várias modalidades de linguagem. Além disso, deram a opinião sobre a questão de a escola ser devagar e aceitaram este projeto de intervenção, como uma oportunidade de vivenciarem aulas diferentes, criativas e não monótonas.

## Encerrando o módulo

Para encerrar este módulo, foram necessários mais dois horários de cinquenta minutos. O primeiro deles para relembrar as seis perguntas sobre os elementos da narrativa: “Quem? O quê? Onde? Quando? Como? Por quê?”, fixando os conceitos de personagens, fato, cenário, momento da ação, modo e motivação. Para tanto, foi trabalhado o quadro da Figura 08, que esquetiza esses conceitos.

**Figura 4 – Elementos da narrativa**

6? = SEIS PERGUNTAS SOBRE A HISTÓRIA - PROF.<sup>a</sup> DANI LIMA

1. QUEM?	Personagens	Pessoas, coisas, bichos que participam da história. (Atenção para o narrador-personagem!)
2. O QUE?	Fato	Ação central do texto. O que ocorreu.
3. ONDE?	Local	Onde ocorreu o fato. O cenário.
4. QUANDO?	Momento	Hora, dia, ano ou época em que o fato ocorreu. Se não tiver claro, use a sua imaginação.
5. COMO?	Modo	Como o fato, a história foi realizada.
6. POR QUÊ?	Motivo	Por que razão as pessoas estavam ali. O que as levou a fazer, falar ou pensar como fizeram. Porque ocorreu o fato.

Adaptado de VAN DE MEER, Antonia Leonora. O Estudo Bíblico Indutivo - Orientações para preparar e dirigir estudos bíblicos. 2ª ed. ABU Edita. Viçosa, 1987.

Fonte: Lima (2019, p. 62).

No segundo horário, foi apresentado o último conceito deste primeiro módulo: Mínima Unidade Narrante. Para isso, foi fixada a Figura 9 no quadro de giz para trabalhar o conceito de narratividade que, de acordo com Spalding (2008), é um critério interno em que se observa a sucessão e a integração de acontecimentos, formando uma narrativa completa, e que são contemplados no conceito da unidade mínima da narrativa. Após a conceituação, outros exemplos foram dados e classificados pela turma conforme atividade constante do PEI.

### Figura 5 – Exemplo de Mínima Unidade Narrante

Mínima Unidade Narrante Prof. <sup>a</sup> Dani Lima		
Ação narrativa= início + desenvolvimento + fechamento da ação		
(ação 1)	(ação 2)	(ação 3)
João saiu de sua casa	trombou com o inimigo que vinha buscá-lo	o surpreendeu com um balanço
início	desenvolvimento	fechamento da ação

Fonte: Lima (2019, p. 63).

Abordar o conceito de Mínima Unidade Narrante proporcionou muito mais do que a abertura para se pensar na estrutura do miniconto, mas um arremate para a estrutura narrativa em geral. Através da classificação dos exemplos dados, feita pelos alunos, percebeu-se que muitas vezes, ao escreverem as suas narrativas,

por mais que, desde o Ensino Infantil, lhes fosse ensinado que um texto deve ter início, meio e fim, esses conceitos não eram refletidos em suas produções. Através da esquematização desse conceito, ficou mais visível como são imprescindíveis a junção e a integração das ações para uma ação narrativa completa, conforme Gonzaga (2007).

## Módulo II – Dialogando: ouvindo outras vozes

Este segundo módulo foi realizado com o objetivo de fomentar o diálogo e a interatividade na discussão sobre os temas abordados, a fim de subsidiar os estudantes com conhecimentos voltados para a teoria da multimodalidade presente nos minicontos vistos até aqui. As atividades foram elaboradas visando dar início à discussão sobre o gênero miniconto com a realização de trabalhos diversificados, envolvendo discussões, leituras e análises de materiais variados, para proporcionar ao aluno um suporte de conhecimento amplo e oferecer condições para construção e sustentação de suas ideias.

Em virtude da interatividade, foram organizadas duplas compostas por um aluno monitor e um aluno com dificuldade de aprendizagem. A tarefa do monitor era orientar, ajudar, apoiar, encorajar, corrigir e trocar conhecimento com o monitorado, sendo função deste responder por escrito todas as folhas das atividades propostas.

A primeira atividade da monitoria foi o Cubo da História (Figura 10), que deveria ser montado por eles, conforme



as orientações apresentadas na própria figura e jogado com outros colegas de outras equipes, procedendo à análise de alguns minicontos que foram distribuídos e anotando as respostas sobre os elementos da narrativa na folha destinada, de acordo com o que fosse indicado, quando se jogasse o cubo.

**Figura 8 – Cubo da História montado e modelo**



Fonte: Lima (2019, p. 65).

Os três minicontos<sup>43</sup> analisados foram:

- a) Um homem, em Monte Carlo, vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, se suicida. (Anton Tchekhov);
- b) Uma vida inteira pela frente. O tiro veio por trás. (Cíntia Moscovich);
- c) Eu escolhi paixão. Agora sou pobre. (Kathleen E. Whitlock).

Foi realizada a atividade em que se analisaram os cinco aspectos de cada miniconto: personagens, cenário, conflito, resolução e tema, finalizando com o desenho da história.

A interatividade foi o grande diferencial dessa atividade. Além do aspecto lúdico do jogo, ao responderem juntos os alunos compartilharam informações, e ao acompanhá-los, ficou claro que – em relação aos elementos da narrativa já estudados: personagens, cenário e tema – eles não apresentaram dificuldades, contudo, em relação ao conflito e à resolução, esses elementos não estava ainda claros.

