

ELISA MARIA PINHEIRO DE SOUZA
WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA

Organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA

QUESTÕES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

VOLUME II



LÍNGUA PORTUGUESA

Questões sobre ensino e aprendizagem

Volume II





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Alice Gabriela Benevides CRB-1/318548

E26
1.ed. Língua Portuguesa – questões sobre ensino e aprendizagem - Volume II [livro eletrônico] / Elisa Maria Pinheiro de Souza. Waldinett Nascimento Torres Pena – 1. ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 251p.
Disponível em www.editorabagai.com.br
Bibliografia.
ISBN: 978-65-5368-546-8
1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Aprendizagem.
I. Souza, Elisa Maria Pinheiro de.
II. Pena, Waldinett Nascimento Torres.

05-2024/122

CDD 410

Índice para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa: Ensino; Aprendizagem. 410



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-546-8.04.02.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



contato@editorabagai.com.br

Elisa Maria Pinheiro De Souza
Waldinett Nascimento Torres Pena
Organizadoras

LÍNGUA PORTUGUESA

Questões sobre ensino e aprendizagem

Volume II



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.

Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Waldinett Nascimento Torres Pena
<i>Capa</i>	Ramayana Ísis Torres Pena
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas - Universidad Pedagógica Nacional - MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Hellsamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. Maria Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPEl Dr. Nicola Andrian - Associazione EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira - UNITEL - ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos - UEPA Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNILANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard - SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

O ensino e aprendizagem da língua portuguesa envolve o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala, compreensão oral, argumentação, reflexão, entendimento linguístico sobre as variações e a diversidade linguísticas, o ensino da literatura por meio de visão crítica e reflexiva, reconhecimento da importância dos elementos linguísticos na construção de sentidos nos textos, entre um tanto de habilidades que capacitam os alunos do ensino fundamental e médio. Porém, não somente estes aspectos linguísticos devem ser observados, é necessário refletirmos sobre o que e como estamos ensinando a língua portuguesa e suas respectivas literaturas nas salas de aula, quase sempre, apenas, em termos das habilidades e dos recursos metodológicos que estão realmente sendo desenvolvidas e utilizados.

Dessa maneira, ensinar/aprender a língua vai muito além de adquirir, dominar, desenvolver as habilidades, pois tem por foco final a formação de falantes/ouvintes e leitores/escritores que compreendam o real uso da língua e possam concebê-la, enquanto um fenômeno cultural, histórico, social e variável, artístico, literário e multissêmico, capazes de se apropriarem das várias linguagens no uso cotidiano, selecionarem o acervo lexical disponível na língua, trabalharem os processos de pesquisa e busca de informações e empregarem a linguagem adequada à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero do discurso.

O aprendizado da língua visa capacitar o falante/ouvinte e o leitor/escritor, a ter a língua como meio e instrumento de manifestar-se ao mundo e no mundo, interagir com os diferentes campos sociais, tornando-os leitores/escritores proficientes, argumentativos e interativos, capazes de produzir e refletir sobre os discursos, as ideias neles contidas para chegar às próprias conclusões sobre a sociedade, na qual estão inseridos.

Estas e outras questões vêm sendo debatidas nas últimas décadas, cujos resultados estão inseridos nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros que respaldam e norteiam o trabalho de educadores em todo o Brasil.

São muitos os desafios enfrentados no contexto escolar pelos docentes, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Entre tantos encontrados no cotidiano, surgem perspectivas diferenciadas que podem auxiliar no processo ensino e de aprendizagem da língua, dentre as quais podem ser destacadas como orientações relevantes para quaisquer docentes: buscar compreender que caminho teórico deve m ser seguido, quais os métodos e os materiais mais adequados a serem empregados para sanar as dificuldades dos discentes na aprendizagem de leitura e escrita e no entendimento da literaturas, como abordar a diversidade linguística existente no Brasil, de que forma os conteúdos educacionais devem ser adaptados aos diferentes perfis de alunos, como utilizar de forma adequada os recursos tecnológicos, como desenvolver a capacidade de reflexão sobre o uso da língua/linguagem e como aplicar a metodologia a diferentes comunidades escolares.

Vários questionamentos podem ser feitos no que tange às escolhas metodológicas, ao tipo de ensino e às estratégias a serem utilizadas na perspectiva de auxiliar os alunos no domínio e na ampliação das habilidades exigidas para ser um competente leitor/escritor. Em busca de responder a tais questionamentos, nesta coletânea composta por 16 artigos, resultados de pesquisas sobre a prática docente em sala de aula. Tais artigos versam sobre o processo de ensino e a aprendizagem, no que tange às práticas, saberes, cultura, aquisição linguística, conhecimentos linguísticos e literários utilizados em práticas escolares, análises teóricas, letramento e metodologias aplicadas a língua/linguagem, todos com base em experiências vivenciadas no ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental ou médio, compondo assim o volume II do livro **Língua portuguesa – Questões sobre ensino e aprendizagem**.

O primeiro artigo, de autoria de Alessandra Vivian Rodrigues Moreira e Maria do Socorro Dantas da Cunha, intitulado “**A Relação entre Saberes Sociais, Identitários e Linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa**”, aborda as diferentes variações do estilo musical rap, como mediador nas relações de ensino-aprendizagem durante as aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental. São trabalhados, nesse artigo, os saberes sociais, identitários e linguísticos, demonstrando a relevância de ensinar a norma culta, valorizar a cultura dos estudantes e as variedades linguísticas.

Os estudos realizados por Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas e Jaqueline de Cássia Silva Miranda, em “**Articulação entre**

Educação Linguística e Ensino De Literatura nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental: umas análises críticas” descrevem, por meio de pesquisa bibliográfica, as práticas pedagógicas vigentes com base em expoentes da Linguística, como: Souza (2011); Spivack (2014); Silveira (2020; Antunes (2003) e Travaglia (1995, 2003) e BNCC (2018). Este estudo visou demonstrar se as práticas pedagógicas dialogam ou não com os pressupostos teóricos da linguística, pautando essa descrição em dois eixos: a valorização da leitura crítica e a interpretação de textos literários.

Claudionilson Almeida de Carvalho e Leisyanne Carneiro de Moraes, em **“Variação Linguística no Cordel: expressão popular e identidade cultural”**, apresentam a relação entre variação linguística e a literatura de cordel, baseados em uma pesquisa de campo realizada nas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Dalila Afonso Cunha, situada na localidade ribeirinha de Vila Maiauata, distrito do município de Igarapé-Mirim. Os resultados desta pesquisa subsidiaram um relato riquíssimo da aplicação de uma sequência didática, utilizando o cordel enquanto recurso linguístico e pedagógico para trabalhar a variação linguística, buscando dessa forma, valorizar os dialetos regionais e o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos com ênfase nas variedades ribeirinhas.

Alana Corrêa Rodrigues e Deiseane Filocreão dos Santos, em **“A Tecnologia como aliada do ensino de Literatura no Ensino Médio”**, refletem sobre a relevância da tecnologia como um instrumento de ensino na área da Literatura. O estudo traz resultados positivos e promissores acerca da temática analisada, assim, desmistificando a utilização dos recursos tecnológicos e, ainda, mostrando os desafios da literatura, a relevância da interação entre literatura e tecnologia no ensino médio.

Denison Castro dos Santos e Susana Lira, em **“Memeletrar: uma reflexão sobre o estudo do gênero meme e letramento digital”**, refletem e discutem a proposição do Letramento Digital com base no processo de ensino e aprendizagem do gênero digital “Meme”. Dessa forma, concluem ser uma metodologia eficiente de ensino, o trabalho correlacionando o gênero meme e o letramento digital, principalmente este sendo pautado em bases éticas e legais, produzindo uma forma eficaz de interpretação, compreensão e análise discursiva, voltada para os subentendidos e pressupostos, utilizando recursos divertidos e comparativos dos “memes”.

Jesileidy da Costa Neri e Laís Moraes Sindeaux, em **“O papel do professor na formação de leitores”**, analisam o papel do professor na formação de leitores, tendo como propulsor desta formação o gênero conto trabalhado em sala de aula. Estabelecem as autoras, que por meio da valorização do gênero conto, o docente é capaz de estimular os alunos a interagirem com as narrativas, desenvolvendo um vasto vocabulário, compreendendo uma gama de significados novos contextualizados, estimulando a imaginação, a criatividade, a empatia e o pensamento crítico. E ainda podendo desenvolver a noção de continuidade e encadeamento lógico por meio do entendimento sobre tempo e espaço.

Sueanne do Socorro Freitas da Silva e Vanesa Maria Paulino Ribeiro, em **“Letramentos nas práticas discursivas no Ensino Médio”**, dialogam sobre o letramento com base em uma experimentação realizada na EEEM Albanízia de Oliveira Lima, situada na cidade de Belém, com os alunos do ensino médio, aos quais foram aplicadas atividades com base na perspectiva do letramento e das práticas discursivas, tendo como eixos: leituras, gêneros e multimodalidades exemplificados pelos trabalhos realizados em sala, como o pôster e a produção de vídeos curta metragem. A pesquisa narra como a modificação de metodologia de aprendizagem gerou o interesse pela leitura e a construção de uma produção envolvente, colaborativa e participativa.

Breno Billy de Oliveira Santos e Daniela Gomes Pereira, em **“O uso das Tecnologias Digitais no ensino de Gêneros Textuais Informativos: uns estudos à luz da BNCC”**, por meio de uma perspectiva teórica, investigam e analisam o impacto das tecnologias no ensino dos gêneros informativos na educação básica, tendo, como parâmetro, as orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para realizarem esse estudo, os autores criaram uma dinâmica e dialógica discussão envolvendo as seguintes temáticas: o processo de ensino dos gêneros textuais informativos (notícia, reportagem), as metodologias de ensino integradas a essas tecnologias e como implantá-las, as competências de leitura, escrita e análise crítica previstas pela BNCC. Esse estudo pode ser visto como um alicerce para os docentes que querem realizar um trabalho que relacione as Tecnologias Digitais e os gêneros textuais.

Núbia Silva Ferreira, Joyce Reny dos Santos Oliveira e João Jorge Pereira dos Reis, em **“Arraiá literário do sítio do Pica-pau Amarelo”**, analisam, com base em pesquisas do tipo bibliográfica e de campo, a proposta de letramento desenvolvida em um “Arraiá Literário” com base nos personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo. O levantamento dos dados da pesquisa foi realizado no Colégio de Ensino Fundamental e Médio ALFA, com alunos do 5º ano, do turno matutino, com a observação de como se desenvolveriam os discentes, com o uso da prosa infanto-juvenil de Monteiro Lobato no contexto escolar, especificamente, com as narrativas “Histórias de tia Nastácia”, “A mula-sem-cabeça” e “O Lobisomem” que falam sobre o folclore brasileiro. Esta pesquisa revela que os professores podem planejar atividades que envolvam a participação discente de forma efetiva e expressiva, como também, é relatado que os discentes participaram da leitura e foram capazes refletir, compreender, interpretar os textos selecionados, de forma divertida e prazerosa. Assim, essa pesquisa mostra-se como um caminho bem pertinente e viável para o ensino da língua portuguesa para todos os envolvidos, pois trabalha com poucos recursos e, ainda, correlaciona a realidade de outros lugares, o folclore e as lendas regionais.

Beatriz Souza da Silva e Gerlene Lima Oliveira Santos, em **“Felicidade Clandestina ou Clandestina Felicidade: uma análise intertextual entre o conto de Clarice Lispector e o curta-metragem de Beto Normal e Marcelo Gomes na aula de Língua Portuguesa”**, apresentam uma leitura hermenêutica por meio de uma análise crítica e comparativa acerca dos aspectos divergentes e convergentes do conto Felicidade Clandestina (1971) de Clarice Lispector e o curta Clandestina Felicidade (1998) de Beto Normal e Marcelo Gomes. Neste estudo, os autores aplicaram uma sequência didática aos alunos do ensino médio, pautados nas habilidades EM13LP47 e EM13LP48 da BNCC, apresentando de maneira didática e bem explicativa todas as etapas realizadas no estudo, com uma descrição minuciosa da aplicação da sequência didática. Assim, discorrem sobre os resultados positivos quanto ao uso e a compreensão do conceito da intertextualidade pelos alunos, do entendimento desenvolvido sobre conexão entre diferentes textos e discursos, demonstrando que essa forma de sequência contribui para o enriquecimento do repertório cultural, a ampliação das perspectivas interpretativas dos alunos e o conhecimento sobre o texto literário e seus autores.

Alessandra Borges de Brito, em **“O Retorno do Patinho Feio: como prática de ensino de gramática no Fundamental Nível I**, busca investigar os elementos estéticos dos textos poéticos por meio da análise do miniconto “O retorno do Patinho feio”, verificando uso deste texto na prática pedagógica de língua portuguesa. Na trajetória do estudo foram realizadas atividades de leitura, produção de textos e ensino de gramática, com base na proposta de reescritura textual e identificação dos elementos coesivos, de coesão, continuidade linguística e intertextualidade contidos na estruturação dessa escrita. Uma proposta metodológica e didática bem elaborada, que traz um percurso dinâmico que pode ser aplicado em outras séries do ensino fundamental.

Leilane Fernanda das Dores Monteiro, em **“Letramento digital no ensino aprendizagem de língua portuguesa para surdos”**, descreve uma etnografia da prática escolar, realizada no instituto Felipe Smaldone, localizada no bairro Umarizal, em Belém do Pará. Nesta escola, foram aplicadas 05 perguntas destinadas para o professor e 05 questões direcionadas aos alunos do 8º ano do ensino fundamental. A autora demonstra, de forma prática e teórica, que o desempenho dos alunos surdos melhorou e ampliou o conhecimento interpretativo e o entendimento por meio do uso das tecnologias.

Maria Célia Rodrigues da Silva Adegas e Vandercléa de Jesus Costa Martins, em **“A variante sexo em fenômenos linguísticos na fala de moradores de Augusto Correa - Pará”**, trazem os resultados de uma pesquisa de campo, a qual teve por proposição investigar, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística, fenômenos fonéticos fonológicos na fala de moradores do município de Augusto Corrêa, a partir de dados coletados com informantes (homens e mulheres) acima de 50 anos. Os traços e fenômenos descritos valorizam a importância do docente enquanto pesquisador e retratam a influência étnica de vários grupos linguísticos, tais como: indígena, quilombola, portuguesa, italiana, e, mais tardiamente retirantes nordestinos, principalmente maranhenses e cearenses. A pesquisa qualitativa valoriza as variantes linguísticas e promove uma descrição de um estrato linguístico e das influências do fator sexo na manifestação da língua em comunidade.

Cláudia Catarina Oliveira, Leidiane Pereira de Oliveira e Maria Waldivane do E. Santo Bento, em **“Influência da variável escolaridade na fala de moradores do município Garrafão do Norte - Pará”**, analisam a influência da variável escolaridade na fala de oito homens, acima de 50 anos, moradores do município Garrafão do Norte do Pará, com profissões e escolaridades distintas, buscando verificar os fenômenos fonético-fonológicos sob o viés sociolinguístico e dialetológico, com base em Bagno (2006), com a pretensão de documentar os fenômenos reportados na obra **“A Língua de Eulália: novela sociolinguística”** de Marcos Bagno. Para tal, foi utilizada, ainda, a metodologia quali-quantitativa por meio da aplicação do QFF (Questionário Fonético-Fonológico), com 159 perguntas na formação do corpus. A pesquisa revela uma gama de variedades linguísticas em sua manifestação lexical e de fenômenos que retratam as peculiaridades e influências linguísticas no município de Garrafão do Norte.

Rômulo Alves Batista, em **“O ensino de português na educação básica: prática docente e seus desafios”**, reflete sobre a prática docente no ensino de português, considerando aspectos importantes como: a gramática, ensino linguístico, epilinguismo e metalinguismo. O estudo qualitativo e com perspectiva bibliográfica traz considerações envolvendo os aspectos da oralidade, escrita, leitura e gramática. O autor propõe práticas que buscam sanar as dificuldades dos discentes em realizar atividades da língua com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como orientar os professores quanto ao ensino de língua com base na perspectiva linguística e o ensino a partir da gramática, por meio de distintas pressuposições linguísticas.

No derradeiro artigo desta maravilhosa coletânea, Vívian de Sousa Costa, em **Letramento de (Re)existência: música como instrumento de valor**, discute a relevância da aplicação do letramento de (re)existência na educação básica, sobretudo no 2º ano do ensino médio. Sua investigação ocorreu por meio de pesquisas bibliográfica e de campo, realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cônego Calado, no município de Igarapé-Açu, situado no nordeste do Pará. Com base na aplicação de um o questionário nesta escola, apresenta uma descrição quali-quantitativa da compilação dos dados obtidos e da visão e importância das letras das músicas do gênero hip-hop e rap, proporcionando o aprendizado e a formação cidadã.

A coletânea traz relevantes contribuições nas áreas da linguística e literatura, para a formação docente e discente, os artigos apresentam as implicações das diferentes concepções de língua e as diferentes abordagens da língua em sala de aula. As questões neles discutidas são relativas ao ensino da leitura, escrita, oralidade e da gramática, bem como, às relações pedagógicas, à organização, estratégias e metodologias que trazem perspectivas práticas e orientadoras aos alunos e docentes da área das letras.