Por essa intervenção objetivar a escrita de minicontos, nessa parte prática foram apresentados mais exemplos do gênero para que os alunos fossem tendo contato com as estratégias discursivas apresentadas no referencial teórico, desde um título criativo, passando pela maneira de apresentar a ação e de desenvolver a história, até o fechamento conclusivo, surpreendente ou não (FRASSON; VIEIRA, 2017). Como abordado no referencial teórico, a proposta de desenhar o texto no final da atividade foi em função de exercitar a percepção de que a escrita do miniconto consiste em criar ideias visuais que permitam múltiplos e diferentes

<sup>43</sup>Minicontos retirados da seleção feita por Carlos Willian Leite, em seu artigo De Kafka a Hemingway: microcontos de até 100 caracteres na Revista Bula. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1787-30-contos-de-ate-100-caracteres/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

desdobramentos, utilizando uma linguagem minimalista.

A segunda atividade da monitoria foi sobre a ação narrativa. Nessa atividade, eles receberam uma folha com cinco tirinhas para serem recortadas, coladas e ordenadas em outra folha, já que estavam fora da ordem. O objetivo foi colocar em prática o aprendizado sobre a Mínima Unidade Narrante: início, desenvolvimento e fechamento, desenvolvendo os conhecimentos sobre os elementos da narrativa.

Por se tratar de tirinhas, em que há a junção das linguagens verbal e não verbal, além de organizá-las na ordem correta, os alunos analisaram também seus elementos para ajudar na construção da coerência textual. Contudo, em algumas das tirinhas, houve uma dificuldade geral para encontrar a ordem original. Portanto, foi necessário fazer a correção da atividade por mais de uma vez.

Apenas uma das equipes acertou a ordenação da última tirinha (Figura 12) na primeira tentativa.

### Figura 7 – Tirinha do Armandinho



Fonte: Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/163079630409/tirinha-original>. Acesso em: 3 out. 2018.

A dúvida maior se deu quanto ao terceiro e quarto quadrinhos. Para esclarecer, foi explicado aos alunos que, para o entendimento da ordem dos quadrinhos, o ideal seria observar a posição do personagem principal, que é igual nos três primeiros, em que ele se encontra caminhando; já no último quadrinho, ele está de frente para o seu amigo sapo, como se parasse de caminhar e virasse para concluir seu pensamento.

Outra tirinha em que a imagem é decisiva para ordenação é a do Charlie Brown (Figura 13).

### Figura 8 – Tirinha do Charlie Brown



Fonte: Disponível em: [https://www.reddit.com/r/brasil/comments/7a2wbz/o\\_que\\_%C3%A9\\_mais\\_importante\\_por\\_charles\\_schulz](https://www.reddit.com/r/brasil/comments/7a2wbz/o_que_%C3%A9_mais_importante_por_charles_schulz). Acesso em: 23 out. 2018.

Na tirinha do Charlie Brown, a maior informação cronológica está na face do personagem principal. À medida que vai ouvindo, seu rosto se franze mais. No entanto, no último quadrinho, ele sorri com o desfecho inesperado da narrativa.



### Módulo III - Refletindo: pensar por si mesmo

Depois de trabalharmos a Mínima Unidade Narrante, os elementos da narrativa e as características do gênero conto, foi necessário organizar todos os conceitos para consolidar o entendimento sobre o gênero miniconto. Assim, esta etapa destinou-se ao desenvolvimento de estratégias de reflexão e análise crítica dos minicontos, associando teoria e prática na construção dos seus próprios textos e concluindo os estudos realizados com o gênero textual trabalhado.

Por mais que muito se tenha dito sobre o miniconto até aqui, era necessário defini-lo com mais precisão, o que foi priorizado neste módulo. Por causa disso, voltamos à sua definição e às suas características como uma narrativa micro, de poucos elementos (poucos personagens, espaços, ações). E destacamos a importância de observar a estrutura, que mesmo tão breve, deve obedecer à fórmula: início + desenvolvimento + fechamento da ação, para ser completa. Atentando-se sempre para que, ao se produzir um miniconto, deve-se reduzir a narrativa ao extremamente essencial, necessário e suficiente, até que cada palavra seja indispensável (SPALDING, 2008).

Para este módulo foram utilizados quatro horários de cinquenta minutos. Depois da revisão dos conceitos, cada aluno recebeu um dos desenhos ilustrados na Figura 15, que serviria de ponto de partida para a produção do miniconto.

Figura 09 – Imagens para produção de miniconto digital



Fonte: Disponível em: <https://br.pinterest.com/danimllima/aulas-figuras-minicontoo/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

Cada aluno preencheu um roteiro de produção de miniconto, e a turma não teve dificuldades em fazer inferências, construir sentidos, identificar e retirar das imagens os elementos básicos para seus próprios minicontos, como exemplificado na Figura 10, a seguir.

**Figura 10 – Roteiro de produção de miniconto digital preenchido – elementos da narrativa**

Preencha o **QUADRO 1** abaixo com informações da figura que você recebeu.

<b>1. Análise 6?</b>	Protagonista(s): <i>Sabrina</i>
	Antagonista(s): <i>O guarda roupa</i>
<b>1.1. Quem? (Personagens)</b>	Secundários: <i>Um casal de amigos.</i>
<b>1.2. O que? (Fato)</b>	<i>Ela queria ir para festa, mais não deu</i>
<b>1.3. Onde? (Cenário)</b>	<i>Na casa de seu vizinho</i>
<b>1.4. Quando? (Momento)</b>	<i>quarta-feira, um fim de tarde.</i> (dia/tarde/noite, inverno/verão/outono/primavera/, janeiro, fevereiro..., ano...):
	Tempo cronológico?      Tempo psicológico?      Flash back? <input checked="" type="checkbox"/>
<b>1.5. Como? (resumo)</b>	<i>Sabrina ia convidada para uma festa, mais ela não pode ir, mais ficou observando da sacada.</i>
<b>1.6. Por quê? (motivo)</b>	<i>Porque ela não tinha roupa pra usar.</i>
<b>2. Tema</b>	<i>São de uma festa porque não tinha roupa pra usar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A segunda parte do roteiro foi composta de dois rascunhos dos minicontos. No primeiro deles, os alunos deveriam tentar sintetizar tudo que anotaram no quadro anterior, transformando essas informações em narrativa. Finalmente chegou o momento de escolher estratégias discursivas apresentadas para produzir a narrativa breve, tentando fazer dela algo “redondo” (LAGMANOVICH, 2009, p. 90), sendo essa a finalidade do segundo rascunho. Foi a oportunidade de exercitar a criatividade para narrar uma história em espaço limitado e de selecionar cada palavra (FERRAZ, 2007).

Os alunos escreveram e reescreveram animadamente os minicontos. No primeiro rascunho, alguns deixaram alguns elementos de fora, mas com a correção complementaram e reorganizaram no segundo rascunho, demonstrando a importância da reescrita.



## Módulo IV – Praticando: aprender fazendo

O objetivo deste último módulo foi aprimorar o letramento dos estudantes, utilizando a tecnologia para produção de minicontos digitais. Esse processo final se deu em dez aulas de cinquenta minutos.

As quatro primeiras aulas foram em parceria com o Educ@r – Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Digitais na Educação, da Unimontes. Os acadêmicos foram até a EMPNMF ministrar uma Oficina de “Edição de vídeos no *smartphone*” utilizando aplicativos *FlipaClip* e *VivaVideo* para produção de minicontos digitais.

Previamente, os alunos foram avisados da necessidade de fazerem o download desses dois aplicativos no *Google Play* e instalarem antes do dia da oficina. Aproveitamos o grupo de Facebook para esclarecer as dúvidas e orientar esse processo.

Foi uma tarde muito animada de aprendizado e compartilhamento. Os acadêmicos do Educ@r levaram projetor de multimídia e apresentaram um tutorial bem explicado e detalhado sobre as funcionalidades dos aplicativos, como acessá-los e utilizá-los para inserir fotos, vídeos, áudios, textos, editar, salvar e compartilhar as animações no *FlipaClip* e no *VivaVideo*. Os estudantes interagiram bastante com a equipe da Unimontes, seguindo as orientações e praticando o que lhes era direcionado.

Esse momento demonstrou a naturalidade dos alunos com a tecnologia. Assim que lhes eram dados os direcionamentos, prontamente sabiam do que se tratava e acompanhavam instantaneamente os passos durante toda a oficina. Os acadêmicos da Unimontes foram bem

eficientes e atenciosos em demonstrar os passos a seguir e tirar as dúvidas que iam surgindo. Os estudantes aproveitaram bastante a oportunidade de interação com os acadêmicos da Unimontes, e fechamos a tarde compartilhando um lanche e algumas animações.

Nos dois horários posteriores, voltamos a trabalhar com as equipes de monitoria para a produção do miniconto no celular. Essa produção em equipe traria maior aprendizado para a turma, já que alguns não puderam ir à oficina com a equipe do Educ@r, outros não tinham celular disponível nas aulas ou precisavam de ajuda para aprender a produzir os textos digitais no celular.

Reorganizados os grupos de trabalho, cada um deles escolheu qual dos roteiros produzidos no módulo anterior serviria como base para o miniconto digital. Para viabilizar a produção textual no celular, cada grupo reescreveu e apresentou uma versão final escrita do miniconto, como um rascunho do que seria então o produto final, o miniconto digital. Os textos ficaram assim:

**a. Desfeita** – Convidada para a festa do vizinho, não foi. Não tinha roupa.

**b. Revoltadas** – Revoltadas com a escola, mataram aula. De tanto matar aula, repetiram o ano.

**c. Pescando** – Foi pescar, caiu no mar. Não conseguiu mais levantar.

**d. Alice** – O gato rasgou a calça do seu padraço que a espancou. Alice foi chorar no jardim.

**e. Fotógrafo** – Fotógrafo profissional na

lancheonete para comer, olhando a paisagem, tirou a tão procurada foto ideal. Apresentou o trabalho.

**f. Sad boy** – Yago estava indo para a escola, encontrou a namorada. Foram lanchar. E terminaram.

**g. A vida de Alice** – Alice, triste em casa, cadeira na janela, fone de ouvido. Pensou. Tomou um rumo na vida.

**h. Filho pródigo** – Foi embora, mas ele não conseguia ficar longe do seu pai. Voltou para casa.

**i. Atrasado** – Atrasado, desesperado, chamou um táxi e não se atrasou para o trabalho.

**j. Rejeitada** – Rejeitada na escola, ficou muito triste, entrou em depressão.

**k. A princesa triste** – Princesa sozinha na floresta, fez um amigo urso. Agora não está mais sozinha.

Após os rascunhos dos minicontos prontos, foi o momento da produção do texto multimodal no celular, seguindo as características apresentadas no referencial teórico, presentes no “Manifesto de Literatura Digital”, obra literária feita especialmente para mídias digitais. Não ocorreu somente a digitalização dos textos produzidos, mas a produção de textos impossíveis de serem publicados em papel sem descaracterizá-los, ainda que os rascunhos dos textos tenham sido produzidos primeiramente no papel. Assim

como um filme, que ainda que tenha seu roteiro idealizado por escrito, esse não se realiza se não for produzido digitalmente.