Profa. Dra. Rosana Siqueira de Carvalho do Vale

SUMÁRIO

I

A RELAÇÃO ENTRE SABERES SOCIAIS, IDENTITÁRIOS E LINGÜÍSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA 15

Alessandra Vivian Rodrigues Moreira | Maria do Socorro Dantas da Cunha

II

A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA27

Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas | Jaqueline de Cássia Silva Miranda

III

A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CORDEL: EXPRESSÃO POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL45

Claudionilson Almeida de Carvalho | Leisyanne Carneiro de Moraes

IV

A TECNOLOGIA COMO ALIADA DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO63

Alana Corrêa Rodrigues | Deiseane Filocreão dos Santos

V

“MEMELETRAR”: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DO GÊNERO MEME E LETRAMENTO DIGITAL 77

Denison Castro dos Santos | Susana Lira

VI

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES..... 91

Jesileidy da Costa Neri | Laís Moraes Sindeaux

VII

LETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO103

Sueanne do Socorro Freitas da Silva | Vanesa Maria Paulino Ribeiro

VIII

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS INFORMATIVOS: UM ESTUDO À LUZ DA BNCC115

Breno Billy de Oliveira Santos | Daniela Gomes Pereira

IX

ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO127

Núbia Silva Ferreira | Joyce Reny dos Santos Oliveira | João Jorge Pereira dos Reis

X

FELICIDADE CLANDESTINA OU CLANDESTINA FELICIDADE: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL ENTRE O CONTO DE CLARICE LISPECTOR E O CURTA-METRAGEM DE BETO NORMAL E MARCELO GOMES NA AULA DE L. P. 139

Beatriz Souza da Silva | Gerlene Lima Oliveira Santos

XI

O RETORNO DO PATINHO FEIO: COMO PRÁTICA DE ENSINO DE GRAMÁTICA NO FUNDAMENTAL NÍVEL II.....153

Alessandra Borges de Brito

XII

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LINGUA PORTUGUESA PARA SURDOS179

Leilane Fernanda das Dores Monteiro

XIII

A VARIANTE SEXO EM FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS NA FALA DE MORADORES DE AUGUSTO CORREA – PARÁ 195

Maria Célia Rodrigues da Silva Adegas | Vanderclea de Jesus Costa Martins

XIV

A INFLUÊNCIA DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE NA FALA DE MORADORES DO MUNICÍPIO GARRAFÃO DO NORTE – PARÁ 213

Cláudia Catarina Oliveira | Leidiane Pereira de Oliveira | Maria Waldivane do E. Santo Bento

XV

O ENSINO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS 227

Rômulo Alves Batista

XVI

LETRAMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA: MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE VALOR239

Vívia de Sousa Costa

ÍNDICE REMISSIVO 249

A RELAÇÃO ENTRE SABERES SOCIAIS, IDENTITÁRIOS E LINGUÍSTICOS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Alessandra Vivian Rodrigues Moreira¹
 Maria do Socorro Dantas da Cunha²

I. NOÇÕES INTRODUTÓRIAS: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

O presente artigo visa abordar as diferentes variações do estilo musical rap, como mediador nas relações de ensino-aprendizagem durante as aulas de Língua Portuguesa. Para isso, com base nos fatores sócio identitários, é que nasceu a presente ideia de compreender o Rap como um estilo musical capaz de representar determinados locais de fala, sejam elas, as vozes periféricas, menos favorecidas, com desdobramentos de vulnerabilidades sociais que, evidentemente precisam ter seu espaço no contexto escolar.

Visando ser uma voz que apresenta, com tamanha verossimilhança, a realidade dos alunos que se encontram na caminhada do docente, é que se dispôs a gênese desse artigo, no que diz respeito à sua delimitação temática. Para isso, é evidente que foram trabalhadas noções relacionadas aos seguintes elementos supracitados no título do trabalho, sejam eles: Os saberes Sociais, Identitários e Linguísticos.

Desta forma, justifica-se a ideia deste \o textual.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - (PPGELL) pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Escola E.M.E.F Doutor Romeu Santos (SEMED). Email: alessandravivian22@gmail.com. CV: <https://www.cnpq.br/9024289952098669>

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - (PPGELL) pela Universidade do Estado do Pará/UEPA. Professora Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Octávio Pereira (CEEJA BELÉM). Email: sosdantas2@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/3698673121593166>

Desta forma, compreende-se o Rap como um fator de identidade cultural, podendo ajudar os alunos a se conectarem com suas próprias identidades e histórias, promovendo, em determinados contextos educacionais um sentimento de pertencimento e autoexpressão.

O objetivo deste estudo foi o de usar o rap como uma forma de expressão popular capaz de aumentar o interesse e a motivação dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes ao educando. Além disso, na perspectiva de atividades, busca incentivar os alunos a escreverem suas próprias letras, estimulando a criatividade e desenvolvendo habilidades de escrita inerentes à estrutura, coesão e coerência, além das possibilidades de compreensão das ideias do texto, sempre as articulando com as vivências desse estudante.

Como objetivos específicos foram estabelecidos o respeito às diversidades linguísticas e sociais do uso da Língua Portuguesa no ambiente escolar, a adaptação dos textos do estilo musical rap para o ensino de variação linguística e, conseqüentemente, a promoção de debates e reflexões para o desenvolvimento da análise crítica do educando. Tais práticas buscam incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de escrita relativas à coesão, coerência e estrutura por meio das letras musicais do Rap.

Os estudos vigentes, neste artigo, debruçam-se nas ideias de alguns teóricos. Para subsidiar questões da diversidade linguística, buscou-se, para este estudo, o renomado linguista Marcos Bagno, cuja escolha se fez justificável pelo fato de o estudioso defender que a variação linguística é uma característica natural das línguas humanas, advindas dos diversos usos que são feitos a partir de uma língua, induzindo ao reconhecimento da naturalidade das riquezas linguísticas quando abstraídas de seus preconceitos. A sua obra *“Preconceito Linguístico: O que é, como se faz”* (1999), adequa-se a este trabalho à medida em que aborda as concepções destas variações quando não dialogadas em determinados contextos, resultando na ignorância do preconceito linguístico.

Para uma melhor compreensão dos fatores discursivos a respeito da Rap, foram abordados os princípios teóricos do renomado estudioso da análise do discurso Michel Pêcheux, inseridos em sua obra *“O discurso:*

estrutura ou acontecimento” (2006), a fim de relacionar os fatores sócio-históricos às narrativas marginalizadas a respeito do Rap enquanto gênero da cultura negra.

Além disso, com base nos pensamentos de Mikhail Bakhtin, importante pensador das linguagens sociais que, perante o Ciclo Bakhtiniano, acreditava que a variação linguística estava relacionada aos diversos contextos nos quais os falantes se encontram, atrelando a língua a um trabalho social, histórico e cultural, resultado de dantescas mudanças na interação verbal dos falantes. Na concepção Bakhtiniana, especificamente, em seu livro “Os gêneros do discurso” (2003), A concepção Bakhtiniana, especificamente, em seu livro “Os gêneros do discurso” (2003 foi usada para nortear discussões a respeito da linguagem e suas demais manifestações, além de elaborar a ressignificação do que mais tarde será entendido entendemos como gêneros textuais e discursivos.”

Este artigo, além da introdução sob o título “Noções Introdutórias: Perspectivas de Análises”, as considerações finais e as referências, encontra-se estruturado em duas seções, a saber: O Rap como gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa: Diferentes Aprendizagens e O Fazer docente e a cena do Rap.

II. O RAP COMO GÊNERO TEXTUAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIFERENTES APRENDIZAGENS

Ao iniciar essa seção, é necessário fazer o seguinte questionamento: até onde se encontram os estudos dos gêneros textuais em sala de aula? Quais exemplos de gênero você, enquanto docente, já trabalhou, ou mesmo, quais gêneros são mais explorados em seu ambiente de trabalho? Se a resposta estiver relacionada a gêneros textuais em sua categoria tradicional e cartesiana, o pensamento foi induzido para carta, jornal, crônica, resenha crítica, biografias ou relatos históricos. É importante salientar que as respostas descritas acima não estão erradas, mas se relacionam à forma tradicional em reconhecer os gêneros. Desta forma é necessário que, nesse primeiro momento, seja pensada na desconstrução a respeito das categorias textuais, pois há um emaranhado de tessituras que possuem o poder de transformar as relações de ensino e

aprendizagem. Diante desta perspectiva, em determinados parâmetros discursivos, dizer que o Rap faz parte do conjunto de gêneros textuais, ainda ecoa como uma ofensa.

Tal afirmativa se faz presente quando se conhece um pouco melhor a história desse gênero musical e a ideia marginalizada que gira em torno de sua construção histórica. De origem Jamaicana, surgiu em 1960, com a finalidade de fazer protesto às políticas públicas vigentes naquele tempo e, na década de 70, uma grande quantidade de Jamaicanos migrou para os Estados Unidos da América, levando consigo, sua cor, língua e cultura, não demorando muito para que o Rap se disseminasse pelas ruas dos EUA, juntando-se às construções sonoras de outros estilos musicais da cultura negra.

No Brasil, assim como nos países descritos acima, esse gênero teve seus primeiros registros nas periferias de São Paulo com o grupo Thaíde e Dj Hum em 1986. Desde então, grandes nomes da música negra como Emicida, Racionais e Criolo ganharam espaço e voz via as denúncias sociais transpassadas em suas músicas.

Por ser um gênero advindo da cultura negra e com maior percentual de reprodução em locais periféricos, é possível enfatizar que, sempre houve determinado repúdio por parte da classe dominante, a qual, de acordo com um viés histórico, sempre se ateve ao negro como marginalizado e inferior, sendo isso, o reflexo da memória discursiva sobre o negro na sociedade.

De acordo com Pêcheux (1990, p.82), que define a memória discursiva como “Uma forma de materialização ideológica do sujeito”. É fulcral observar que a marginalização do Rap ocorre à medida em que se analisa a construção histórica de suas relações sociais. Um exemplo bem próximo diz respeito ao Brasil Colonial, com milhares de negros sendo retirados de seus países para serem escravizados. Desta forma, é possível perceber, mediante a um parâmetro sócio-histórico, a memória discursiva que prevalece sob a cultura negra para a classe dominante, onde a “Música de Preto” não é bem quista em qualquer ambiente.

Em virtude do atual cenário mencionado acima, é fundamental dissertar a respeito desse gênero musical no meio social, pois sociedade é saúde, educação e cidadania. Neste artigo, com ênfase na educação, é discutido o uso desse gênero musical no contexto educacional, visando à reconstrução e o rompimento de estereótipos para com a cultura negra.

2.1 Rap: Gênero Textual

Com a combinação de batidas rítmicas e letras faladas e rimadas, é que se dispõe esse gênero textual. No contexto de ensino e aprendizagem, com professores adjuntos à educação antirracista, o Rap, aos poucos, começa a ser introduzido nas salas de aula, mundo à fora. Na perspectiva do Ensino de Língua Portuguesa, esse objeto textual é capaz de transformar e ressignificar o modo de ensinar determinados conteúdos, como por exemplo, as abordagens de temáticas sociais, o desenvolvimento da habilidade de oralidade e os elementos intertextuais riquíssimos encontrados nas letras das músicas.

De acordo com Pereira (2016), “O Rap pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica que potencializa a criticidade dos alunos ao promover criatividade e debate sobre questões sociais importantes” Desta forma, ao aliar o gênero musical às propostas de textualidades na aula de Língua é explorar os diferentes possíveis encontrados no debruçar da linguagem.

Para o sustentamento dos elementos descritos acima, analisam-se as letras do renomado Rapper Mano Brown em sua música “Negro Drama”:

Me ver pobre, preso ou morto já é cultural, histórias,
registros e escritos, não é conto, nem fábula, lenda ou mito.
Não foi sempre dito que o preto não tem vez. MANO
Brown (2002).

Mano Brown é um dos maiores intelectuais periféricos de todos os tempos, e um dos principais representantes da cena Rapper brasileira. Em suas produções musicais, pode-se notar a denúncia da realidade em prol do negro periférico que sofre na pele as adversidades da ignorância branca. Na música é possível destacar temáticas como: o retrato do negro no Brasil, desigualdade social e vidas negras como forma de estatística nas taxas de mortalidade, realidade de verossímil concepção na cultura do homem preto, pobre e periférico.

Agora pensando o seguinte contexto: uma escola, situada em um bairro periférico, com alunos negros em vulnerabilidades sociais, vítimas do racismo estrutural e projetados negativamente na memória discursiva social ao se depararem com a música citada acima nas aulas de Língua

Materna. São inúmeros os impactos provocados neste aluno. Desta forma, o sentimento de auto pertencimento faz-se presente, tornando o educando participativo a respeito de seu local de fala, evidenciando suas vivências elencadas nas letras das músicas e, conseqüentemente, a proporção de um momento reflexivo em detrimento às dificuldades da vida.

Diante do cenário educacional descrito acima, é possível analisar a introdução deste gênero textual em diversos outros contextos, como por exemplo o de uma escola privada, com alunos advindos de família financeiramente estável, brancos e, conseqüentemente, desprovidos de pré-julgamentos sociais. Neste ambiente, o professor dispõe o rap como uma ferramenta de desconstrução social.

De acordo com Souza (2015) “Explorar o rap no ambiente escolar, é promover discussões sobre as diversas realidades dos alunos e suas comunidades, trazendo um importante material para interpretação de textos.” Mediante esse contexto é reconhecida a aplicabilidade dos gêneros nos mais variados contextos.

Destarte, com o advento das práticas educacionais antirracistas, é de suma importância a introdução do Rap como gênero textual, a fim de combater os pré-julgamentos presentes na formação social brasileira, que visam marginalizar os elementos culturais afro-brasileiros como inferiores ou menos importantes.

III. O FAZER DOCENTE E A CENA DO RAP

Ao iniciar essa abordagem, é preceito falar sobre a importância de reconhecer as inúmeras variedades ou formas de falar uma língua. Desstituindo-se assim, a equivocada reação pejorativa quanto às diferentes formas de expressões comunicativas, elas que são produzidas conforme as necessidades linguísticas. E, quando se fala em cena do rap, título desta seção, a referência ocorre em torno do conjunto semiótico que reveste “as cenas da arte na periferia”, detentoras de uma carga simbólica de beleza estética própria das artes, mas sobretudo do clamor e das denúncias sobre as mazelas sociais sofridas pelos moradores das periferias das grandes cidades. É o cidadão periférico que se levanta e grita com a sua arte contundente e lírica.

Nesse universo das produções e fenômenos da linguagem é preciso que seja dito que, a língua é um sistema que sofre variações no tempo, no espaço e ainda em espacialidades socioculturais, de modo que a linguagem é parte integrante de toda a trajetória dos seres humanos, via de todo o processo comunicativo e interacional, seja nos espaços formais ou informais, possibilitando, nos ambientes, a inserção crítica e proativa.

Nesse aspecto BAKHTIN (2004) vem contribuir: que substância da língua não se constitui por uma abstração linguisticamente falando nem em uma enunciação por monólogo, ocorre por meio do fenômeno da interação verbal no percurso das enunciações, o que para muitos se traduz na perspectiva do uso da língua enquanto processo sociocultural. O ressaltado faz da escola, um espaço fundamental para patentear o processo de enaltecimento e valorização das inúmeras variedades linguísticas existentes no país.

E mais ainda, cabe ao sistema escolar desmistificar a questão do preconceito linguístico, pois a língua em sua organicidade traz uma exuberância que expressa modos de vida com suas diversidades, que se refletem em realidades regionais, históricas, sociais, culturais, entre outras e, em nenhuma dessas situações, a materialidade e expressividade da língua é menos importante que a outra.

BAGNO (1999) vem esclarecer que “É certo que a nossa língua possui muitas diferenças, considerando as regionalidades, cultura, classe social, mas a diferença não quer dizer inferioridade ou deficiência”. Tal esclarecimento pontua a necessidade de serem compreendidas as inúmeras possibilidades de variação que a língua pode oferecer e a riqueza de expressão cultural contidas nessas variações, o que traz para o ensino da língua o grande desafio o de não subjugar, por exemplo, as culturas trazidas pelas classes não dominantes.

Desse modo, é possível compreender que a condição fundamental para a abordagem no ensino da língua portuguesa mergulhar na cultura daqueles menos favorecidos, dos excluídos, daqueles a quem foi negado historicamente o direito de ter “posses” e a própria negação da fala, ou seja, o uso da própria linguagem deles.

Mas, dialeticamente, é nesse mesmo lugar de fala que nasce o desejo de expressar-se, locomover-se, libertar-se das paredes sólidas de uma socie-

dade que exclui e de uma escola que alija. Assim, é por meio da arte, da expressividade do estilo musical rap, que as paredes se expandem e as amarras são arrebitadas.

Ressalta-se que esse gênero de música, transpassa os meandros de uma expressão de arte, pois em suas rimas, carrega em si um apelo político e cultural que projeta a criação artística alinhada à crítica social. Traduzem em si a brava expressão de uma cultura periférica que já não tolera mais as diferenças e as opressões por parte dos que detém o poder de autorizar os ditames de quem pode ter mais ou menos privilégios sociais.

Nas letras poéticas do rap eclodem as vozes dos “desassistidos da sorte”, isto por meio dos textos com nuances líricas e contundentes, acerca das desigualdades sociais presentes nas periferias do Brasil afora. São enunciados carregados de uma potência artística e cultural que ditam o falar e o pensar das pessoas que moram nas margens das cidades, o lugar de fala dos periféricos.

Observa-se na letra da música do rapper Pelé do Manifesto, um forte apelo à luta pela organização e uma irmandade própria daqueles que se sentem da mesma origem e no mesmo lugar de marginalidade social:

*“Sou neguinho sim sou preto com muito amor
Daqueles que olha no espelho e acha foda sua cor
Eu não nasci pra tá chamando ninguém de doutor
A minha meta era levantar cada irmão que tombou”.*

Observa-se que, na linguagem própria dos que são explorados e “tombados”, há uma variação na perspectiva de apresentar um léxico “inadequado” para a linguagem escrita, sendo utilizada uma escolha vocabular chamada de “palavrão”, na perspectiva de impactar o ouvinte e levá-lo à reflexão acerca das denúncias das mortes das pessoas pretas e periféricas.

Em outra estrofe, além da denúncia e da reflexão são observadas outras intencionalidades:

*“Ser duas vezes melhor? não? Cansei dessa parada
Cansei de ser o preto no estilo? ‘homem na estrada’
De ver as tia atravessando a rua apavorada
De provar que o celular é meu pra não levar porrada”.*

Nessa passagem da letra, o artista vale-se de algumas variações da linguagem para reafirmar um preconceito e uma sentença. Para mais do

que expor a ausência da concordância nominal, a intencionalidade é de expressar o falar próprio do lugar, talvez com o objetivo de demarcar a territorialidade de uma classe social.