Nesse momento, percebemos a necessidade de mais informações de alguns recursos do *FLipaClip* para dar o acabamento nos minicontos. O *VivaVideo* já era conhecido pela maioria dos alunos que fazia uso recorrente dele, sendo usado por poucos alunos, somente para resolver alguns problemas para os quais o *FLipaClip* não foi suficiente. Dedicamos mais dois horários para assistir alguns tutoriais e tirar as dúvidas finais. Os vídeos são do canal *OneVolts*<sup>44</sup> do *Youtube*.

Dessa vez, os vídeos foram projetados em sala de aula no notebook desta pesquisadora, além de serem compartilhados no grupo do *Facebook* para posterior consulta, se necessário,

Ao compartilhar os links dos tutoriais no grupo, alguns alunos comentaram que já haviam assistido quando baixaram o aplicativo *FlipaClip* e que tinham conseguido fazer o miniconto no celular, mas que não tinha ficado bom, por isso foi importante assisti-los novamente na sala de aula e tirar as dúvidas com a professora.

Também nessa aula foi apresentada a versão digital do miniconto já trabalhado em aulas anteriores – Confissão, de Lygia Fagundes Teles – feita pela professora da turma, como uma demonstração do básico esperado do trabalho e da possibilidade de fazê-lo usando o celular. A professora executou a tarefa antes dos alunos para ter experiência nas funções do aplicativo e encorajá-los de que era uma tarefa que poderiam executar, assim como ela havia conseguido.

---

<sup>44</sup>Tutoriais do Site One Volts. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCnILf6-9wEARZW\\_HyAdTfxw](https://www.youtube.com/channel/UCnILf6-9wEARZW_HyAdTfxw). Acesso em: 20 nov. 2018.



Essa estratégia produziu grande efeito, principalmente quando eles viram o miniconto na tela do celular e, pela possibilidade de inserir narração no arquivo, ficaram empolgados e se dispuseram a produzir também.

A etapa de efetivamente produzir o miniconto no smartphone foi a mais animada de todas por vários motivos. O primeiro deles, pelo celular liberado na sala de aula para um uso adequado, produtivo e direcionado. Também foi a realização de um sonho antigo desta pesquisadora de utilizar o celular como ferramenta pedagógica para além de pesquisas no Google ou em dicionários, de compartilhamento nas redes sociais ou acesso a informações. Foi um momento de produção de um texto literário digital em sala de aula – escrita, revisão, finalização, tudo feito por meio do celular.

A multimodalidade foi um grande diferencial dessas aulas. Além da habilidade de produzir narrativas escritas, foi a oportunidade de trabalhar outras habilidades: desenhar, narrar, editar, entre outras; além de contribuir para o desenvolvimento do letramento dos alunos, para a valorização das aptidões de cada um e a importância delas dentro do conjunto.

A reescrita, que muitas vezes é uma tarefa procrastinada ou malfeita pelos alunos, também foi estimulada e feita com muita disposição pela turma. Eles não desistiam de corrigir até que o miniconto estivesse de acordo com os parâmetros de avaliação estabelecidos, que foram:

### 1. Elementos obrigatórios:

- a. capa: título do miniconto e nome dos autores;
- b. ilustrações:

- I. personagens;
- II. algum elemento que lembre o cenário.
- c. legenda: texto do miniconto;
- d. áudio: narração do texto do miniconto.

### 2. Outros elementos:

- a. sincronia da animação com a legenda e o áudio;
- b. criatividade na ilustração;
- c. criatividade na animação.

A produção dos minicontos de modo digital foi um grande desafio. Ao analisarmos cada um dos minicontos de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos, verificamos que:

**a. capa:** apenas dois minicontos não tiveram na abertura o título e o nome dos autores;

**b. ilustrações:** todos os onze minicontos apresentaram desenhos tantos dos personagens quanto do cenário, que foram feitos de formas diversificadas e criativas;

**c. legenda:** todos inseriram o texto escrito do miniconto, e apenas um deles suprimiu uma parte ao fazer a versão digital do miniconto;

**d. narração:** em todos havia o áudio da narração do texto, contudo, em um deles, por falha técnica, foi suprimida uma das partes e, em outro, o áudio ficou muito baixo, quase inaudível;

**e. sincronia:** a maior dificuldade encontrada foi de sincronizar narração, legenda e animação, porém seis deles ajustaram até conseguir um tempo ideal; dois tive-

ram atrasos e outros dois ficaram bem dessincronizados;

**f. animação:** este foi o recurso menos utilizado pelas equipes nas edições dos minicontos. Mesmo sendo a transição das telas um dos recursos do aplicativo, o FlipaClip apresenta outras opções que foram usadas em cinco minicontos, para enriquecê-los mais ainda.

As produções e edições dos minicontos foram executadas em sala de aula durante quatro horários com o acompanhamento da pesquisadora. Alguns alunos tiveram que terminar em casa, mas receberam acompanhamento dessas finalizações no grupo do Facebook, onde também compartilharam os minicontos prontos.

Para que esses minicontos digitais fossem disponibilizados para a comunidade, foi criada uma Fanpage Minicontos Digitais, disponível em: <https://www.facebook.com/minicontosneide2018>.

## Atividade Final

A tríade Compreensão-Estruturação-Interpretação/Produção foi o fio condutor deste Projeto Educacional de Intervenção, visto que as atividades tiveram como foco os três tópicos:

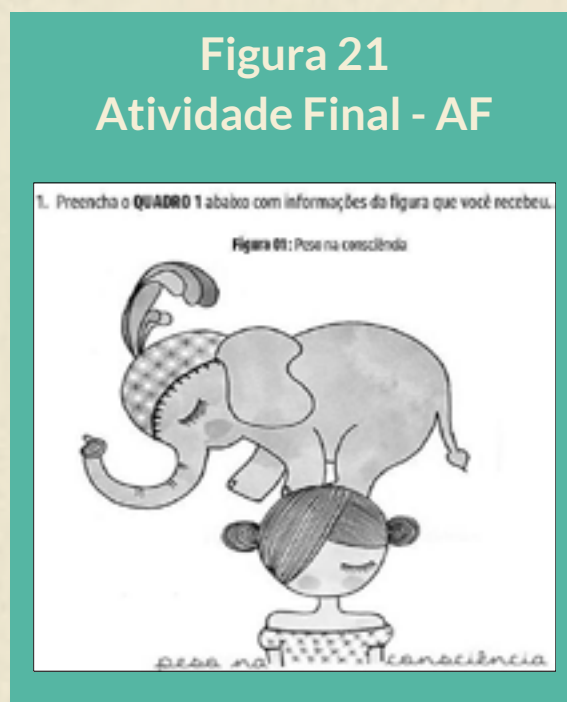
**a. compreensão:** identificar os elementos básicos das narrativas;

**b. estruturação:** Narratividade = Mínima Unidade Narrante = início + desenvolvimento + fechamento;

**c. interpretação** (início do PEI) / Produção (final do PEI).

Sendo assim, as questões da Atividade Final, último instrumento formal da intervenção, foram também planejadas com base nessa tríade.

Para padronizar a avaliação do primeiro tópico, Compreensão, foi escolhida uma figura igual para todos identificarem os elementos narrativos possíveis a partir de uma imagem (Figura 21).



Fonte: Disponível em: <https://www.instagram.com/p/qrL9YB5fD/>. Acesso em: 20 nov. 2018.

O resultado desta questão foi bastante satisfatório, dos vinte e quatro participantes, apenas um deles deixou um dos campos (1.4. Quando?) sem preenchimento. Um deles colocou um personagem que não usou depois na produção da história, e três deles tiveram dificuldade em relação aos personagens protagonistas, antagonistas e secundários. O que não foi computado no cálculo dos acertos por ser uma informação exigida apenas para facilitar a construção da narrativa, que por ser uma figura, não há uma resposta explícita, depende das inferências de cada um.



Considerando todas as questões da Atividade Final, temos os seguintes números:

**Tabela 1 – Percentual de acertos das Atividades Inicial e Final**

Questões	1. Compreensão	2. Estruturação	3. Interpretação/Produção
Percentual de acertos A. I.	58%	63%	4%
Percentual de acertos A. F	96%	88%	63%
Total de alunos participantes	-	24	-

Fonte: Lima (2019)

A tabela acima reforça que em relação à questão impulsionadora desta pesquisa, houve uma considerável melhora nas dificuldades de leitura e escrita de textos multimodais dos alunos do 9º ano 11 do Ensino Fundamental da EMPNMF, ainda que não se tenha resolvido completamente essas dificuldades, os dados apontam um grande avanço.

Isso comprova a pressuposição inicial de que, o trabalho com o gênero miniconto digital contribui para o desenvolvimento da leitura dos textos com diferentes combinações de linguagens, os textos multimodais, influenciando diretamente na capacidade de saber se comunicar em diferentes situações e ambientes, com propósitos e fins variados, ou seja, no multiletramento.

## Valeu a pena

Como fechamento deste módulo, foi proposto ainda à turma que acessassem a *fanpage* Minicontos Digitais e fizessem comentários nos minicontos de acordo com a orientação apresentada na Figura 22.

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/minicontosneide2018>. Acesso em: 2 mar. 2019.

## Vingou!

Temos o papel de colocar as TDIC no lugar que lhe cabe em nossas salas de aula, uma vez que elas estão presentes não só na escola, mas em qualquer local de aprendizagem que envolva leitura e escrita. Não é mais possível dissociar o uso das TDIC do desenvolvimento do letramento, pois o letramento não diz mais respeito somente ao impresso.

## Burros n'água!

Por mais que já tenhamos evoluído bastante quanto à incorporação das TDIC, ainda há uma resistência, principalmente quanto ao uso do celular na sala de aula. Não seria mais proveitoso parar de brigar com o celular e de dar a ele um status de protagonista do mal, em vez de útil coadjuvante do ensino? Não é o momento de enxergar que o protagonista é o aluno? Perceber que não é o celular em si que interfere nas aulas? E sim como ele é usado?

## #Episódio 5: Balanço final

Ao identificarmos as dificuldades dos alunos durante as aulas, sabemos que é nossa tarefa intervir e que há várias estratégias a que podemos recorrer. Sabemos também que as dificuldades são bem numerosas e que não conseguiremos solução para todas as questões que nos cercam. Cabe a nós, então, avaliar a urgência e os possíveis desdobramentos dessas dificuldades na aprendizagem dos nossos alunos.

Os estudantes estão inseridos no contexto atual de mudanças significativas promovidas pela cultura digital não só como consumidores, mas também como protagonistas, o que impõe à escola o dever de estimular a reflexão que leve a uma “atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais” (BRASIL, 2017, p. 57).

Daí a importância de programas como o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) para formar professores a enfrentarem os desafios do ensino da Língua Portuguesa, instrumentalizando-os a desenvolver pedagogias que efetivem a proficiência em letramento e suas múltiplas competências comunicativas em ambientes online e off-line, utilizando de recursos tecnológicos modernos à disposição, quando conveniente e relevante.

O estudo das teorias sobre letramento, multiletramento e multimodalidade entende que o ensino da Língua Portuguesa abrange desde o processo primordial da alfabetização, que deve



ser sempre aperfeiçoada ao longo da vida, até a capacidade humanizadora da literatura. Esse processo de aperfeiçoamento se dá através do desenvolvimento do letramento, que vai além do escrito, por isso ele deve ser múltiplo e sempre abordando além da linguagem verbal, as tantas outras variedades de linguagens existentes e emergentes. É necessário lidar com o texto valorizando sua estrutura e seu sentido, sua função e também a fruição que ele pode despertar.