Em outro momento, o rapper nos apresenta uma outra chamada:

*“Mais de 4 condução currículo na mão
E a secretária sempre diz que eu não me
encaixo no padrão
Mas sem essa de tadinho dos neguinho irmão
Eu vim mostrar com quantos raps se faz a revolução”.*

Nessa passagem da letra do rap, o artista com seu arsenal linguístico, traz à baila a atividade artística como uma arma, recurso utilizado para serem feitas as denúncias sociais e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de enaltecimento da cultura periférica por meio das produções culturais dos territórios há muito alijados.

Para tanto e considerando o processo de ensino e aprendizagem, é importante destacar que o rap traduz uma luta por igualdade, além de ser um ritmo que, sobretudo, é do gosto musical dos jovens, o que se traduz em um excelente “aperitivo” para se trabalhar as variações linguísticas expressas na linguagem de diferentes lugares e classes sociais no Brasil afora, o que pode ser um fundamental recurso metodológico para as aulas de língua Portuguesa e suas Literaturas.

Em particular, tratou-se do rap produzido na Amazônia paraense, na área periférica de Belém do Pará, no bairro da Terra Firme pelo rapper Pelé do Manifesto. Trabalhar o texto musicado do rap, possibilitou uma efetiva aproximação da escola com a realidade vivenciada pelo estudante, aglutinando-se aí os elementos constitutivos das variações diastráticas, diatópicas e diafásicas, traduzindo assim o uso real da língua.

É possível dizer que as letras do estilo musical rap se enquadram na segmentação diafásica das variações linguísticas, pois estabelece com os interlocutores-ouvintes das músicas, uma relação de maior informalidade da língua, isto é, na intencionalidade de promover no contexto comunicativo um relaxamento e uma proximidade, destituindo-se dos muros da formalidade da língua. Mas, fundamentalmente, o autor do rap visa trazer à tona o falar da periferia.

Com a possibilidade de, assim, enfatizar o quão descabido é o preconceito linguístico diante de um aparato riquíssimo de variações da linguagem nesse universo, Bagno (1999) esclarece:

Podemos sabotar o preconceito linguístico por meio da formação, é necessário que o professor de língua assuma uma postura de pesquisador em favor da ciência e abandone aquela atitude ultrapassada e repetidora que defende uma gramática incoerente e contraditória. BAGNO, 1999
In: Preconceito Linguístico

Destaca-se que a própria BNCC corrobora com a bandeira de combate ao preconceito linguístico, na perspectiva de compreender e respeitar as diferenças. Vale destacar que o professor deve realizar uma abordagem tendo em vista as variedades de prestígio, mas não somente, deve levar ao conhecimento do educando as outras variáveis, incluindo-se aí a realidade do falar de sua comunidade linguística. Nesse sentido a Base Nacional Comum Curricular versa sobre isto:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (...)empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa (...) (Brasil, 2017, p. 87)

Dessa maneira, o professor adotará uma prática docente, na qual o fenômeno da variação linguística não seja uma abordagem pontual, descolada dos conteúdos gramaticais, mas sim presente como uma linha mestra na condução de sua prática como professor. Abordando sempre que o ensino da língua não pode ser amparado somente pela norma-padrão, mas ancorado também pelas diversas variações presentes no uso social da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha do tema para estudo e análise, teve uma principal finalidade que partiu da inquietação das autoras nas aulas de Língua Portuguesa, haja vista que sempre chamou a atenção delas o desacordo do ensino da língua nas escolas públicas repletas de pessoas negras e periféricas que desconsidera os falares e as culturas desses sujeitos.

Sabe-se que há uma gramática artificial e uma língua viva convivendo, há um ensino da língua que não consegue capturar os estudantes para uma aprendizagem significativa para a vida deles. Então, o incômodo estimulou a capacidade de observação e pesquisa, pois o professor tem que ser um amante da pesquisa e as ciências da Linguagem têm que dar subsídios para as atividades diárias nas salas de aula.

Nesse cenário, o estilo musical rap veio ao encontro das intenções, momento em que passou a se olhar o educando dentro do seu lugar de fala. Esta arte, veio expressar para os autores do artigo uma saída para uma angústia. A Língua será ensinada, mesmo considerando todas as normatizações, sem excluir os falares nas suas extensas e grandiosas variedades linguísticas .

O falar dos estudantes, a partir de suas culturas, de suas carências, de suas ausências e de suas presenças tem que ser protagonista no ensino da língua na escola pública. Sabe-se que o desafio é grande, mas também acredita-se ser possível que o professor a partir de sua abordagem libertadora do uso da língua possa obter enorme sucesso na prática docente.

Ensinar a norma culta, valorizando a cultura dos estudantes será o caminho, pois valorizar a cultura significa respeitar as diversas formas de enunciações e variedades que a língua por meio das linguagens, principalmente as da periferia podem expressar. E finalmente, e não menos importante tornar as aulas de Língua Portuguesa um espaço de expressividade artística e estimulante é tudo que estudantes e professores desejam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p. ISBN: 85-15-01889-6.

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

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

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

PECHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PEREIRA, CC. **O Rap Como Ferramenta Pedagógica: Propostas Para o Ensino de Língua Portuguesa**. Revista de Educação, vol. 40, no. 2, 2016, pp. 85-100.

SOUZA, MT. **Rap e Educação: Um Diálogo Possível Para a Crítica Social**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol. 6, no. 3, 2015, pp. 27-41.

A ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LITERATURA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Ane do Nascimento Parente Morhy Terrazas¹
Jaqueline de Cássia Silva Miranda²

PARA COMEÇO DE CONVERSA

A educação linguística é entendida como a formação que visa desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos e desempenha um papel central no processo de ensino e aprendizagem, especialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Por outro lado, embora seja visível a importância dela, tem-se deixado de lado o ensino da literatura, até pela questão do desvencilhamento, que ocorre no âmbito escolar, entre educação linguística e o ensino de literatura.

Nesse contexto, o ensino de literatura emerge como um instrumento crucial para a ampliação do repertório linguístico, cultural e crítico dos estudantes. Logo, a literatura, além de ser uma fonte de prazer estético, é uma janela para a diversidade de vozes, experiências e formas de ver o mundo. No entanto, o desafio que se coloca para os educadores incide na articulação entre a educação linguística e o ensino de literatura de maneira que não apenas sejam cumpridos os requisitos curriculares, mas que também, seja desenvolvido nos alunos o estímulo à reflexão crítica e à formação cidadã.

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Paragominas. E-mail: ane.parente@ifpa.edu.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/9512542748237995>.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Professora de Educação Profissional e Tecnológica no SESI/SENAI - Barcarena. Email: jaksmiranda@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/8354714650184655>.

Sendo assim, a pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico, com temática inerente ao ensino de literatura no Ensino Fundamental, efetivado sob a luz dos objetivos da educação linguística apresentados nas pesquisas analisadas. O aporte teórico dela foi embasado em Souza (2011); Spivack (2014); Silveira (2020); Antunes (2003) e Travaglia (1995, 2003); Possenti, (1996); Perini, (1997); Neves, (1991, 2003); Bagno, Stubbs & Gagné (2002), os quais discorrem sobre o contexto da educação linguística. Em relação à abordagem do ensino de literatura, a pesquisa se fundamentou na Base Nacional Comum Curricular (2018). Por conseguinte, será apresentado neste artigo como as práticas pedagógicas vigentes dialogam (ou não) com a proposta de uma educação linguística que valorize a leitura crítica e a interpretação de textos literários, oferecendo aos alunos as ferramentas necessárias para compreender e questionar o mundo à sua volta.

Além disso, sabe-se que a literatura e a educação linguística, por serem dois pilares fundamentais no processo de formação educacional, devem ser integradas ao contexto escolar, desempenhando importante papel no desenvolvimento das competências comunicativas, cognitivas e culturais dos alunos. Neste sentido, surge o Livro Didático, como ferramenta pedagógica central, assumindo a função de mediador entre o conhecimento literário e as habilidades linguísticas e promovendo uma aprendizagem significativa.

Este artigo desenvolve-se em quatro seções. A primeira aborda a educação linguística e como o ensino de gramática se realiza nas salas de aula; a segunda, apresenta a prática da didática literária no ensino fundamental; a terceira, traça um estudo de como o ensino de literatura e a educação linguística se articulam no processo ensino e aprendizagem; na quarta, é apresentada a análise do uso do livro didático da coleção “SuperAÇÃO! português”, coletânea de autoria de JÚLIO e BERTOLETTI (2022), destinada à etapa que abrange do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II.

Portanto, a pesquisa verificou, especificamente, se há a integração entre a educação linguística e a literatura no livro didático utilizado como ferramenta educacional, em uma escola pública da cidade de Belém, estado do Pará, e se esse livro promove o ensino da língua de uma forma mais rica e crítica e fomenta a construção de sentidos e a interpretação de textos literários que ultrapassam as fronteiras do livro didático.

UM BREVE OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Entende-se que educação linguística é um campo interdisciplinar que aborda o ensino e a aprendizagem de línguas, considerando não apenas os aspectos formais e gramaticais da linguagem, mas, também, suas dimensões sociais, culturais e psicológicas. Esse campo abrange o processo educativo desde a alfabetização inicial até a aquisição de línguas adicionais, levando em consideração fatores como políticas linguísticas, formação de professores e o impacto da globalização no ensino de línguas.

No ensino da língua materna, o objetivo da educação linguística é capacitar os estudantes a utilizarem a língua, de forma funcional e reflexiva, em diversas situações do cotidiano, seja na comunicação oral, escrita ou digital. Isso inclui o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação, produção textual e uma consciência sobre a variedade linguística, ou seja, a forma como a língua varia em função do contexto.

Esses contextos abrangem as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos prevalentes na sociedade em relação à linguagem, formando coletivamente, o que pode ser chamado de ideologia linguística ou, de um ponto de vista diferente, imaginário linguístico. Além disso, a educação linguística envolve a compreensão das normas de conduta linguística que regulam as vidas de grupos sociais diversos e os existentes em expansão, nos quais os indivíduos eventualmente serão integrados.

Em discussões em torno da educação linguística, é essencial considerar uma abordagem que favoreça aos indivíduos as habilidades e competências para navegar nas disparidades sociais, rejeitando as mentalidades coloniais. Em vez disso, o foco deve garantir que os ambientes sociais democráticos sejam abertos a todos. Isso envolve o desenvolvimento de estratégias destinadas a melhorar a alfabetização linguística das pessoas, seja em ambientes educacionais formais ou além desses.

Historicamente, os métodos educacionais tradicionais de expressão da linguagem têm sido excessivamente valorizados, levando as consequências negativas para as práticas linguísticas que existem tanto em contextos de desenvolvimento “formal” quanto “informal”. Essa situação criou um sistema repleto de privilégios e exclusões, muitas vezes reforçando preconceitos linguísticos. Por outro lado, há movimentos opostos que se esforçam

para elaborar estratégias de resistência contra crenças sociais enraizadas, criando assim, vias formativas alternativas que ganham reconhecimento e respeito tais como os processos legítimos de alfabetização e a criação de conhecimento. Um exemplo disso é o conceito de “alfabetização da reexistência”, o qual, conforme o descrito por Souza (2011, p. 36), abrange processos “singulares” desde que

[...] ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (p. 36)

Diante do exposto, fica evidente que muitos indivíduos não são adequadamente acolhidos e favorecidos pelos espaços formais de educação linguística, havendo sinais de que estes espaços não estão devidamente adequados aos métodos da sociedade na forma em que estão organizados. Para além disso, as demonstrações linguísticas “cristalizadas” contribuem para práticas de exclusão social e linguística, tais como as ocorridas durante o processo de colonização. É o que acontece, por exemplo, quando padrões linguísticos escolarizados por uma educação “formal” são supervalorizados, ao mesmo tempo, que reafirmam a exclusão de línguas e variações linguísticas sempre “subalternizadas” (Spivak, 2014) e desprestigiadas. Daí a necessidade da resistência, ou da reexistência, como proposto por Souza (2011), em que práticas inclusivas de um letramento mais democrático podem contribuir para o empoderamento social e a emancipação de grupos sociais recorrentemente excluídos.

Em termos de representatividade social, as segregações linguísticas retratam a discriminação existente relativa à grupos e/ou comunidades vulneráveis e submetidos a valores de outros grupos que pleiteiam para si uma soberania infundada, ou seja, na prática, as manifestações linguísticas rejeitadas socialmente dizem respeito às mulheres, aos negros, às comunidades pobres e moradores de favelas, aos LGBTQIAP+, aos adeptos das religiões de matriz africana, aos povos originários, os surdos, dentre outros grupos. São pessoas que têm sido, historicamente, constrangidos a uma educação linguística homogeneizadora a qual, além de não representar suas reais necessidades sociais, impõe a eles lógicas identitárias e culturais

muitas vezes estranhas, acabando por contribuir para entendimentos coletivos preconceituosos, machistas, racistas, lgbtqiapfóbicos, xenofóbicos e violentamente discriminatórios (SILVEIRA, 2020).

É preocupante que a educação linguística nas escolas brasileiras venha atravessando uma crise inegável. Na verdade, ampliando o foco de análise, é possível dizer que é o panorama geral das relações entre língua e sociedade que exhibe uma série de distorções e mal-entendidos. Existe, inicialmente, uma demanda social por educação linguística que suscita, da parte das diferentes instâncias ocupadas com o tema, conjuntos variados de respostas.

Muito se tem discutido sobre se cabe ou não à escola “ensinar gramática”. A questão, colocada nesses termos simplistas, carece de todo sentido. Logo de saída, o conceito de “gramática” utilizado nessas discussões é extremamente redutor, pois não se trata da gramática tal como é entendida pelas teorias linguísticas modernas - a descrição das regras de funcionamento de uma dada língua ou o conhecimento intuitivo que todo falante tem do funcionamento de sua língua materna -, mas de um conceito marcadamente normativo-prescritivo de gramática, isto é, conjunto de regras que prescrevem o uso considerado (por alguns setores privilegiados da sociedade) correto da língua escrita e falada. Mais redutor ainda, e mais frequente, é a compreensão de gramática como mera nomenclatura gramatical.

Pesquisas têm revelado que, apesar de todos os esforços de renovação das práticas de ensino de língua empreendidos nos últimos tempos, ainda predomina na maioria das escolas brasileiras, uma concepção de “aula de português” reduzida que se reduz ao reconhecimento/classificação/funções de palavras e à rotulação dessas classes/funções segundo a nomenclatura gramatical tradicional (Antunes, 2003).

Assim, “saber português” equivale a ser capaz de distinguir o “complemento nominal” do “adjunto adnominal” ou de identificar uma “oração subordinada substantiva objetiva direta”. O problema, aqui, não está na nomenclatura em si, mas na crença de que conhecer os rótulos e suas definições e/ou ser capaz de empreender análises sintáticas é condição suficiente para compreender o funcionamento da língua e, graças a esse “conhecimento”, ser capaz de “falar e escrever bem”.

A verdadeira questão é admitir que há lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua, um estudo que leve o aluno-falante a se conscientizar das regularidades presentes em sua atividade linguística e do proveito que pode advir do conhecimento dessas regularidades – e há consenso entre os estudiosos da área de que, sim, esse lugar para a reflexão linguística existe e que ela deve constituir um dos eixos principais da educação linguística (Travaglia, 1995, 2003; Possenti, 1996; Perini, 1997; Neves, 1991, 2003; Bagno, Stubbs & Gagné, 2002).

Nesse sentido, também é urgente estender a percepção e a análise das regularidades linguísticas a níveis superiores ao da frase, na direção de uma “gramática do texto” já preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, mas ainda pouco assimilada e menos ainda praticada. Nessas condições, a construção e a apropriação de um discurso gramatical, útil e relevante, dependerão da restauração do sentido. De fato, se o saber faz sentido para o aluno; se o sistema apresentado for organizado de maneira coerente e não se reduzir a uma classificação ou a uma etiquetagem descoladas do uso e da significação; se não se restringir à palavra e à frase, a gramática aparecerá mais conectada com a língua, tal como a exploram os diferentes usuários e não será mais vista como um discurso abstrato, inapropriável porque inadequado.

Com isso, outra tarefa dessa educação linguística será propor estratégias para que se estabeleça no ensino um conceito claro de gramática como o próprio sistema de regras de funcionamento da língua, ao invés de se apresentar a gramática como um conjunto constituído de regras de uso, ou gramática como a descrição das entidades da língua e sua função. Estratégias que também favoreçam um entendimento das gramáticas normativa e descritiva, apresentadas segundo a funcionalidade de cada um desses instrumentos de estudo da língua, sem que haja predomínio de um deles.

Fica evidente, desde logo, que não cabe à escola rejeitar as regras normatizadas – o que seria um absurdo, uma vez que elas constituem um elemento importante da cultura nacional e seu domínio é reconhecido como fator de prestígio social –, mas, sim, apresentá-las ao lado das regras alternativas, às que já caracterizam o português brasileiro contemporâneo e já se incorporaram definitivamente à gramática da língua, inclusive em suas manifestações escritas mais monitoradas.

Nesse sentido, a metalinguagem pode se mostrar um instrumento útil, desde que seja um meio para a compreensão do aspecto linguístico estudado e não um fim em si mesma, desde que seja o ponto de chegada da reflexão sobre a língua e não o ponto de partida.

O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo em vista o conceito de metalinguagem como meio de apreensão da linguagem, como já mencionado anteriormente, vê-se o papel fundamental que o ensino de literatura no Ensino Fundamental desempenha na formação integral dos alunos, indo além do desenvolvimento da competência leitora. A literatura, com sua capacidade de estimular a imaginação, promover a empatia e proporcionar experiências culturais diversificadas, oferece aos estudantes um meio rico de entender o mundo, as relações humanas e a si mesmos. No entanto, seu ensino envolve desafios que precisam ser superados para garantir um processo pedagógico eficaz.

A leitura de obras literárias no Ensino Fundamental contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, pois por vias narrativas, poesias e contos, as crianças entram em contato com diferentes culturas, épocas e realidades. Esse contato com a diversidade ajuda na formação de um pensamento crítico e estimula a criatividade. A literatura também tem o poder de fomentar o desenvolvimento da empatia, à medida que os alunos experimentam as emoções e perspectivas dos personagens com os quais interagem nas histórias.