Ao desenvolver esta intervenção ficou bem claro que, para esta geração com a qual estamos lidando diariamente em sala de aula, o uso do aparelho de celular é algo corriqueiro, natural. Não cabe mais aos professores reclamar que os alunos tirem foto em vez de copiar, que imprimam em vez de capturar a tela e utilizarem disso para as atividades escolares. Pelo contrário, há tantas possibilidades oferecidas: economia de papel, de tempo, encurtamento das distâncias físicas, de relacionamento e do conhecimento.

Ressaltamos então a necessidade de estar continuamente preparando o docente para o uso não só do celular em sala de aula, mas das TDIC, sempre investindo em sua formação e no desenvolvimento do seu letramento digital.

O conhecimento é uma das grandes vantagens de se realizar uma pesquisa educacional, no entanto, a mais preciosa delas é ter um novo olhar para as questões que muitas vezes nos afligem, já que algumas delas vão levar um tempo significativo para se resolver, e outras nem terão solução.

## Esses eu indico

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo UNISC**. Online, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, ja./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em: 29 mai. 2017.

*Neste artigo, a autora discute a natureza multimodal dos textos e a importância da infografia como gênero textual. Exploramos as modulações das produções textuais que envolvem várias formas de expressão, as seleções e decisões necessárias aos produtores de textos multimodais e a necessidade de letramentos e habilidades visuais na cultura escrita contemporânea.*

**MINICONTO:** o máximo no mínimo. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (8 min.). Publicado pelo canal Mona Dorf. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7E3loAs2Bul>. Acesso em: 17 fev. 2018.

*Nesse vídeo, o escritor Marcelino Freire fala sobre seu fascínio pelos contos, em especial o miniconto, e cita vários escritores que os utilizam e já os utilizaram para contar uma história. O escritor Andrea Del Fuego comenta os pontos fortes desse gênero literário e como o leitor dá continuidade à história a partir de sua peça. Um vídeo que significa muito em pouco tempo.*

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. (org.) et al. **Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação básica.** Série professor criativo: construindo cenários de aprendizagem. *Pipa Comunicação*, v. 5, 2018.

*Esse livro é o quinto volume de uma série chamada “Série Professor Criativo” e tem como foco jovens leitores e seus professores, recortando o público da escola de educação básica. O livro apresenta experiências didáticas com tecnologias digitais, como o celular. O livro foi escrito por professores criativos dispostos a compartilhar suas experiências e inspirar práticas criativas nas salas de aula de todo o país.*

## Referências

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. **Teoria da Literatura.** 8. ed. Coimbra: Almedina, 1997.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos plausíveis.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

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

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. et al. (org.). **Letramentos e tecnologias digitais: navegando pela sala de aula da educação bási-**

ca. Série professor criativo: construindo cenários de aprendizagem. **Pipa Comunicação**, v. 5, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br21/03/2019>. Acesso em: 21 mar. 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG (Humanitas), 1999.

CORTÁZAR, Julio. **Valise de cronópio.** Tradução Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 147-163.

COSCARELI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 2. ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.

LAGMANOVICH, David. **El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones.** 9. ed. Iberoamericana, 2009, p. 85-95.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PAZ, Eliane Hatherly. Literatura líquida: a narração em ambiente digital. **Revista Travessias**, Cascavel, v. 11, p. 222-234,



set./dez. 2017. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/18165/11970> . Acesso em: 1 mar. 2018.

RIBEIRO, A. E. Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade. **Signo UNISC. Online**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 21-34, ja./jun. 2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/3714>. Acesso em: 29 mai. 2017.

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

ROJO, R. Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens com Roxane Rojo. **GRIM (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, da Universidade Federal do Ceará)**. Ceará, 2013. Disponível em: [http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19). Acesso em: 19 fev. 2018.

SCHOPENHAUER, Arthur. 1788-1860. **A arte de escrever**: Tradução, organização, prefácio e notas de Pedro Sússekind. Porto Alegre: L&PM, v. 479, 2009. (Coleção L&PM POCKET).

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Pátio, v. 8, 2004, p. 18-22.

SPALDING, Marcelo. **Literatura Digital**. 2013. Disponível em: <http://www.marcelospalding.com/literaturadigital>. Acesso em: 27 fev. 2019.

THORNBURG, D. **Campfires in Cyberspace**: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century. 1996. Disponível em: <http://www.tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>. Acesso em: 3 out. 2017.

## Pesquisa original

LIMA, Danielle Martins. Mini-conto digital : leitura e produção de texto multimodal. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18TKhM6I-vaTiSlpsyjMU AIKHk1qK7v8M/view?usp=sharing>. Acesso em: 02 nov. 2022.

# 08

## Sobre as autoras e os autores





## Sobre as autoras e os autores



### **Adriano Donizeti Domingos do Nascimento**

É graduado em Letras pela FFCL de São José do Rio Pardo e Mestre pela FFLCH/USP no programa de pós-graduação PROFLETRAS – USP. Atua como professor de Língua Portuguesa e Produção de texto no Ensino Fundamental e Médio das redes estadual e particular de ensino há 18 anos.



### **Antonio Carlos dos Santos Xavier**

Professor Titular-Livre de Linguística no Departamento de Letras da UFPE. Pós-Doutor em Hipertexto e Retórica Digital (2012) pela Universidade de Paris-VIII, França; Doutor em Linguística (2002) pela Universidade Estadual de Campinas; Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1995). Atua nas áreas de Linguagem-Educação-Tecnologias, Semântica, Pragmática e Epistemologia. Orienta trabalhos de Mestrado e Doutorado.



### **Evaldo Gomes da Silva**

Possui graduação em Letras/Francês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (1999), é especialista em Língua Portuguesa pela UFRPE (2010) e Mestre Profissional em Letras- UFPE (2016). Atualmente é professor da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco com dois vínculos efetivos. Dedicar-se a pesquisas que coadunam linguagem, literatura microcontista e tecnologia digital.



## **Danielle Martins Lima**

Mestre em Linguística - PROFLETRAS- Unimontes. Professora de Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental II, Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros. Professora integrante da Equipe de Vídeo Aulas, Produção de Conteúdo e Gravação de Vídeo Aulas para o site Educamoc e TV Câmara.



## **Daniervelin Renata Marques Pereira**

É graduada em Letras e mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG, doutora em Letras pela USP. Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Letras da UFMG, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e no PROFLETRAS/UFMG. Interessa-se pelos estudos discursivos e pelas questões de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nas horas de lazer, gosta do contato com a natureza, de estar com a família e com seus animais.



## **Edimilson Albino da Silva**

Formado em Letras e Pós-Graduado em Leitura e Produção de Texto pela PUC Minas/Betim, Mestre em Letras pelo PROFLETRAS/Unimontes. Leciona Língua Portuguesa e Produção de Texto para o Ensino Básico há 23 anos na Rede Municipal de Brumadinho e no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais/Betim. Desportista, adora a natureza, principalmente, o mar. Admira e se inspira no maior professor de todos: o mestre Jesus Cristo.





## **Fábria Magali Santos Vieira**

Doutora em Educação UnB, Professora da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Pesquisadora do Educar: Núcleo Interdisciplinar de Tecnologias Digitais na Educação.



## **José Geraldo**

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007) e mestrado profissional em Letras pelo PROFLETRAS/UFMG (2021). Atualmente é professor de educação básica - Colégio Tiradentes da PMMG - Vespasiano. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Nos tempos livres, adora ver filmes.



## **Hérica Tosta Bastos Martins é**

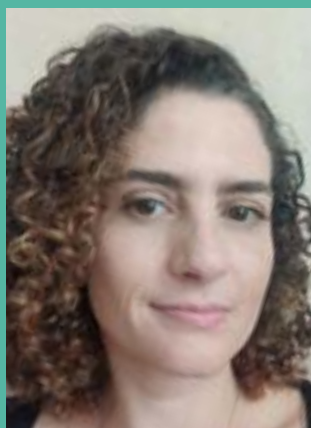
É graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, especialista em Psicopedagogia Clínica e mestra em Letras pela Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros. Atua como professora de Língua Portuguesa do estado de Minas Gerais.





## **Maria Aparecida Resende Ottoni**

É doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), professora associada do Instituto de Letras e Linguística da UFU e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, orientando na linha de pesquisa Linguagem, sujeito e discurso, e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, orientando na linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas sociais. Líder do Grupo de Pesquisas e Estudos em Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico-Funcional e membro do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade da UnB e do GT Gêneros textuais/discursivos da ANPOLL. É bolsista de produtividade em pesquisa 2. Seu trabalho é voltado para a Análise de Discurso Crítica, letramento, gêneros do discurso, identidades e ensino de Língua Portuguesa. Nas horas de lazer, ama estar com a família, viajar e assistir a séries e filmes.



## **Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro**

Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora da Universidade Estadual de Montes Claros, onde atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Português Educação de Surdos e Análise do Discurso. Nas horas de descuido, toca violão e canta, cuida do jardim, observa passarinhos e lê literatura.







### **Maria da Penha Brandim de Lima**

Doutora e Mestre em Língua Portuguesa pela PUC pela PUC SP, docente efetiva na Universidade Estadual de Montes Claros (Graduação e Pós-Graduação). Desenvolve pesquisas em torno da Linguagem e Práticas Sociais. Tem procurado realizar trabalhos interdisciplinares e estudos no campo poético. Autora de livros infantis, infanto-juvenis e poemas. Sempre que possível, ocupa o que sobra do tempo arranhando o violão.



### **Norma Seltzer Goldstein**

Graduada, mestre e doutora pela Universidade de São Paulo, atuando como docente sênior na pós-graduação Profletras-USP. Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada e Estilística. Autora, dentre outros, de: Versos, sons, ritmos; Do penumbrismo ao modernismo: Manuel Bandeira e outros poetas significativos; O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade; Roteiro de leitura do “Romanceiro da Inconfidência”.



### **Poliana Rufino Cardoso de Oliveira**

É professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2011; graduada em Letras (2008), especialista em Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais, pela Universidade de Brasília (2015) e mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2021). Atua como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, tanto na modalidade regular como na Educação de Jovens e Adultos. Há oito anos lotada em uma escola situada na zona rural do Distrito Federal, vem desenvolvendo projetos voltados para a educação do campo, visando promover práticas de linguagens significativas e emancipadoras para a população camponesa.

# 09

## Índice remissivo

Anúncio publicitário 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18,19, 21, 22, 24, 26, 29, 46.

Argumentação 12, 13, 14, 26, 27, 28, 29, 73, 131.

Aspas 9, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 42, 44, 49, 50.

Atividade epilinguística 18, 22, 24, 25, 27.

Base Nacional Comum Curricular 28, 31, 34, 51, 55, 83, 116, 123, 153, 182.

BNCC 12, 31, 34, 51, 55, 83, 86, 87, 116, 120, 138.

Cidadania 12, 55, 58, 81, 83, 127, 132, 133, 134, 139, 140.