Além disso, a prática da leitura literária, desde cedo, contribui significativamente para a ampliação do vocabulário, da compreensão textual e da capacidade de interpretação, habilidades indispensáveis não apenas no campo da língua portuguesa, mas em todas as áreas do conhecimento. A leitura regular também tem efeitos positivos na escrita dos alunos, proporcionando modelos de estilo, estrutura e vocabulário.

Faz parte da educação linguística o acesso pleno e frutífero ao patrimônio literário de uma nação e de um idioma. Entretanto, na escola brasileira, até os dias de hoje, a educação literária ainda se resume aos seguintes procedimentos (Brasil, 2003):

1. Ligar a literatura a uma suposta evolução cronológica, o que remete à necessidade de “começar pelo começo”, exigindo do aluno a aproximação a padrões e usos linguísticos muito distantes de seus usos mais imediatos. A fruição dos textos originais, exigência básica do ensino da literatura, acaba prejudicada por esse distanciamento.
2. Traçar um quadro da época, com os principais acontecimentos.
3. Informar sobre as tendências estéticas em vigor: as Escolas Literárias. Ou, ainda, arrolar as características da Escola a que pertence o(s) autor(es) estudado(s).
4. Apresentar dados biográficos do autor.
5. Resumir a obra: se prosa: tema, personagens principais, enredo, espaço e tempo; se poesia: o conteúdo, as rimas, o ritmo, as imagens.

Não se pode, é claro, desconsiderar a pertinência da contextualização da obra literária. No entanto, a insistência quase exclusiva nessa contextualização faz com que as informações sobre a literatura tenham se constituído na totalidade da educação literária, principalmente no nível médio. Desse modo, fica relegada a segundo plano a leitura efetiva do texto, substituída por sua paráfrase ou comentário. Ora, a concepção da literatura como conjunto de monumentos culturais, subjacente a tais práticas, foi criticada na área dos estudos literários, o que levou à exigência de uma prioridade do contato, o mais direto possível, com o texto literário. Por conseguinte, foi alterada ou também a expectativa acerca do leitor, visto hoje, essencialmente, como um sujeito capaz de usufruir das variadas possibilidades que um texto literário oferece. Essas alterações postulam uma nítida transformação das propostas de ensino.

Assim, o professor de língua portuguesa não deve priorizar apenas uma visão sistemática da história e da teoria literária, é mais pertinente, sem dúvida, familiarizar o aluno com uma atitude de disponibilidade diante do texto literário, tornando esse contato uma efetiva experiência. Por experiência, aqui, se entende

um contato primordialmente sensível entre o aluno e o texto, de tal forma que desse contato resulte alguma mudança em seu modo de perceber a realidade. Esse papel

que o texto literário pode exercer sobre o aluno leitor extrapola em muito, sua função informativa e cultural; e decorre do que se convencionou chamar sua “natureza estética”: dentre todas as modalidades e variações que a linguagem verbal assume, é o texto literário que pode levar a limites sempre extremos as possibilidades da língua. Isso se dá por conta da liberdade que o fazer literário exige para a sua constituição. (Brasil, 2003).

Não se trata, evidentemente, de elevar a literatura a um patamar de superioridade em relação aos demais usos da língua, mas de reconhecer, antes de tudo, a singularidade da obra literária e, no plano social, sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal.

Embora o ensino de literatura traga benefícios evidentes, sua implementação eficaz no Ensino Fundamental enfrenta diversos desafios. Um dos principais obstáculos é a formação inicial e continuada dos professores. Muitas vezes, os docentes não se sentem suficientemente preparados para trabalhar com obras literárias de maneira criativa e envolvente, restringindo-se a abordagens tradicionais e distantes da realidade dos alunos. Para superar esse problema, é necessário investir em formação docente que inclua práticas inovadoras de mediação da leitura.

Outro desafio é a adequação das obras ao nível de desenvolvimento dos estudantes, tanto que, no Ensino Fundamental, é essencial selecionar textos que correspondam com a faixa etária dos alunos, levando em consideração tanto o conteúdo quanto a linguagem. Além disso, é necessário incentivar a diversidade literária, incluindo autores contemporâneos, mulheres, escritores de diferentes etnias e culturas, para que os estudantes se vejam representados nas narrativas.

A presença das novas tecnologias no cotidiano das crianças também traz uma questão que não pode ser ignorada: como conciliar o ensino tradicional da literatura com o universo digital? O acesso a dispositivos eletrônicos pode ser tanto um aliado quanto um obstáculo, dependendo de como são utilizados. Plataformas digitais e audiolivros, por exemplo, podem enriquecer a experiência literária, mas é preciso equilibrar o uso de recursos tecnológicos com a valorização da leitura tradicional.

Para que a literatura seja mais atrativa aos alunos do Ensino Fundamental, é fundamental explorar metodologias que despertem o interesse e a curiosidade. Entre as estratégias mais eficazes, destaca-se a leitura compartilhada, a dramatização de textos literários e a criação de clubes de leitura. Essas práticas favorecem o engajamento dos alunos e promovem a interação, permitindo que a literatura seja vivenciada de forma colaborativa.

Outra abordagem promissora é o uso de projetos interdisciplinares, nos quais a literatura dialoga com outras áreas do conhecimento, como artes, história, geografia e até mesmo o português. Ao relacionar a leitura literária com temas estudados em outras disciplinas, o professor pode contextualizar a obra, tornando o conteúdo mais significativo e compreensível.

A INTERSECÇÃO ENTRE LITERATURA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NA ESCOLA

Neste contexto, emerge uma das grandes dificuldades encontradas no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, assim como no Ensino Médio, que é a “separação” muitas vezes feita pela direção escolar, coordenação, ou mesmo instituições superiores como secretarias de Educação, que dividem o ensino de Língua Portuguesa em redação, literatura e língua portuguesa, como se fossem três áreas distintas, seguindo o rumo oposto daquilo preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 138) quando fala sobre o ensino de língua portuguesa nos anos finais:

No âmbito do campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder

às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética.

Retoma-se, assim, a importância de atrelar a educação linguística e a literatura na escola, remando para um rumo só: a compreensão do texto. Assim como a análise esmiuçada de classe de palavras, sem a ligação com a realidade do aluno, para nada serve; pode-se dizer, também, que se não houver uma análise do texto, feita por professores e alunos, indo da palavra a níveis superiores da frase, como o próprio texto, torna-se impossível chegar à “gramática do texto”. Se não é possível a percepção da gramática do texto, como já propõe a BNCC, como falar em dar condições para que o aluno valorize e reconheça a importância do texto literário durante sua aprendizagem de língua materna?

Somente atrelando a educação linguística ao ensino de literatura, tem-se um caminho viável para a formação do que a BNCC chama de “leitor-fruidor”, que é o leitor que consegue se imbricar na leitura dos textos propostos em sala de aula e adentrar em tantas quantas camadas do texto sejam possíveis. Essa entrada nas camadas do texto literário pede o entendimento dos alunos, mesmo que implícito, da intertextualidade, assim como com o conceito de polifonia e com as diversas vozes que permeiam o texto: a sociedade, o homem, o eu, o outro, o mundo que envolve o “leitor-fruidor”.

Portanto, era de se esperar ia que os materiais utilizados na disciplina de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, levassem em consideração a realidade do aluno, do mundo que o cerca, mas que, ao mesmo tempo, pudessem proporcionar novas perspectivas de mundo e diferentes realidades, “o outro”, por meio dos gêneros textuais e das diferentes mídias que os alunos possam ter lido/ouvido/assistido.

Tendo em conta de que o Brasil é um país com dimensões continentais, com diversas realidades socioculturais; o material que chega, de modo geral, aos alunos da rede pública de ensino é o livro didático. E aqui paira o questionamento: como se apresenta o ensino de literatura e de educação linguística para os alunos do Ensino Fundamental II? Será que é possível dizer que a intertextualidade e a polifonia estão presentes nestes materiais? Será que o eixo dominante: Sul-Sudeste ainda privilegia tais regiões em detrimento de regiões menos “valorizadas” como o Norte? São questionamentos passíveis de serem analisados no próprio livro didático.

ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Livro Didático (LD), antes de tudo, precisa ser visto como uma ferramenta de trabalho do professor de Língua Portuguesa, não é exatamente como um manual, ou um guia indiscutível, no qual o professor deve seguir integralmente e sem críticas. Entretanto, para alguns docentes que o utilizam, ele é o guia de formação na sala de aula do professor.

Para Gérard e Roegiers (1998), o LD é um instrumento de trabalho do professor, utilizado para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, para que melhore sua eficácia. Sendo assim, o livro pode sim enriquecer o trabalho do professor, mas depende da forma como o docente o utiliza.

O primeiro livro de grande destaque e com valor instrutivo foi a própria Bíblia Sagrada e os seus textos, restritos a uma pequena parte da população que tinha instrução e que, inclusive, era alfabetizada. Já em meados do século XX, com o surgimento de novas ideologias e teorias, há a chegada de um novo marco: o livro didático.

No Brasil, o surgimento do LD se ateve apenas a uma pequena elite econômica que conseguiu a ter acesso a ele. Somente entre os anos 1970

e 1980, com a democratização da educação pública no Brasil e com o surgimento de mais vagas para a comunidade, em geral, não apenas para a “elite cultural” brasileira, é que ocorre a disseminação do LD, o qual passa a fazer parte de diversas camadas sociais e educacionais brasileiras.

Se por um lado, tem-se a disseminação do LD, que não se restringiria mais apenas à elite brasileira, por outro, surge um imbróglio, pois, o LD passou a ser a vivência mais próxima, tanto dos alunos quanto dos professores, do contato com o livro e com a leitura. Coracini (1999) afirma, ao pesquisar o modo de trabalho dos professores, que eles não tinham tempo para a leitura, a exceção eram os romances e os livros de ensino, ou seja, Livros Didáticos.

Desta forma, no contexto brasileiro, o livro didático passou a funcionar de uma forma que não seria a sua função, ou seja, como o único meio que o docente utiliza para sua atualização metodológica e científica, o que leva, muitas vezes, a ser o LD sendo visto de uma forma não crítica, apenas recebido como algo que deve ser seguido, finalizado, utilizado em sua completude na sala de aula.

Não é mau que o LD seja utilizado em sala de aula, porém, será que este livro didático reflete exatamente a realidade na qual os discentes se inserem? Será que a metodologia escolhida pelos autores de determinado LD prejudica ou acrescenta algo ao alunado? São questionamentos que são respondidos quando o professor de Língua Portuguesa busca olhar para o seu público atendido, seus alunos, e quando contesta o LD, se assim for necessário, utilizando-se de mídias adicionais (aparatos tecnológicos e gêneros midiáticos) que são mais significativos para a realidade do aluno.

Neste aspecto, obviamente, empacam-se no sistema, escolas desestruturadas, as quais muitas vezes possuem apenas o quadro negro, não têm acesso à internet, não têm impressão gratuita para os professores utilizarem com seus alunos materiais adicionais, se necessário. Logo, o professor acaba se voltando para o LD como meio principal do seu fazer didático.

Sendo assim, é imprescindível fazer uma análise e identificar se os estudos preconizados anteriormente, como a educação linguística e o ensino de literatura, os quais ainda são reforçados pela BNCC, de fato ocorrem no sistema educacional público brasileiro. Para isso, toma-se como exemplo de análise a coleção “SuperAÇÃO! português” (coletânea

que abrange do 6º ao 7º ano do Ensino Fundamental II), publicado pela Editora Moderna e distribuído pelo Ministério da Educação para a rede pública de ensino, no período entre 2024-2027.

Ao analisar o livro, tem-se a informação, já dada pelos autores, de que o livro é dividido em oito unidades e que cada unidade, por sua vez, subdivide-se em quatro partes, que são as seguintes:

- **Eu sei:** unidade que trabalha os conhecimentos prévios do estudante, assim como abrange o vocabulário.
- **Eu vou aprender:** unidade composta de dois capítulos, trabalha as competências e habilidades preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que visa à obtenção das capacidades expressivas em manifestações linguísticas e artísticas.
- **Vamos compartilhar:** tomando como ponto de partida os diferentes gêneros textuais e metodologias, assim, nesta unidade, os autores buscam soluções para questões presentes no cotidiano do aluno, sempre relacionando com o tema tratado na unidade.
- **Eu aprendi:** unidade na qual acontece a verificação e sistematização dos conceitos e temas abordados, com linguagem clara e focada nos conhecimentos fundamentais.



Fonte: Júlio e Bertoletti, 2022.

Percebe-se, de antemão, que os autores utilizam como aporte teórico para a formulação destas atividades o desenvolvimento das Competências Gerais e Específicas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, Ministério da Educação, 2018). No âmbito das competências gerais da Educação Básica, percebe-se os seguintes fatores sendo abordados nas unidades:

- A valorização de saberes e de conhecimentos construídos historicamente sobre o mundo físico, cultural e digital.
- O exercício da curiosidade intelectual, na busca da compreensão de novos saberes.
- A análise crítica e o uso da imaginação ao adentrar nos gêneros textuais: *contos indígenas* e *contos africanos*.
- O reconhecimento das diversas manifestações artísticas e culturais do nível local ao mundial.

Observa-se que os autores utilizam os gêneros textuais (contos indígenas e africanos) como pano de fundo para trabalhar as classes de palavras *substantivos* e *adjetivos*, logo após retomam a classificação de palavras em *oxítonas*, *paroxítonas* e *proparoxítonas*, não vindo da palavra ao texto, mas sim do texto à palavra. Há uma contextualização, a qual traz como proposta final da unidade a *contação de contos*, que devem ser compartilhados com a comunidade escolar. Sendo assim, os autores resgatam as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, como indica a BNCC (Brasil, Ministério da Educação, 2018), que são:

- Compreensão da língua como fenômeno dialógico em que seus falantes constroem a sua identidade e o meio a que pertencem.
- Leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diversas mídias e campos de atuação.

Deste modo, percebe-se que os autores se preocuparam em organizar atividades que seriam de cunho significativo para os alunos, reavendo um fator importante no que se refere ao ensino de literatura, o contato dos alunos com outras etnias e povos com o intuito de fazer com que eles, os alunos, se sintam representados nos textos apresentados. Para ilustrar tal situação, traz-se um trecho da subseção da unidade 1 **“Eu vou aprender”:** **conto indígena.**

Conto indígena

Os contos que conhecemos hoje não são exatamente iguais aos que os originários, são histórias impregnadas da cultura de quem as conta e da época em que são contadas, dando origem a diferentes versões. Essas versões, porém, mantêm os elementos principais, que nos permitem reconhecer as histórias.

Os contos nos fazem pensar e nos motivam a explorar caminhos desconhecidos, podem causar medo ou nos encantar e até mesmo nos fazer rir. Há também os que nos fazem refletir sobre nossos atos e provocam emoção. Outros retratam a cultura, as crenças e as tradições de um povo, levando-nos a perceber a diversidade cultural em que estamos imersos, como o conto que lemos a seguir.



Mulher Mundurucu e as pinturas corporais.

1. Você conhece alguma história ou lenda indígena? Se sim, conte aos colegas.
2. Você já ouviu falar sobre o povo Mundurucu? O que sabe sobre grupos indígenas?
3. Leia o título do conto a seguir. O que ele sugere? Qual será o tema?
4. Faça uma leitura compartilhada com os colegas e o professor.

O saber das avós

As mulheres velhas chamamos avós. Todas são nossas avós e temos muito respeito por elas. São pessoas especiais, experientes, bondosas. Sabem acolher como ninguém e nada passa despercebido a elas. Funcionam como "antenas" da comunidade, pois sabem ouvir e dar conselhos a todas as pessoas.

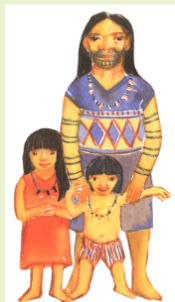
Elas têm um carinho especial pelas crianças. Gostam de ensinar, contar histórias enquanto tecem os cestos ou confeccionam artefatos de barro.

Lembro-me de um dia em que cheguei junto de minha avó enquanto ela confeccionava um cesto novo. Seus dedos ágeis teciam as talas de bambu com tanta velocidade que era difícil acompanhá-la. Quando notei minha presença, convidou-me para sentar.

— Como vai o meu neto hoje?

— Estou bem, minha avó.

— Não diga que está bem quando você não está. O que aconteceu?



Fonte: Júlio e Bertoletti, 2022.

Na atividade proposta, nesta subseção, Júlio e Bertoletti (2022) propõem uma atividade ancorada nos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) da BNCC, os quais valorizam as matrizes históricas e culturais brasileiras, assim como sua diversidade cultural. Sendo assim, na primeira atividade, os autores trazem uma imagem com uma mulher da etnia Mundurucu, ao mesmo tempo em que contrapõem, na imagem seguinte, um quadro com uma mãe segurando o bebê e uma criança, recorrendo às memórias já conhecidas e aos conhecimentos prévios dos alunos. A atividade segue com o conto “o saber das avós”, extraído do livro “*Contando piolhos, contando histórias*”, em que o escritor Daniel Mundurucu, em uma narrativa híbrida dos gêneros memória e conto, aborda uma tradição oral do povo Mundurucu.

Mais à frente, Júlio e Bertoletti (2022) retornam ao texto de Daniel Mundurucu para adentrar em um tópico gramatical, de forma contextualizada, os substantivos. Como é possível verificar na tarefa a seguir:

1. Leia este trecho do conto e observe as palavras em destaque para responder às atividades a seguir.

▼ Versão adaptada acessível

Atividade 1.

Leia este trecho do conto e observe as palavras "avô", "esteira", "banquinho", "piolhos", "amigo", "menina" e "Kaamá" para responder às atividades a seguir.

Ao ouvir minhas palavras, minha avô levantou-se da esteira onde estava e veio ao meu encontro. Sentou-se num banquinho de tronco de árvore e pediu-me para sentar no seu colo, pois queria ver se eu tinha piolhos. Obedeci.

- O que você acha que levou seu amigo a dizer isso a seu respeito?
- Não sei. Acho que pode ter sido por causa da menina Kaamá.
- Ele disse isso pra você na frente de Kaamá?
- Disse, sim. Eu fiquei envergonhado e muito bravo com ele.

- a. Analisando as palavras destacadas, responda: O que todas têm em comum? Para responder, pense no papel que elas desempenham no texto.
- b. O que a palavra "banquinho" revela sobre o objeto a que se refere? Como você chegou a essa conclusão?
- c. Cite outras palavras do trecho que desempenhem a mesma função das palavras destacadas.

▼ Versão adaptada acessível

Atividade 1, itens a até c.

- a. Analisando as palavras mencionadas, responda: O que todas têm em comum? Para responder, pense no papel que elas desempenham no texto.
- b. O que a palavra "banquinho" revela sobre o objeto a que se refere? Como você chegou a essa conclusão?
- c. Cite outras palavras do trecho que desempenhem a mesma função das palavras mencionadas.

Os **substantivos** são palavras que nomeiam seres (reais ou imaginários), objetos, sentimentos, ações, acontecimentos, lugares, ideias etc. Eles podem ser classificados em: comuns, próprios, simples, compostos, primitivos, derivados, concretos, abstratos e coletivos. Além disso, sua forma pode ser alterada para mostrar alguns aspectos: masculino e feminino, singular e plural, aumentativo e diminutivo.

Fonte: Júlio e Bertoletti, 2022.

Na atividade proposta posteriormente à apresentação do conto, é possível perceber que os autores do Livro Didático analisado têm o cuidado de selecionar as palavras a serem discutidas, embasando-se em um texto já lido pelos alunos, sendo factível, ainda, recorrer a outros contos e ao imaginário dos alunos fazendo recortes de outros gêneros textuais em que os alunos já tenham visto, ou utilizado este mesmo vocabulário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se perceber, ao término deste estudo e com base na discussão teórica aqui realizada, que embora o Livro Didático tenha seus pontos negativos, quando utilizado apenas como um manual a ser seguido estrita-

mente, este pode ser um importante instrumento de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Materna, sendo uma ferramenta e trazendo ideias múltiplas para o fazer docente, em sala de aula.

O livro analisado, “SuperAÇÃO! português”, segue os preceitos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apropriando-se dos conceitos de educação linguística e de ensino de literatura significativos para o aluno, de forma dialógica, ele pode se enxergar no texto e nas histórias repassadas e discutidas em sala de aula. Desta forma, é propiciado que o imaginário dos alunos vá muito mais além do que as folhas do próprio livro didático.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. (2003). Aula de português – encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, nº 1, 2005.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. Edição: 1ª. São Paulo: Parábola, 2002.
- BERTOLETTI, M. L. & JÚLIO, S. R. **SuperAção! Português**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- NEVES, M. A. **Psicopedagogia: Um só termo e muitas significações**. Revista Pedagogia. São Paulo, v.10, 1991.
- PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática: ensaios sobre a linguagem**. São Paulo: Ática. 1997.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)
- TRAVAGLIA, L. C. Gramática: Ensino plural. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- TRAVAGLIA, L. C. “**Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico**” in HEYE, Jurgen (org.) (1995) “Flores verbais - Uma miscelânea em homenagem à Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70º aniversário”. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995: 103- 119.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11ª ed. São Paulo: Ed Cortez, 2008.

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CORDEL: EXPRESSÃO POPULAR E IDENTIDADE CULTURAL

Claudionilson Almeida de Carvalho¹
Leisyne Carneiro de Moraes²

INTUIÇÕES DE PARTIDA

Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado sobre a relação entre variação linguística e a literatura de cordel, com base em uma sequência didática aplicada nas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola Dalila Afonso Cunha, situada na localidade ribeirinha de Vila Maiauatá, distrito do município de Igarapé-Miri. Relata a experiência de um percurso didático, no qual o cordel foi utilizado como recurso pedagógico para abordar a variação linguística, em prol da valorização dos dialetos regionais e do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Além disso, o estudo abre espaço para a discussão sobre como o cordel reflete a identidade das comunidades ribeirinhas que o produzem e consomem, conectando aspectos linguísticos e sociais.

A proposta buscou analisar como o cordel, enquanto gênero literário popular, pode ser uma ferramenta eficaz para trabalhar a variação linguística e valorizar as formas de expressão locais dos estudantes das comunidades ribeirinhas, criando uma ponte entre a norma-padrão e a diversidade linguística. Incorporou, também, os conceitos de letramento e multiletramentos como um caminho muito enriquecedor, pois esse gênero literário, tradicionalmente popular no Nordeste brasileiro é repleto de

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professor de Língua Portuguesa da SEDUC/PA e SEMED/IG. MIRI. CV: <http://lattes.cnpq.br/7195368802102312>. E-mail: claudionilson.carvalho@escola.seduc.pa.gov.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/4061081992208079>. E-mail: Leisy_loly@yahoo.com.br

elementos culturais, linguísticos e multimodais que dialogam com esses conceitos de forma significativa. A literatura de cordel, com suas raízes na tradição popular e sua linguagem simples, rítmica e oral, ofereceu uma excelente oportunidade para trabalhar a variação linguística de forma criativa e inclusiva, na perspectiva de auxiliar o trabalho do professor deste primordial componente curricular de Língua Portuguesa.

O conceito de variação linguística é central para a compreensão da língua como um fenômeno dinâmico e diverso, especialmente, em contextos socioculturais ricos como as comunidades ribeirinhas do Brasil. A localidade de Vila Maiauatá, onde está situada a Escola Dalila Afonso Cunha, apresenta uma realidade na qual as variantes linguísticas regionais estão profundamente enraizadas no cotidiano dos alunos. No entanto, as práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes, priorizam o ensino da norma-padrão, negligenciando a diversidade linguística e, em alguns casos, reforçando o preconceito linguístico.

O interesse em propor experiências inovadoras no ensino de Língua Portuguesa foi motivado pela diversidade sociocultural e linguística do nosso país, influenciada, principalmente, pelo processo de colonização e formação, bem como pelo fato de que “[...] a língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana” (BAGNO et al., 2002, p. 24/25).

Considerando que a língua é um ser vivo e dinâmico, é possível dizer que ela não mantém uma linearidade no decorrer do processo histórico, porque não é homogênea, ao contrário do que pensa a maioria de seus falantes. É importante ter em mente que a sociedade múltipla se reflete no ambiente escolar, onde a diversidade está presente por meio de elementos plurais, pois

a escola é um espaço social, palco de vivências interativas, de situações de linguagem. É preciso avivar a consciência de que a linguagem está em pleno uso também na sala de aula, com muitas funções diferentes. Ela não é alguma coisa que está ‘fora da escola’, sobre a qual se está apenas falando (ANTUNES, 2014, p. 50).

O projeto realizado teve como objetivo geral a construção de uma proposta de intervenção didático-pedagógica com a finalidade de desenvol-

ver a compreensão e valorização da variação linguística por meio do estudo e produção de literatura multimodal do cordel, incentivando os alunos a reconhecerem e respeitarem a diversidade cultural e linguística do Brasil, bem como a expressarem-se criativamente por meio desse gênero literário e como objetivos específicos, a identificação e compreensão das diferentes variações linguísticas presentes no Brasil; o estudo das características e da importância da literatura de cordel na cultura brasileira; a promoção da leitura e interpretação crítica de textos de cordel; o incentivo da produção escrita e oral de cordéis pelos alunos; a reflexão sobre a importância do respeito e da valorização da diversidade linguística e cultural; utilização de recursos tecnológicos e midiáticos na divulgação e valorização dos cordéis.

Assim, a sequência de atividades produzida foi direcionada aos professores de Língua Portuguesa, apresentando, como forma de contribuição para a prática pedagógica dos docentes, sugestões de como abordar o gênero multimodal cordel, que faz parte do contexto dos estudantes, juntamente com o ensino da variação linguística, de uma maneira dinâmica e reflexiva. Além disso, tem o intuito de promover um ensino linguístico de qualidade, pautado na diversidade e no respeito, considerando as diferenças que compõem o repertório linguístico da sociedade, combatendo de toda maneira a discriminação e o preconceito por meio do uso da língua.

A partir da análise dos autores selecionados como William Labov (1972), Marcos Bagno (2002), Luiz Antônio Marcuschi (2008), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (2024), Rojo e Moura (2022), entre outros, foi possível perceber que tanto a variação linguística quanto a literatura de cordel são temas interligados aos multiletramentos e de grande importância para a educação, havendo um verdadeiro e sólido arcabouço teórico integrado, que sustenta tanto a análise da variação linguística quanto a aplicação prática do cordel na educação básica, especialmente no ensino médio.

O artigo, além das intuições de partida e do fechamento reflexivo, está estruturado em quatro tópicos que abrangem os desdobramentos e marcos teóricos, a literatura de cordel como ferramenta pedagógica, a pedagogia dos multiletramentos e a sequência didática aplicada na Escola Dalila Afonso Cunha.

DESDOBRAMENTOS E MARCOS TEÓRICOS

A transição dos letramentos para os multiletramentos reflete mudanças significativas nas práticas sociais, tecnológicas e culturais, as quais moldam a maneira como ocorre a interação e compreensão do mundo ao redor das pessoas. Assim, a teoria dos letramentos evoluiu para abranger os multiletramentos em resposta às demandas de uma sociedade cada vez mais digital e globalizada.

No ambiente escolar, a alfabetização deve acontecer, concomitantemente, ao letramento que se caracteriza como o uso social da leitura e da escrita, que já foi, de certa forma, adquirido pelo educando, inserção iniciada antes da alfabetização propriamente dita. O indivíduo interage socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social, onde já convive e participa da sociedade, portando um conhecimento adquirido no cotidiano, o qual se relaciona com o conhecimento científico, tornando-o capaz de compreender e dominar a leitura e a escrita. Na escola, o sujeito se desenvolve e adquire novos conhecimentos com base na percepção iniciada antes do estudo formal, quando vivencia constantemente os usos sociais da escrita. Assim, o letramento focaliza os aspectos sociais da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (SOARES, 2024).

De acordo com Rojo e Moura (2022), o sujeito, mesmo não alfabetizado, “[...] já pode ser inserido em processos de letramento, pois já faz leitura incidental de rótulos, imagens, gestos e emoções”. Dessa forma, o contato com o mundo letrado antecede a alfabetização, que se consolida na fase escolar, pois desde cedo, as crianças são expostas a diferentes formas de linguagem escrita e oral em seus ambientes familiares e sociais, como em histórias contadas, livros infantis, placas, propagandas e até mesmo nas interações cotidianas.

Essas experiências iniciais, conhecidas como letramento emergente, desempenham um papel fundamental na familiarização das crianças com o universo da escrita e leitura, facilitando o processo de alfabetização formal na escola, ou seja, o letramento começa antes mesmo de a criança aprender a ler e escrever de maneira convencional, proporcionando uma base para o desenvolvimento dessas habilidades mais complexas durante o ensino formal.

Além disso, o letramento investiga não somente quem é alfabetizado, mas, também, quem não é, caracterizando-o como social. O letramento é cultural, ou seja, o aluno, ao ser alfabetizado na escola, já apresenta um nível de letramento social anterior, mesmo que em nível inferior. Street (2014) afirma que “[...] existem situações sociais em que o letramento não está associado à escolarização” e os níveis de letramento social e acadêmico entre os indivíduos são diferentes, já que apresentam um histórico social distinto. Pensar que o letramento não está necessariamente relacionado com as práticas escolares, é evidenciar que as crianças na idade pré-escolar, mesmo sem serem alfabetizadas, já apresentam processos de letramento. Dessa forma, independentemente do nível de alfabetização do sujeito, ele já adquiriu diversos processos de letramento presentes no seu cotidiano.

Kleiman (1995) define *letramento* como umas das vertentes que buscam unir interesses teóricos com interesses sociais, a fim de que a situação dos indivíduos que não dominam a escrita possa mudar. A autora ressalta: “[...] o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”.

Soares (2024) define *letramento* como “[...] o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita e participam competentemente de eventos de letramento”. A autora classifica o letramento como individual e social. O individual envolvendo a competência de ler, escrever e compreender o que está sendo lido e escrito e o social ocorrendo em um contexto específico, como, no caso, o escolar, em que as pessoas demonstram familiaridade com algumas práticas de leitura e de escrita. Assim, a leitura e a escrita, na lógica do letramento, mais do que apenas aprendidas, devem ser ensinadas e praticadas.

O letramento, então, é um processo histórico, social e cultural, sem relação estritamente direta com a escolarização e o formado na cultura e nas diferentes estruturas da sociedade. Tfouni (2010) afirma que o letramento pode atuar indiretamente e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Dessa forma, mesmo os indivíduos não alfabetizados ou que não frequentaram a escola apresentam um

determinado nível de letramento, que pode ser adquirido em situações cotidianas. A autora discute que o letramento é mais amplo que a alfabetização, sendo independentes do nível de escolaridade, pois os indivíduos que estão inseridos em um contexto social desempenham um papel na sociedade e fazem uso da língua, possuindo, assim, características de um pensamento letrado.

A necessidade de considerar os usos sociais da escrita surgiu, também, pela percepção de que a linguagem se desenvolve na interação de seus usuários em contextos reais e significativos e, não somente, a partir de suas habilidades individuais. Assim, o termo letrado foi criado para abarcar “o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e escrita” (SOARES, 2024). O letramento significa mais do que ser capaz de operar os sistemas de linguagem e tecnologias; é condição necessária para a interação nas práticas sociais humanas. No entanto, por ser uma prática sociocultural e, devido às transformações no tempo e no espaço, o termo letramento e sua definição passou a não abarcar mais somente as práticas sociais em que a escrita era mediadora da interação humana. As concepções de letramento se modificam(ra)m devido às diversas transformações sociais pelas quais as sociedades passam(ra)m. Assim, o termo se pluraliza e adquire outras formas de representação de sentidos.

Surge, então, o termo *Multiletramentos*, conceito introduzido pelos Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies) e ampliado pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) em 1996, reconhece que a comunicação e a aprendizagem ocorrem por meio de múltiplas modalidades (linguagem escrita, falada, visual, gestual) e em contextos culturais e sociais diversificados.

No Brasil, Rojo (2022), principal autora que trabalha defendendo que o termo multiletramentos, abrange dois aspectos, a multimodalidade e a multiculturalidade, o que o diferencia de letramentos múltiplos. Para esta autora, o diferencial reside no fato de que o primeiro termo aponta para a consciência das multiplicidades presentes na sociedade, aquelas que se referem às culturas das pessoas e as que se referem às semioses constitutivas dos textos.

Os multiletramentos referem-se à capacidade de interagir com diferentes tipos de textos e práticas discursivas em diversos contextos socioculturais e tecnológicos; incluem não apenas o domínio de textos escritos, mas também de imagens, vídeos, gráficos, linguagem corporal e outros modos semióticos que circulam em diferentes mídias e plataformas digitais, além disso, reconhecem a diversidade linguística e cultural, bem como a necessidade de adaptar práticas de leitura e escrita a esses contextos variados. Dessa forma, os multiletramentos exigem competências para navegar por diferentes gêneros textuais e práticas discursivas, considerando as particularidades de cada meio (como redes sociais, e-mails, vídeos, entre outros) e as diversas culturas com as quais as pessoas interagem diariamente.

Aqui está um resumo dos principais conceitos de multiletramentos segundo Roxane Rojo:

- **Diversidade Cultural e Linguística:** enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística dos alunos, pois os multiletramentos consideram as diversas formas de comunicação e expressão presentes nas diferentes culturas e contextos sociais.
- **Textos Multimodais:** destaca a necessidade de incluir textos multimodais no currículo escolar, ou seja, textos que combinam diferentes modos de representação como linguagem verbal, imagens, sons, vídeos, gráficos etc., refletindo e as práticas comunicativas contemporâneas e preparando os alunos para interagir com os diversos formatos.
- **Contextos Digitais e Tecnológicos:** sublinha a importância de integrar as tecnologias digitais e os novos meios de comunicação no processo de ensino-aprendizagem, incluindo o uso de mídias sociais, blogs, vídeos, podcasts e outras ferramentas digitais que ampliam as possibilidades de leitura e produção de textos.
- **Práticas Sociais de Letramento:** multiletramentos envolvendo participação ativa dos alunos em práticas sociais de letramento e considerando como os alunos usam a linguagem em suas vidas cotidianas e como essas práticas podem ser aproveitadas no contexto escolar para tornar o aprendizado mais significativo e relevante.

Rajo, inspirada pelo New London Group, do qual faz parte, propõe uma pedagogia dos multiletramentos que envolve componentes principais, ou seja, a **Prática Situada** com aprendizado em contextos significativos e autênticos; a **Instrução Aberta**, marcada pelo ensino direto de habilidades e conceitos necessários para compreender e produzir textos multimodais; o **Enquadramento Crítico**, caracterizado pela análise crítica dos textos e práticas discursivas em prol do entendimento das relações de poder e ideologias subjacentes; a **Prática Transformada**, referente à aplicação do que foi aprendido, de maneira a transformar a prática e a própria identidade dos alunos como leitores e produtores de textos e a **Inclusão e Acessibilidade**, que destaca a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso às práticas de multiletramentos, independentemente de suas origens sociais, econômicas e culturais, fomentando assim a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo que valorize todas as formas de letramento presentes na sala de aula.

A transição dos *letramentos* para os *multiletramentos* reflete uma adaptação necessária às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Compreender essa evolução é crucial para a promoção de práticas educacionais que preparem indivíduos para a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo.

DIVERSIDADE CULTURAL E LINGÜÍSTICA NOS MULTILETRAMENTOS

A comunicação humana é uma atividade complexa e diversificada, que se manifesta por meio de diferentes formas e meios, valendo destacar que os gêneros discursivos e os textos multimodais são conceitos centrais para o entendimento das práticas comunicativas contemporâneas, especialmente no contexto dos multiletramentos.

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo, cada vez mais, novas configurações que transcendem as palavras, as frases e, acima de tudo, a modalidade escrita da linguagem. Dizendo de outro modo, a proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Nas práticas corriqueiras do dia a dia da sociedade contemporânea, o espaço concedido à imagem ampliou-se consideravelmente, com destaque para os documentos textuais presentes nas práticas cotidianas que trazem consigo não apenas a linguagem verbal escrita, mas, também, um amplo contingente de recursos visuais.