Cinema 47, 86, 87, 89, 91, 93, 95, 96, 97, 99, 103, 110, 115, 149.

Comunicação 9, 10, 13, 14, 16, 23, 27, 31, 38, 47, 49, 75, 87, 124, 142.

Dialogismo 31, 34.

Digital 10, 20, 87, 88, 89, 100, 112, 132, 134, 139, 143, 159, 176, 177, 181.

Dimensão verbo-visual 9, 12, 13, 16, 20.

Discurso 14, 16, 26, 31, 32, 34, 35, 43, 51, 58, 59, 82, 134, 159.

Ensino Fundamental 8, 9, 10, 11, 31, 86, 87, 120, 122, 138, 151, 157, 158.

Enunciado 12, 14, 16, 25, 27, 34, 36, 43, 47, 90.

Escola 8, 10, 18, 31, 32, 39, 49, 51, 57, 71, 80, 93, 103, 121, 123, 125, 138, 139, 145, 157.

Escrita 10, 17, 26, 36, 56, 62, 79, 88, 89, 120, 121, 122, 123, 126, 129, 134, 152, 159, 171, 177.

Fotografias 128, 134, 136.

Gênero 9, 12, 14, 16, 17, 26, 27, 32, 35, 42, 43, 47, 62,72, 90, 122, 124, 139, 151, 179.

Gêneros Textuais 10, 47, 121, 122, 124, 125, 127, 132, 138, 159.



Heterogeneidade 9, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 47, 49, 50, 116.

Heterogeneidade constitutiva 34, 36.

Heterogeneidade mostrada 34.

Imagens 16, 21, 24, 38, 44, 95, 96, 104, 108, 110, 121, 124, 134, 173.

Instagram 126, 128, 130, 133, 178.

Interação 10, 13, 16, 26, 35, 44, 48, 60, 80, 123, 126, 144, 151, 162.

Interdiscurso 31, 34, 35, 44, 51.

Intergenericidade 90.

Interlocutor Real 121, 126.

Intertextualidade 9, 12, 15, 31, 35, 39, 72, 90, 140.

Ironia 9, 32, 34, 36, 37, 49.

Leitura 8, 10, 31, 50, 56, 66, 72, 76, 87, 88, 92, 103, 121, 123, 130, 138, 139, 151, 152.

Leitura Crítica 54, 87, 122, 157, 158, 159.

Letramento 9, 10, 54, 55, 58, 81, 82, 88, 100, 126, 158, 162, 167, 177, 180.

Letramento cinematográfico 9, 10, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93.

Mídias Digitais 89, 91, 126, 132, 162, 176.

Miniconto 10, 142, 157, 158, 160, 164, 166, 170, 173, 174, 176, 177, 178, 181.

Multiletramentos 9, 86, 88, 91, 92, 183.

Multimodalidade 20, 87, 89, 91, 92, 157, 162, 164, 177, 180.

Multimodalidade Textual 10, 120, 126, 127, 160.

Pandemia 10, 57, 79, 86, 115, 122, 123, 125, 132.

Persuasão 9, 12, 13, 14, 16, 25, 26.

PET – Plano de Estudo Tutorado 130.

Polifonia 9, 31, 34, 44.

Produção de texto 10, 12, 15, 22, 56, 79, 92, 122, 126, 156, 158, 181.

Produção Textual 9, 10, 12, 22, 90, 94, 120, 128, 129, 131, 158.

PROFLETRAS 8, 13, 86, 157, 180.

Redes Sociais 20, 70, 95, 114, 125, 145, 177.

Reescrita 17, 18, 25, 26, 62, 91, 127, 128, 130, 167, 174.

Reflexão 15, 18, 25, 27, 32, 37, 45, 46, 58, 82, 93, 127, 147, 162, 180.

Semiótica 12, 60, 157.

Sequência didática 19, 86, 93.



# 10

## Atividades para sala de aula





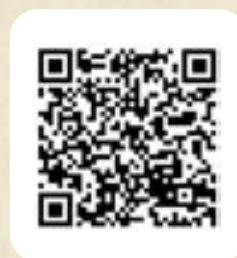
## **1. Persuasão em campo: produção de anúncio publicitário institucional**

Norma Seltzer Goldstein  
Adriano Donizeti Domingos do Nascimento



## **3. Uma proposta de letramento crítico para a promoção da conscientização e participação social na EJA**

Poliana Rufino Cardoso  
Maria Aparecida Resende Ottoni



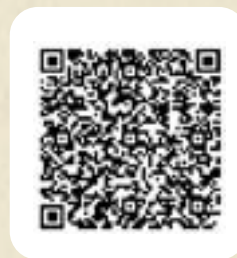
## **2. Por uma abordagem enunciativo-discursiva no ensino de português: produzindo sentidos nos últimos anos do Ensino Fundamental**

Edimilson Albino da Silva  
Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro



## **4. Uma proposta didática para letramento cinematográfico no ensino fundamental**

Jose Geraldo Pereira de Jesus  
Daniervelin Renata Marques Pereira



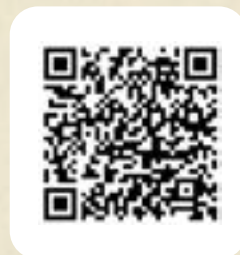
## 5. A produção de uma revista no exercício da multimodalidade textual na escola

Hérica Tosta Bastos Martins  
Maria da Penha Brandim de Lima



## 7. Miniconto digital: leitura e produção de textos multimodais

Fábia Magali Santos Vieira  
Danielle Martins Lima



## 6. Uma proposta de leitura mediada por aplicativo móvel no nono ano do Ensino Fundamental

Evaldo Gomes da Silva  
Antonio Carlos Xavier