Partindo desse pressuposto, há um infinito contingente de elementos imagéticos e visuais, que podem ser empregados na composição textual com fins de provocar determinados efeitos de sentido, como é o caso, da seleção das cores empregadas em um dado texto, do tipo de letra, do formato e da cor etc. A materialização de todo esse contingente de elementos revela as particularidades dos propósitos comunicativos do autor.

Atualmente, a composição textual está cada vez mais calcada na mesclagem da escrita e a imagem, estando tais elementos fazendo parte de uma relação quase que indissociável. Essa junção advém da propagação tecnológica que tem deflagrado, nos últimos anos, uma intensa adesão ao plano visual. Esse contexto marcado pela difusão tecnológica tem carreado a efervescência de novos formatos textuais, tanto que o texto assume, hoje, a condição de multimodal, o que tem facultado a promoção de novas formas e maneiras de ler.

Kress e Van Leeuwen (2001) defendem que, no contexto contemporâneo, os textos raramente são puramente verbais. Eles são multimodais, ou seja, combinam diferentes modos de comunicação para construir significados. Assim, entender como esses diversos modos interagem é essencial para a leitura crítica e para a produção de textos complexos, especialmente em ambientes digitais. Eles definem a multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente, com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – tanto que podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares, ser hierarquicamente ordenados como nos filmes de ação, nos quais a ação é dominante, com a música acrescentando um toque de emoção e sincronizar o som de um toque realista “presença”. Ou seja, a multimodalidade pode ser entendida como um reflexo do modo como os sujeitos, que nasceram no contexto das tecnologias de informação,

interagem com os outros, haja vista que em um mesmo espaço de tempo, eles conseguem falar ao telefone, conversar no “WhatsApp”, ler e-mails, ouvir músicas e outras tantas coisas.

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindos das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam, impulsiona a escola a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, como as imagens estáticas ou em movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc. Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo de textos e de gêneros que as interações sociais permitem, existem ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam as práticas de linguagem que também devem ser consideradas no espaço da sala de aula.

Nessa conjectura, o texto multimodal consiste em uma construção textual calcada na conexão/união de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem. Os mais conhecidos são os que estão pautados na junção de elementos alfabéticos e imagéticos (leia-se linguagem verbal escrita e visual, respectivamente). Tal conceituação possibilita a menção, a título de exemplo: os anúncios, os cartuns, as charges, as histórias em quadrinhos, as propagandas, as tirinhas etc. Esses gêneros trazem consigo a materialização de signos alfabéticos (letras, palavras e frases) e signos semióticos (imagéticos e visuais), ou seja, têm sua construção materializada mediante múltiplas e diversificadas semioses.

Os elementos multimodais presentes no texto ampliam a capacidade de significação, pois o texto é tratado como uma espécie de compêndio social que tem funções diversas, o qual, ao entrar em contato com o universo social, cultural e histórico do leitor, ganhará novos sentidos. Assim, a pluralidade de informações exige do leitor mais habilidades no momento da leitura, requerendo a expansão de sua capacidade de interpretação e comunicação a partir de vários gêneros expostos num só texto.

A semiótica social aliada a um enfoque multimodal acrescenta que no processo de significação produção e recepção de mensagens tanto o autor quanto o leitor de uma determinada comunidade interpretativa escolhem ora um modo/recurso semiótico, ora outro, dentro da gama modos

semióticos disponíveis, para dar destaque ou ressaltá-lo, num dado momento, a partir de determinadas escolhas. (PIMENTA, 2008)

Diante de toda essa contextualização, percebe-se o quanto é importante que essa modalidade de ensino esteja presente no ambiente escolar, para inserir o contexto social do aluno à prática de ensino, instigando-o a entender as informações que estão expostas à sua volta, para que se apropriem delas, aprimorando o conhecimento globalizado e se a expressão coerente a partir das múltiplas informações.

Sabendo que o texto multimodal “é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”, percebe-se que ele está presente no cotidiano atual dos leitores, na internet, nos telefones com tecnologia cada vez mais avançada, nos anúncios, nos panfletos, nas conversas em redes sociais, enfim nas diversas esferas da comunicação, nos diversos gêneros textuais.

Conforme Rojo (2022) é preciso pensar um pouco sobre como as novas tecnologias da informação podem transformar os hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir /disciplinar o uso de internet na internet (e fora dela), é possível investigar por que e como esse modo de expressão por escrito funciona, tanto que, em vez de proibir o celular em sala de aula, é possível usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e fotografia.

Vive-se em um mundo no qual é esperado (empregadores, professores, cidadão, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, necessário e desejável, que tenham autonomia e saibam como e o que aprender e tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade.

A compreensão dos gêneros discursivos e dos textos multimodais é fundamental para uma comunicação eficaz e crítica na sociedade contemporânea. Esses conceitos não apenas refletem a complexidade das interações humanas, mas, também, oferecem recursos valiosos para enriquecer o ensino e a aprendizagem. Ao integrar essas abordagens na educação, é possível preparar melhor os estudantes para lidar com a diversidade e a riqueza das formas de comunicação modernas, promovendo, assim, um letramento mais completo e multifacetado.

A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

A literatura de cordel é um gênero literário popular que nasceu na Europa e se difundiu amplamente no Nordeste brasileiro. Com sua linguagem acessível e oralidade marcante, o cordel dialoga diretamente com as formas populares de comunicação, tornando-se um recurso pedagógico eficaz para trabalhar tanto a variação linguística quanto a valorização cultural.

Segundo Cascudo (1978), o cordel permite que a voz do povo seja ouvida, com suas particularidades linguísticas e culturais. Em sala de aula, o cordel pode ser utilizado para mostrar aos alunos que a língua não é monolítica, mas sim uma manifestação viva e plural. Além disso, a estrutura do cordel, com suas rimas e estrofes, favorece o trabalho lúdico com a língua, aproximando os estudantes da produção textual e do desenvolvimento da consciência linguística.

No decorrer da história, as narrativas orais sempre fizeram parte das interações sociais e, essa tradição popular persiste até hoje em diversas regiões. No Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, poetas populares cantam e contam em prosa e versos a Literatura de Cordel, definida aqui por uma forma de expressão da cultura popular, efetivada por meio das narrativas em versos, impressas em folhetos.

Essa tradição surgiu desde o século XVI, em meio às cantigas trovadorescas, tornando-se um sucesso entre os séculos XVI e XVIII e chegando ao Brasil, logo no início da colonização. Concentrou-se em Salvador, a qual era, naquela época, a capital do país e depois se espalhou pelos outros Estados da região nordeste, quando a partir da publicação de folhetos brasileiros, já no século XIX, conquistou um público formado por pessoas de camadas mais humildes da população e passou a ser uma característica cultural daquela região.

Muitas vezes, o cordel exerceu um papel social bastante significativo, sobretudo, ao funcionar como instrumento informativo, cultural, pedagógico e fonte de entretenimento do cotidiano daquelas pessoas.

O verbete “cordel” apareceu registrado pela primeira vez em 1881, no dicionário Caldas Aulete. O termo é descrito

como sinônimo de “publicação de baixo valor e prestígio”. Porém na prática, os folhetos de cordel passaram a ter uma importante função sociocultural: cumpriam o papel de jornal e novela para o povo, funcionando como uma forma de divulgar o cotidiano e as tradições populares. (ANTUNES, 2018)

Dessa forma, é válido ressaltar que o processo de letramento pode ser estimulado, simultaneamente, com o reconhecimento das variações linguísticas e, por conseguinte, atuar no combate ao preconceito linguístico, razão pela qual a proposta deste trabalho foi a de utilizar a literatura de cordel como ferramenta pedagógica, pois potencializa e promove o desenvolvimento dessas habilidades. Ao mesmo tempo, por meio do cordel, pretende-se exercitar a criatividade e a capacidade de expressar as ideias de forma poética, promovendo, assim, a produção da escrita interativa de textos.

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de um objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45)

Ademais, esse trabalho envolveu os alunos em uma dinâmica de letramento que além de atuar como leitura deleitosa, foi capaz de evidenciar a percepção da realidade social e cultural destes discentes, uma vez que se pode apontar no cordel uma acentuação do caráter de denúncia de injustiças sociais que há séculos estão presentes na sociedade.

Portanto, esses folhetos são caracterizados por narrativas rimadas e ilustradas com xilogravuras, abordando uma ampla gama de temas que vão desde histórias épicas e folclóricas até as críticas sociais e políticas. A linguagem utilizada nos cordéis reflete a oralidade e as particularidades regionais do Nordeste brasileiro, constituindo um testemunho vivo da diversidade linguística do país.

A variação linguística refere-se às diferenças existentes no uso da língua que ocorrem entre diferentes grupos de falantes, sejam elas variações geográficas, sociais, contextuais ou históricas. No Brasil, a riqueza lingüís-

tica é imensa, com variações que abrangem sotaques, léxicos, gramáticas e pragmáticas distintas entre as diversas regiões e comunidades. Compreender essa variação é crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes das múltiplas identidades culturais e linguísticas que compõem a nação.

E utilizar a literatura de cordel como ferramenta pedagógica no ensino da variação linguística envolve uma série de estratégias didáticas que promovem a interação ativa dos alunos com o texto e o contexto cultural. Assim, pretende-se a partir deste estudo evidenciar uma Sequência Didática que favoreça esse trabalho.

Dessa forma, a literatura de cordel, com sua riqueza temática e linguística, oferece um recurso pedagógico valioso para o ensino da variação linguística, pois, ao integrar cordéis nas práticas educacionais, pretende-se promover a valorização da cultura e o respeito pelas diversas formas de expressão linguística, afinal, este enfoque não apenas fortalece a identidade cultural dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes da pluralidade linguística que caracteriza o Brasil.

A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A escolha por desenvolver um trabalho que permeia a pedagogia dos multiletramentos por meio da Sequência Didática (SD) deveu-se ao fato de esta ser uma estratégia pedagógica estruturada que visa à organização e o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem de maneira progressiva e articulada, com o intuito de formar um usuário funcional, capaz de transformar discursos, por meio de análise crítica, com a ressalva de que a escola deve fornecer mecanismos para que de fato isso aconteça.

Rojó (2022) destaca que o GNL (Grupo de Nova Londres) apresenta algumas estratégias pedagógicas que favorecem a concretização do intuito. Assim, efetivou-se uma sequência didática utilizando a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e, por fim, a prática transformada, com a pretensão de ainda revelar que este método pode ser eficaz no ensino de temas complexos como a variação linguística e, para isso, utilizou-se a literatura de cordel como instrumento pedagógico.

Uma sequência didática é um conjunto organizado de atividades planejadas para alcançar objetivos específicos de aprendizagem. De acordo com Zabala (2009), ela deve ser composta por três momentos principais, ou seja, a apresentação do tema, o desenvolvimento das atividades e a síntese ou consolidação dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, ele estaca a importância de uma abordagem estruturada no ensino, onde as atividades são organizadas de forma lógica e sequencial.

Segundo Zabala (2009) a Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos”. Para o autor, elas podem ser consideradas como uma maneira de situar as atividades, e não podem ser vistas apenas como um tipo de tarefa, mas como um critério que permite identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar. Segundo ele, as sequências didáticas permitem que o processo de aprendizagem seja mais dinâmico e eficaz, pois cada atividade é planejada para construir sobre a anterior, garantindo uma progressão contínua no aprendizado dos alunos.

Nesse sentido, o ensino da variação linguística e a literatura de cordel, por meio de uma sequência didática envolve um planejamento cuidadoso e a implementação de atividades que abordem as diferentes formas de variação da língua portuguesa, configurando-se como uma abordagem rica e envolvente.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APLICAÇÃO NA ESCOLA

DALILA AFONSO CUNHA

A sequência didática (SD) aplicada nas turmas do 1º ano do Ensino Médio na Escola Dalila Afonso Cunha foi estruturada em quatro etapas principais, com o objetivo de integrar o estudo da variação linguística e do cordel de maneira ativa e participativa.

Primeira Etapa: Introdução ao Cordel e à Variação Linguística

Nesta primeira fase, o conceito de variação linguística foi verbalizado para os alunos por meio de exemplos concretos do cotidiano de Vila Maiauatá. No momento, foram realizadas discussões sobre as diferentes

formas de falar e os preconceitos associados à fala regional, promovendo uma reflexão crítica sobre a diversidade linguística e, em seguida, foi apresentado o cordel como um gênero que valoriza a cultura popular e a oralidade.

Segunda Etapa: Leitura e Análise de Cordéis

Os alunos realizaram a leitura de cordéis clássicos e contemporâneos, com especial atenção para as características linguísticas e estilísticas dos textos. Foram analisados aspectos como o uso da linguagem coloquial, a estrutura rítmica e a temática popular. A análise permitiu que os alunos observassem como o cordel trabalha com a variação linguística de maneira natural e valorizada.

Terceira Etapa: Produção Coletiva de Cordéis

Divididos em grupos, os alunos foram desafiados a produzir seus próprios cordéis, utilizando as variantes linguísticas presentes em suas comunidades. A produção textual foi orientada para que os alunos se sentissem livres para expressar suas identidades linguísticas, sem a preocupação de seguir estritamente a norma-padrão. A fase de criação envolveu muita interação e troca entre os grupos, valorizando a colaboração e a oralidade.

Quarta Etapa: Apresentação dos Cordéis

Como etapa final, os alunos apresentaram seus cordéis em forma de recitação, em um evento aberto à comunidade escolar. Essa etapa permitiu que os alunos desenvolvessem sua expressão oral e compartilhassem suas produções com colegas e professores, reforçando o valor de suas variantes linguísticas.

RESULTADO PRETENDIDOS

A aplicação da sequência didática revelou-se altamente eficaz, em termos do engajamento dos alunos e da valorização de suas formas de expressão. A utilização do cordel como recurso pedagógico permitiu que os estudantes reconhecessem a legitimidade de suas variantes linguísticas, promovendo uma maior autoestima e uma visão crítica sobre o preconceito linguístico. Além disso, a produção dos cordéis possibilitou o desenvolvimento de competências linguísticas, como a coesão, a criatividade textual e o domínio da oralidade.

Os alunos demonstraram um maior interesse pelo estudo da língua, percebendo que a norma-padrão é apenas uma das muitas formas de se expressar e que a valorização das suas raízes culturais é fundamental para uma educação inclusiva. A sequência didática também contribuiu para um ambiente escolar mais acolhedor, momento em que onde as diferentes formas de falar foram respeitadas e celebradas.

FECHAMENTO REFLEXIVO

Este trabalho teve o intuito de abordar a variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que ainda são percebidos muitos equívocos a respeito do ensino e do uso da língua por seus falantes. Dessa maneira, o objetivo foi apresentar sugestões de atividades que envolvam o *gênero multimodal cordel e a variação linguística*, considerando a importância do trabalho com a diversidade nas aulas do primeiro ano do ensino médio, partindo do reconhecimento e da legitimação das variedades socioculturais presentes nas diversas regiões do país.

A variação linguística é uma realidade em todas as comunidades e nas localidades ribeirinhas de Vila Maiauatá, ela desempenha um papel crucial na formação da identidade dos alunos. O uso do cordel como ferramenta pedagógica na Escola Dalila Afonso Cunha demonstrou que é possível trabalhar a língua de maneira inclusiva e criativa, promovendo o respeito à diversidade linguística e a valorização cultural.

A sequência didática aplicada nas turmas do 1º ano do ensino médio mostrou que os alunos não apenas reconhecem a importância da norma-padrão, mas também se sentem empoderados ao verem suas formas de falar representadas e valorizadas no ambiente escolar. O cordel, como gênero literário popular, abre espaço para que a escola se torne um lugar de celebração das diversidades linguísticas e culturais, promovendo uma educação que respeita e acolhe todas as vozes.

A cadeia de atividades apresentada sugere leitura, interpretação e produção do gênero cordel, de maneira aprofundada, considerando os elementos socioculturais, regionais e lexicais, bem como os elementos pertencentes ao gênero para um entendimento integral, observando as características e diferenças presentes em cada uma delas. Para isso, foi usada como base teórica a sociolinguística educacional que promove o ensino

da língua portuguesa pautada na interação e nas variedades linguísticas presentes na fala dos alunos e na sociedade que os cerca. Além disso, foi priorizada a diversidade sociocultural do país por meio da escolha de canções de diversos gêneros e estilos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Cristina (ORG). **Histórias no varal: três cordéis de romance e aventura/** João Melquíades Ferreira da Silva, Francisco das Chagas Batista. 2ª ed., Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 1978.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, R. H. R. (Org.); MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** 1ª. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7 ed., 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUSA, Maria Ribeiro de. **O cordel na sala de aula: a resignificação do ensino de língua portuguesa.** 2014. 50 p. Monografia (Especialização em Educação: Práticas pedagógicas interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba), Paraíba, 2014.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

A TECNOLOGIA COMO ALIADA DO ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Alana Corrêa Rodrigues¹
Deiseane Filocreão dos Santos²

UM BREVE INÍCIO

À primeira vista, é necessário sublinhar que se vive na era da conexão e, para tal, faz-se relevante destacar a relação de pertencimento entre ser e estar no mundo, que está diretamente atrelada à sociedade hodierna, de maneira intensa e efetiva. Muito se estuda acerca da tecnologia, conexões e atualizações e, nesse interim, é imprescindível frisar as formas pelas quais o mundo digital e hiperconectado modifica as vivências no cotidiano das organizações sociais, sobretudo, das relações educacionais.

Cabe ressaltar, que a tecnologia poderia ter ficado de forma intrínseca apenas em seu próprio campo, no entanto, em virtude de seu caráter explosivo e, conseqüentemente, dominador nos vários ambientes ao redor do globo, invadiu todas as áreas do conhecimento tornando-se assim, necessária para um melhor desempenho de atribuições. No âmbito da educação não foi diferente, pois transformou-se em uma forte aliada o, principalmente, no aspecto de ensino-aprendizagem, não como um instrumento de ensino opaco, ou um mero suporte didático para a transmissão de conteúdo, mas sim, como um agregador no que tange ao processo de interação mediante a os conhecimentos (re)produzidos no âmbito da sala de aula, fazendo de si um elo que aproxima a prática docente do apren-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). <http://lattes.cnpq.br/3202546914250140>. E-mail: alanarod22@hotmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). <http://lattes.cnpq.br/1803085803006011>. E-mail: deizzef@gmail.com

dente, para, a partir da soma das trocas dessas experiências, estabelecer novas possibilidades de ensino-aprendizagem no meio escolar da Educação Básica bem como nos espaços das linguagens.

Diante dessas considerações, depreende-se que a tecnologia proporcionou o uso de ferramentas digitais como uma fonte inesgotável de colaboração nos objetivos pedagógicos ativos, que devem estar centrados no aluno, propiciando, dessa forma, modelos de ensino que atendam às necessidades, realidades e interesses específicos e visem promover a equidade. Ademais, não se pode deixar de refletir a relação estabelecida entre a tecnologia e as diversas multiplicidades de linguagens e produções textuais.

Portanto, o presente trabalho, discute a tecnologia como um instrumento de ensino na área da Literatura, essencialmente, no Ensino Médio da Educação básica e justifica-se por refletir sobre como as práticas didático-pedagógicas, a partir da inserção dos recursos tecnológicos, podem ter um desempenho mais eficaz e satisfatório nas instituições escolares, especialmente no ambiente de sala de aula. É importante observar como essa revolução tecnológica existente na atualidade subsidia o professor de literatura com novas possibilidades de conceber a produção do texto literário, pois com o uso de dispositivos tecnológicos, o aluno tende a imergir mais no contato com novos textos e a estabelecer outros sentidos por meio das associações proporcionadas pelos *hyperlinks*. Assim, o objetivo deste estudo é promover a reflexão sobre o uso de novas tecnologias como suporte para o ensino de literatura no Ensino Médio, além de ampliar a discussão sobre a importância do ambiente tecnológico como um aliado no processo de ensino-aprendizagem e a maneira como os alunos percebem as matrizes semânticas contidas nos textos, investigando como o sujeito-aluno os recebe a partir da inclusão da tecnologia em sala de aula.

Como aporte teórico deste trabalho, foram considerados os estudos de Moran (1995), Perrone-Moisés (2014) e Gil (2019), os quais versam sobre a tecnologia voltada para o no espaço escolar em específico, como a evolução tecnológica influencia significativamente na relação de ensino-aprendizagem e nas esferas sociais nas quais a transita. As hipóteses, ditos e convicções por eles enunciados direcionam, o debate contínuo sobre o

caráter benéfico das tecnologias na produção educacional, com ênfase na inserção da tecnologia a ser realizada com uma visão atenta às necessidades da escola, do professor e do próprio aluno, afinal, para que ocorra uma verdadeira prática de ensino-aprendizagem todos devem assumir o papel de protagonista do processo.

Este artigo está estruturado, inicialmente, por e um preâmbulo sobre a relação da tecnologia na Educação Básica seguido de quatro tópicos de reflexões. O primeiro, versa sobre a tecnologia como coautora no processo ensino-aprendizagem; o segundo, aborda os mitos sobre os recursos tecnológicos em sala de aula; o terceiro, discute os desafios da literatura no Ensino Médio e o encadeamento da tecnologia com a prática literária e o tópico final enuncia a relação entre tecnologia e a literatura como um caminho promissor, por fim, seguem os últimos comentários do trabalho e as referências.

TECNOLOGIA: UMA IMPORTANTE COAUTORA DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com base na ideia do uso das tecnologias no ambiente escolar é válido compreender a pertinência de uma visão sistêmica que nasce da necessidade dos espaços educacionais discutirem e refletirem à respeito de algumas características preponderantes, tais como: a infraestrutura, que requer conectividade, dispositivos e organização sistemática concernente à gestão; a relação ensino e aprendizagem, que abrange os recursos digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades de um letramento digital que ultrapasse os muros das escolas e, por fim, a experimentação que abarca as metodologias que oportunizam aos estudantes a criação ou ampliação de novas maneiras para a construção de experimentos.

Com efeito, ao pensar em tecnologias para a educação é importante realçar algumas premissas, principalmente, as que dizem respeito à relação de ensino e aprendizagem na Educação básica. Assim, é necessário destacar inicialmente, as tecnologias aliadas às práxis pedagógicas ativas que sejam capazes de prover o desenvolvimento de competências, conforme o destacado na lei de Diretrizes e Bases Curricular Comum (BNCC) e

corroborado pelos estudos de Berbel (2011) “os métodos ativos destacam justamente uma autonomia, como estratégia que o professor utilizará para estimular seus alunos”. Fica evidente, a partir dos pensamentos da autora, que tais metodologias são mecanismos que o docente possui para despertar nos alunos mais atratividade pelo processo educacional.

Paralelamente, as tecnologias merecem destaque também, como método de promoção da igualdade na relação ensino e aprendizagem, considerando os aspectos cognitivos de cada um, com a ideia de mitigar as desigualdades educacionais preexistentes no território brasileiro. Ademais, cabe atentar e considerar as populações menos assistidas na perspectiva socioeconômica, em busca de frisar as questões das características culturais, geográficas e comunitárias.

Somada aos demais aspectos, convém observar a proeminência das tecnologias enquanto objeto de conhecimento e instrumento de ensino aprendizagem que transversalizam uma integração à Educação Básica, conforme o enunciado por Moran (2009, p. 32):

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar às várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

De forma geral, Moran procura evidenciar neste fragmento que cada docente pode manusear as ferramentas tecnológicas de maneira a facilitar a absorção de um dado conteúdo, todavia, o professor não pode descartar a responsabilidade que tem em apontar os caminhos, com a finalidade de proporcionar aos alunos o alcance de maiores e melhores resultados.

Para os docentes, a tecnologia também gera novas perspectivas. Recursos para gestão de sala de aula, planejamento de atividades e avaliação automatizada tornam o processo pedagógico mais dinâmico e eficaz. Além do mais, o uso de plataformas colaborativas, como fóruns e ambientes virtuais de aprendizagem, amplia o espaço de interação entre professores e alunos, fortalecendo o vínculo e permitindo a construção conjunta do conhecimento. Por fim, é preciso acentuar a relevância da formação de gestores e professores, na adoção de novas tecnologias que permitam a fomentação do ensino-aprendizagem no âmbito educacional e fomentarem

novas possibilidades de uma cultura digital com o envolvimento dos pais, professores, coordenadores e gestores e de toda comunidade em geral que permeiam à fronteira escolar.

Desse modo, a inserção das tecnologias no espaço educacional de forma qualificada é necessária para potencializar o fazer docente, assim como desenvolver a autonomia do aluno que é instrumentalizado pelo professor, posto que, é a partir de sua mediação que o aprendente constrói e adiciona os conhecimentos científicos adquiridos aos seus conhecimentos prévios de mundo.

DESMISTIFICAÇÃO DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA SALA DE AULA

Em certo sentido, as tecnologias colocam desafios a serem enfrentados, não só em termos de uso, mas também como elemento modificador do meio em que se vive, em virtude de estabelecer novas maneiras e situações para sanar os problemas advindos da necessidade humana. Pensar em tecnologia como modificadora do meio no qual o homem vive, é imprescindível reconhecer que tudo é tecnologia, desde o período paleolítico até a sociedade contemporânea.

Vale ressaltar que, hodiernamente, a tecnologia está cada vez mais avançada e com todo seu aparato, deixou a humanidade mais integrada e conectada, inclusive no cotidiano educacional que precisa dos recursos tecnológicos inseridos nos espaços escolares para construir novas práticas de ensino-aprendizagem de cunho significativo no ambiente de sala de aula.

Nesse contexto, surge um novo formato de educação que deixa um pouco de lado as tecnologias mais conservadoras, porém necessárias, tais como: o giz, o quadro e os livros. Com isso, elas deixam de ser os únicos instrumentos utilizados na prática docente, propiciando ao professor, o desenvolvimento de um agrupamento de tarefas didático-pedagógicas a partir das tecnologias já existentes em sala e outras que os alunos carregam consigo.

Como foi destacado por Moran (1995), “só as tecnologias não mudam a relação pedagógica, mas podem ser capazes de permitir um novo encantamento na escola, nos alunos e nos professores”. Moran,

mediante seus estudos, coloca em evidência que a tecnologia por si só e sem propósitos definidos no ambiente escolar, particularmente, em sala de aula, não agrega uma valoração no concernente ao aspecto da relação de ensino-aprendizagem, todavia, cabe estar aliada a um bom planejamento didático-pedagógico, para que, assim, possa ser considerada como um recurso de apoio para novas práticas educacionais, redimensionando, dessa maneira, os olhares do professor e do aluno.

Nesse caso, é legítimo frisar a urgência em desmistificar o uso da tecnologia no espaço educacional, especialmente, nos locais de sala de aula, posto que ficou às claras os benefícios incontáveis na construção de novos saberes. Outrossim, convém aos professores a função de orientar, avaliar e instruir, a forma como os alunos devem usar adequadamente esses recursos, uma vez que o cenário é de mudanças, portanto, diante dessa realidade, saber colher informações, como abordá-las, selecioná-las, como organizá-las, relacioná-las e utilizá-las possibilitará que eles sejam introduzidos no caminho da pesquisa a partir do entendimento dos critérios necessários, conforme é postulado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

A pesquisa pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. A pesquisa pode ser instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 125 e 126).

Os discentes precisam de orientações e acompanhamentos por parte dos docentes para aprenderem a pesquisar e transformar as informações adquiridas, tanto as científicas, quanto as vivenciadas no cotidiano, atreladas aos recursos tecnológicos que possuem, para, assim, refletir e compreender os eventos da sociedade. Dessa maneira, aliados as instituições educacionais, os professores necessitam enfrentar os desafios e as resistências advindas da inserção de novas tecnologias como conteúdo de ensino-aprendizagem, em prol do preparo do aluno para além da pesquisa e do pensamento, para a resolução dos problemas e das mudanças que ocorrem ao redor deles.

É pertinente enunciar um outro aspecto basilar que se refere à importância da formação de professores quanto às tecnologias que se apresentam em sala de aula e na era globalizada, seja em relação às TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) como os computadores, ou aos aparelhos celulares que circulam nas esferas sociais. Na verdade, os professores precisam ter preparo para trabalhar com a tecnologia da escola e dos alunos, haja vista que nessa realidade não cabe rá retrocessos, logo, é válido ir em busca de maiores qualificações para que, dessa forma, o ensino na escola não fique obsoleto, maçante e sem a conectividade necessária dessa geração altamente hipermodalizada.

OS DESAFIOS DO ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Já não é de hoje que a Educação Básica passa por processos de transformação, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral dos educandos, capacitando-os para atuarem como agentes sociais, exercendo a cidadania de maneira consciente e participativa no meio social em que estão inseridos.

No que diz respeito ao ensino da Literatura, especialmente no Ensino Médio, é necessário (re)significar as práticas pedagógicas em sala de aula, pois além de ser o nível do sistema educacional brasileiro que mais sofre com indefinições, devido a inúmeros fatores que vão desde o espaço físico até a falta de docentes. Assim, é imperativo repensar o ensino da Literatura no Ensino Médio, buscando soluções eficazes para o ensino e a aprendizagem do alunado. Para tanto, é fundamental considerar as orientações curriculares específicas do Ensino Médio para entender a real necessidade de construir significados no ambiente escolar. Fala-se muito em desenvolvimento contínuo, mas é preciso entender que ele não se encerra nessa fase, mas que precisa ser concretizado para que as competências e habilidades sejam, de fato, alcançadas.

Uma dificuldade recorrente é o desinteresse pela leitura de textos literários, que, infelizmente, é muito comum nas salas de aula da Educação Básica, tanto que, muitos educandos veem a leitura de textos literários como uma atividade irrelevante, que não desperta interesse, sendo reali-

zada apenas por obrigação ou para a aquisição de uma nota. Isso ocorre, muitas vezes, pela falta de representatividade, pois os textos selecionados nem sempre refletem as condições sociais dos alunos.

Na verdade, o que se observa com frequência é uma descontextualização quando o assunto envolve, por exemplo, os livros didáticos ou paradidáticos, materiais selecionados por especialistas que nem sempre conhecem o contexto sociocultural do público-alvo. Sem representatividade, não há interesse, mas a aproximação dos livros didáticos do universo dos alunos é um fator crucial para garantir um aprendizado significativo e relevante, além disso, é importante ressaltar que a falta de acesso a recursos, tanto didáticos, físicos ou digitais, contribui significativamente, para o não engajamento dos alunos. Por exemplo, os estudantes que residem em zonas rurais, são particularmente afetados, visto que, enfrentam uma grave escassez de recursos que vai além dos livros didáticos e paradidáticos.

Outro ponto relevante que contribui para o surgimento de entraves no ensino da Literatura no Ensino Médio incide na ausência de conexão da Literatura com outras disciplinas, ou seja, a falta de interdisciplinaridade com as demais áreas do conhecimento. Embora isso seja desafiador, é importante lembrar a importância do ensino literário na formação geral dos alunos. Além disso, o tempo destinado ao desenvolvimento do ensino da Literatura, na maioria das vezes, é insuficiente em relação ao excesso de conteúdos exigidos pelo currículo escolar, mesmo porque, são priorizadas outras disciplinas e atividades pedagógicas, o que impacta consideravelmente, a qualidade do ensino literário.

Por fim, as políticas públicas, frequentemente, não estão alinhadas com as práticas dos professores, devido a uma enorme desconexão com a realidade escolar. Os projetos de governo são formulados por especialistas que nem sempre estão suficientemente imersos na vivência de sala de aula. Além disso, existe a falta de flexibilidade em alguns programas e a ausência de capacitação e formação contínua para os professores que limitam a inovação e o uso efetivo de tecnologias educacionais. (Perrone-Moisés, 2014) ressalta:

Na sociedade contemporânea, a literatura passa por mutações, tanto em termos de formas e suportes quanto em sua função e status. A proliferação de mídias digitais e

a expansão do acesso à informação modificam o modo como as obras literárias são produzidas, disseminadas e lidas. Essas transformações, no entanto, não significam a morte da literatura, mas sua adaptação e resistência em novos contextos culturais.

De fato, não há como ignorar as mudanças que a Literatura enfrenta na era digital, como também é impossível retroceder e manter um ensino engessado, tampouco fazer de conta que nada mudou e que o ensino literário não sofreu nenhuma alteração. Assim, é de suma importância que o educador tome conhecimento das transformações ocorridas e busque maneiras de tornar o ensino literário mais atrativo e satisfatório, para que a leitura não seja vista como algo entediante ou uma perda de tempo, de acordo com a perspectiva de vários estudantes.

Em outras palavras, a literatura está se transvertendo devido à tecnologia e ao novo acesso à informação, no entanto essas transformações não significam o encerramento da literatura, elas representam, na verdade, sua adequação e continuidade, só que em um novo cenário sociocultural.

LITERATURA E TECNOLOGIA: UM CAMINHO PROMISSOR

A urgência por reformas educacionais, especialmente em relação às metodologias, surgiu conforme as necessidades dos educandos que evoluíram ao longo do tempo, pois com a transformação da sociedade, tornou-se evidente a demanda de mudanças nas metodologias, práticas pedagógicas, abordagens em sala de aula e postura dos professores. Tudo tem sido remodelado para acompanhar as novas gerações.

Nesse contexto, é essencial destacar a importância da tecnologia como uma aliada fundamental no desenvolvimento educacional. Um exemplo recente disso foi o período pandêmico, quando o uso de recursos tecnológicos foi intensificado tanto no mercado de trabalho quanto na área educacional e em outros setores da sociedade. Os recursos tecnológicos têm se revelado como poderosos instrumentos no processo de ensino-aprendizagem, especialmente, na educação básica. Seu impacto positivo é notável tanto no engajamento dos alunos quanto na eficiência dos educadores, uma vez que manter os alunos motivados e envolvidos é um dos grandes desafios enfrentados por eles.

O mundo da tecnologia oferece inúmeras possibilidades e quando os professores têm acesso a esses recursos, algo que nem sempre ocorre, especialmente, em escolas públicas, eles devem aproveitá-los, pois a tecnologia oferece soluções interativas e atraentes, como jogos, vídeos, aplicativos e plataformas digitais, que tornam as aulas mais dinâmicas e envolventes.

No entanto, é importante sublinhar que as ferramentas tecnológicas não devem ser usadas apenas como um recurso “diferente”, sem planejamento adequado aos objetivos a serem alcançados e sem considerar as necessidades do público-alvo, haja vista que, o “fazer por fazer” não produz resultados promissores, pois, sem metas e objetivos claros, tanto alunos quanto professores acabam sem uma direção definida, limitando o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias. Seymour Papert (1980) disse:

A tecnologia pode transformar a educação, mas apenas quando é usada para criar ambientes de aprendizado dinâmicos, interativos e personalizados que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Como evidenciado, essas ideias destacam que o simples uso de ferramentas digitais por si só não garante melhores resultados educacionais, pois, embora o conhecimento esteja amplamente acessível, cada indivíduo possui particularidades únicas e a aprendizagem não ocorre da mesma forma para todos. Portanto, é crucial considerar as necessidades individuais, utilizando soluções digitais que, por exemplo, permitem uma educação personalizada e adaptável ao ritmo de cada aluno.

É importante mencionar que a tecnologia faz parte do cotidiano dos alunos a tal ponto que, muitas vezes, é vista como uma vilã, especialmente com a popularização dos *smartphones*, no entanto, é possível utilizar esses recursos de maneira construtiva em sala de aula. Não restam dúvidas de que o uso da tecnologia é um caminho promissor, dado que ela esteja presente em todos os aspectos da vida moderna, tornando sua adoção em prol da educação quase inevitável.

Com tantas transformações tecnológicas, muitos podem pensar no fim do livro e, até o mais extremista, no fim da literatura. Contudo, isso é um grande equívoco, pois esses são dois finais ou, como queiram alguns, “duas mortes” que estão muito distantes. Podemos afirmar que um o

futuro da literatura está no espaço virtual, ou ciberespaço, o qual pode ser considerado como um mundo cheio de possibilidades. (SILVA, 2008, p. 2)

A ideia refutada pelo autor reforça o conceito de que a literatura, espelho da sociedade, possui resiliência para se adaptar as novas realidades, o que não significa que seus valores e sua importância tenham que ser extintos. Na verdade, o advento da tecnologia digital traz novas formas de leitura e escrita que ampliam possibilidades de engajamento com os textos literários.

Vale ressaltar que a decisão de utilizar ou não esses recursos nem sempre está nas mãos do professor, pois existem obstáculos que podem dificultar sua aplicação. Além disso, há um outro desafio relacionado à tecnologia em sala de aula, cujo cerne incide no uso consciente dos celulares, pois muitos jovens ainda não têm a maturidade necessária para lidar com essa ferramenta essencial, que, se mal utilizada, pode causar sérios problemas ao aprendizado escolar. Portanto, é necessário oferecer orientações sobre o uso dos *smartphones*, tanto em casa quanto na escola, onde os alunos passam grande parte do dia, visto ser fundamental alertá-los sobre os perigos associados às “telas”, tanto para a saúde física quanto psicológica, sendo importante distinguir informações verdadeiras das falsas e filtrar os conteúdos.

Sob essa perspectiva, o educador deve apresentar aos alunos novas abordagens e perspectivas para o ensino e a aprendizagem, podendo ser um caminho promissor a utilização de jogos digitais, *podcasts*, trilhas de aprendizagem virtuais, pesquisas e a criação de *sites*. A tecnologia pode auxiliar no desenvolvimento da leitura de várias formas, seja por meio de *e-books*, audiolivros, plataformas de leitura online, dicionários e tradutores online, entre outros recursos.

Além disso, a tecnologia permite aos alunos o acesso a novas literaturas, enriquecendo seu vocabulário e compreensão via interatividade. O mundo da tecnologia oferece grandes oportunidades literárias, que podem valorizar não apenas as literaturas regionais e nacionais, mas também a literatura universal, contribuindo para o desenvolvimento do letramento digital.

ÚLTIMOS COMENTÁRIOS

O presente artigo abordou a relação entre tecnologia e educação literária no Ensino Médio, analisando circunstâncias específicas, como: o uso da tecnologia enquanto aliada importante do ensino-aprendizagem na educação básica; a desmistificação do uso de recursos tecnológicos em sala de aula; os desafios da literatura no ensino médio e a interação entre literatura e tecnologia na busca de resultados promissores.

Refletindo sobre a proposição do, é evidente que a tecnologia tem se apresentado como uma valiosa parceira no ensino literário no Ensino Médio, pois proporciona r oportunidades de interação, entendimento e reconhecimento das obras literárias, reconfigurando a dinâmica do ensino-aprendizagem em uma experiência mais envolvente e atrativa para os alunos. Recursos digitais, como plataformas de leitura, conteúdos audiovisuais e espaços colaborativos online, criam possibilidades de ampliação do acesso ao saber, incentivando uma educação mais acessível e personalizada.

Adicionalmente, os recursos tecnológicos possibilitam novas abordagens metodológicas, como a gamificação e o ensino híbrido, que estimulam o protagonismo do aluno e facilitam o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. De todo modo, é necessário que a utilização dessas ferramentas seja cuidadosamente planejada, para que os objetivos pedagógicos sejam alcançados e que o valor da literatura, enquanto arte e expressão humana, não se perca diante das inovações tecnológicas.

É importante que os professores estejam capacitados para integrar a tecnologia de forma consciente e eficiente no ensino da literatura, o que demanda formação contínua, reflexão sobre as práticas pedagógicas e compreensão clara dos benefícios e desafios que a era digital impõe ao ambiente escolar. Entretanto, como foi mostrado neste artigo, o preparo dos docentes é mais um desafio a ser superado.

Falando em desafios, muitos foram evidenciados, os quais precisam ser, especialmente, nas escolas públicas. No entanto, apesar das inúmeras dificuldades apontadas, é importante que se faça um esforço para que, de uma forma ou de outra, os alunos tenham acesso, pelo menos, ao mínimo que se pode proporcionar, considerando que a tecnologia está presente

no cotidiano, transformando as relações familiares, comerciais, políticas, econômicas e culturais. Por essa razão, é necessário que a escola e o professor busquem compreender o novo perfil do leitor literário atual, o qual, nasceu na era dos *smartphones* e de muitas inovações tecnológicas que têm transformado e continuarão a transformar os comportamentos humanos.

Ademais, destacou-se a importância da orientação quanto ao uso dos recursos tecnológicos, especialmente dos celulares, tarefa difícil que deve ser compartilhada com as famílias, considerando, em termos educacionais, a parceria entre escola, família e sociedade. Assim, é fundamental que todos desempenhem seu papel na busca pelo desenvolvimento integral dos educandos.

Compreendeu-se que a literatura passou por transformações e que sempre haverá espaço para o novo, sendo necessário repensar as práticas pedagógicas, promovendo reflexões, análises em prol de um entendimento sobre as metodologias que envolvem a tecnologia.

Por fim, concluiu-se que a tecnologia impacta não apenas a vida do aluno fora da escola, mas também dentro do ambiente escolar, que não se deve acomodar às práticas pedagógicas, sendo essencial que o ensino da literatura seja realizado de maneira dinâmica e didática, considerando o contexto em que o aluno está inserido, para que ele se sinta representado e possa experimentar a interação entre literatura e tecnologia no ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N.A.N **Metodologia da problematização e sua contribuição para o plano das práxis**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 7, p. 7-17, nov. 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAN, J. M., **Novas tecnologias e mediação pedagógica**, Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16. ed., 2009.

_____. **Internet no ensino**. Comunicação & Educação. V (14): janeiro/abril 1999, p. 17-26.
NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3: Ciências Humanas e suas tecnologias Brasília-2006. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PAPERT, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York, NY: Basic Books.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas Literaturas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Antônio Carlos Braga. **A literatura na era digital**. In: XII Congresso Internacional da ABRALIC. UFPR-Curitiba, Brasil.

“MEMELETRAR”: UMA REFLEXÃO SOBRE O ESTUDO DO GÊNERO MEME E LETRAMENTO DIGITAL

Denison Castro dos Santos¹
Susana Lira²

UMA VIA DE POSSIBILIDADES

O ensino de língua portuguesa há tempos vem evoluindo e assumindo uma nova dinâmica no que tange a proposições metodológicas e ao desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao mesmo tempo ocorre, em virtude das necessidades comunicativas, o aparecimento de novos gêneros textuais, dentre eles os digitais, também propostos como ponto de partida para o ensino e aprendizado da língua, respeitando as características deles, bem como as inerentes ao próprio processo de ensino.

Assim, é necessário refletir e entender a dinâmica que se desenha de maneira tão célere em termos do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), instrumentos cada vez mais presentes no contexto educacional. Nessa perspectiva, o objetivo principal deste estudo foi o de refletir e discutir a proposição do Letramento Digital a partir do ensino e aprendizado do gênero digital “Meme”³.

O desenvolvimento desse trabalho exige que os professores de Língua Portuguesa (LP) focalizem os seus olhares para suas práticas, pois para

¹ Mestrando do Curso de Mestrado Profissional do PPGELL, da Universidade do Estado do Pará, ano 2024. Email: denniscastro1996@gmail.com CV: <https://lattes.cnpq.br/6969121856307351>

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional do PPGELL, da Universidade do Estado do Pará, ano 2024. CV: <https://lattes.cnpq.br/9383855307022391>

³ “Memes advém da abreviação mimeme de origem grega, que significa imitação. Eles têm a capacidade de atingir milhares de internautas em poucos minutos, e além de possuir uma linguagem acessível, são criados a partir de imagens icônicas. O termo memes foi cunhado por Richard Dawkins, em sua obra o gene egoísta, que foi publicado em 1976” (SILVA; BOTELHO; FERREIRA, 2020).

além do ensino requerido, efetivamente, pelo currículo, é preciso promover os letramentos necessários à realização do ato comunicativo por meio do texto produzido, considerando que o desenvolvimento das novas TIC's oportunizaram também, o surgimento de novos gêneros digitais, que, por sua vez, passaram a ser estudados nas salas de aula de LP.

Esses gêneros digitais exigem do professor e dos alunos domínios que fogem ao plano do ambiente linguístico, ou seja, exigem uma nova forma de ler e de compor textos, rompendo com os esquemas e técnicas tradicionais; o domínio de técnicas, ambientes virtuais, dispositivos, enfim, do universo de elementos tecnológicos, além de pleitear de todos os envolvidos práticas e domínio dos multiletramentos, apresentados por Rojo (2012) na obra *"Multiletramentos na escola"*.

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso do trabalho com hiper e nano-contos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho) (ROJO & MOURA, 2012, p. 8)

Compreendendo a assertiva apresentada por Rojo e Moura e entendendo que os gêneros digitais são produtos textuais multimodais e considerando que a multimodalidade implica, em certos casos, no domínio de letramentos diversos, justifica-se a proposição desse estudo com o intuito de compreender e refletir o que hoje é denominado de letramento digital, que consiste na habilidade para o emprego das tecnologias digitais no desenvolvimento de diferentes tarefas nos mais diversos ambientes, de maneira eficiente e eficaz.

Nesse sentido, como passo inicial, buscou-se compreender o que é, de fato, letramento digital, conceituar e apresentar as principais características constitutivas do gênero "meme", ler, refletir e discutir analiticamente alguns "memes" em circulação nas redes sociais e compreender que os recursos linguísticos devem ser observados para a produção desse gênero.

Para o efetivo desenvolvimento deste trabalho, foi fundamental um suporte teórico que iluminasse e possibilitasse a compreensão de todos os meandros que envolvem as relações existentes no estudo do letramento digital e do gênero Meme. Nesse sentido, para a compreensão acerca do letramento e do letramento digital, os estudos de Soares (2023a; 2023b; 2023c), Rojo (2015; 2012; 2009) foram o ponto de partida e para o entendimento sobre o gênero textual meme e suas nuances, foram referendados os estudos de Guerreiro & Soares (2016).

Este artigo encontra-se organizado em seis partes assim denominadas e definidas: Uma via de possibilidades, porta aberta ao texto, compreendendo uma pequena introdução ao estudo do letramento e do letramento digital; Um caminho e uma bússola para novas descobertas, contendo enunciados teóricos que permeiam as concepções de letramento e letramento digital; No caminho havia uma placa “Sim, meme é um texto!”, contendo informes sobre o estudo do gênero meme; Nova placa: tua linguagem, tua identidade contendo enunciados acerca dos aspectos composicionais do gênero meme e as relações de sentido por e nele estabelecidas; O caminho nem sempre é reto, trazendo informes sobre a multimodalidade dos memes e, por fim, as considerações finais sob o título de E no final do caminho, muitas conexões.

UM CAMINHO E UMA BÚSSOLA PARA NOVAS DESCOBERTAS

Entendendo a necessidade de desenvolver as mais diversas habilidades comunicativas a partir da sala de aula e refinar aquelas já adquiridas e internalizadas desde as práticas sociais dos indivíduos, é de fundamental importância que alguns processos de letramento sejam propostos e otimizados em sala de aula. Assim, ao se propor um estudo que reflita acerca do letramento digital e o ensino do gênero textual meme, faz-se necessário empreender uma definição acerca do processo de letramento digital. No que consiste afinal o letramento?

Na busca por uma resposta, o aporte dos estudos de Rojo (2009) ensina que

Ao contrário do modelo autônomo dominante, o enfoque *ideológico* “vê as práticas de letramento como indissolu-

velmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (Streett, 1993:7). O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro da mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (p. 99).

Assim, é possível entender que o letramento é uma prática que está para além da alfabetização, apesar de, em certa medida, estar relacionado com ela.

Dentre os muitos caminhos possíveis para expressão da língua na perspectiva da interação social, os estudos recentes lançam luz para a compreensão da relação dialógica existente nas práticas comunicativas mediadas TIC’s. Assim, dentre os muitos letramentos, fala-se em Letramento digital, mas no que efetivamente consiste em essa prática?

Antes de dizer o que é, faz-se necessário dizer o que não é. O letramento tem uma relação próxima com o processo de alfabetização, mas não depende necessariamente dele, ainda que seja por ele ampliado e otimizado. O letramento está para além da alfabetização tradicional, pois implica objetivamente a capacidade individual de análise, seleção, crítica e avaliação das informações e das formas de produção de texto, ou seja, letramento compreende um outro processo que não a alfabetização.

O Letramento digital compreende práticas de leitura e de produção textuais, nos diversos meios de interação, em que são empregados os mecanismos e dispositivos digitais necessários para tais práticas. Significa entender que tais práticas apresentam características bastante específicas, como os meios em que são propostas e divulgadas; a utilização de mecanismos diversificados para sua produção e circulação (computador, celular, *tablets*, além de plataformas e outros meios disponibilizados pela internet, *e-mail*, redes sociais e aplicativos).

Marsaro (2013, p. 178) assevera que o aspecto da digitalidade é habilidade técnica inerente ao letramento digital, desenvolvida a partir do uso das diversas ferramentas digitais no intuito de produzir, refazer (remixar), “transformar textos, sons, cores, ou seja, qualquer mídia e

linguagem, em um código binário, que permite a manipulação desses elementos digitalmente, abrindo possibilidades antes inimagináveis de combinação e recombinação”.

É importante salientar que o letramento digital tem dimensões que extrapolam o próprio texto, pois há questões éticas, morais e legais que devem ser compreendidas e respeitadas e isso implica em outros conhecimentos que não, necessariamente, o domínio dos instrumentos e dos ambientes digitais.

Assim, para se considerar um sujeito como letrado digital, é fundamental que este desenvolva habilidades necessárias ao trânsito nos meios digitais: de leitura, compreensão e produção de textos circulantes nesses ambientes. É necessário que, munido dessas habilidades, ele seja capaz de se expressar linguisticamente, estabelecendo as devidas relações de sentido entre os elementos por ele acionados para sua produção, de acordo com a situação comunicativa na qual esteja inserido e segundo sua intencionalidade.

O letramento digital exige, em certa medida, uma educação linguística suficiente para que o sujeito consiga, dominando habilidades múltiplas, desenvolver produtos textuais capazes de realizar sua intenção comunicativa. Os estudos de Rojo (2009) ensinam que essa educação linguística deve possibilitar aos indivíduos:

os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais... os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. o conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o *design* etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES & ROJO, 2004, apud ROJO, 2009, p. 107).

O letramento digital compreende a prática dos letramentos multiculturais, multissemióticos e críticos, ensinados por Rojo (2009). Em muitas situações comunicativas são exigidas dos sujeitos nas envolvidas habilidades que implicam o uso dos múltiplos letramentos e dos letramentos multissemióticos, possibilitando e exigindo que o indivíduo seja capaz de selecionar informações, relacionar conhecimentos propostos e dispostos nos mais diversos canais e ambientes digitais, o que nem sempre é uma tarefa simples, dada a dinâmica de circulação de dados e a gama de textos multimodais veiculados nesses ambientes.

Considerando a relevância da prática do letramento digital para a educação contemporânea, torna-se mais urgente que a escola possibilite aos alunos condições efetivas para o desenvolvimento das habilidades inerentes a tal letramento; os professores, da mesma forma, devem buscar e criar condições para que, dominando tais habilidades, consigam promover o aluno a esse tipo de letramento.

NO CAMINHO HAVIA UMA PLACA: “SIM, MEME É UM TEXTO”!

A eleição do gênero Meme como objeto de estudo no contexto do letramento digital, foi estimulada pelo fato de ser um gênero extremamente potente, no que tange às possibilidades de análise e de uso nos diversos contextos comunicativos. Trata-se de um gênero bastante versátil, que pode circular nas mais diversas áreas de conhecimentos como um texto motivador para diversas finalidades, desde o campo científico até o campo humorístico. Porém, antes de iniciar efetivamente a discussão sobre sua potencialidade na sala de aula, faz-se necessário compreender: o que é afinal um meme?

O meme é um gênero digital de grande circulação nas mídias digitais e redes nas sociais, que tem figurado dentre as muitas manifestações da cultura digital, ganhado destaque significativo nos diversos contextos comunicativos nos quais a internet é a via de condução. Como outros textos digitais, o meme tem se remodelado sempre mais, de forma que pode ser encontrado em formatos diferentes, desde os estáticos, ou seja, os impressos aos memes animados, circulantes nas mídias virtuais.

Meme, então, segundo Torres (2016),

... é uma mensagem quase sempre de tom jocoso ou irônico que pode ou não ser acompanhada por uma imagem ou vídeo e que é intensamente compartilhada por usuários nas mídias sociais. O termo foi cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em sua obra “O gene egoísta”, de 1976, para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, para Dawkins, meme seria “uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação”, ou seja, tudo aquilo que se transmite através da repetição, como hábitos e costumes dentro de uma determinada cultura. Adaptado para a internet, especialmente para as redes sociais, o conceito de meme passa a ser uma “unidade” propagada ou transmitida através da repetição e imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo.

O meme é, sim, um texto, dotado de elementos e de sentidos que comunicam pensamentos, ideologias e valores que permeiam a vida e a cultura das sociedades; é um gênero que circula nos diversos ambientes digitais reverberando a criatividade e a dinâmica próprias do letramento digital.

Segundo Silva, Botelho e Ferreira (2020), o avanço constante das tecnologias digitais potencializa a composição do gênero, possibilitando a composição de Memes com “diferentes semioses em uma mesma produção”, aspecto o que também o caracteriza como texto multissemiótico, visto a possibilidade de numa mesma peça textual serem identificados diversos elementos semióticos (imagem, movimento, sons, cores, diagramações, dentre outras).

Vale destacar, também, que no plano do sentido da composição textual, o gênero em questão possibilita o emprego de muitos elementos, como: humor, ironia, repetição e adaptação cultural, como pode ser observado nos exemplos a seguir:



Fonte: <https://tinyurl.com/meme-adapt>. Acesso em 20 set. 24.

Nota-se que, dados os contextos, cada exemplo apresenta características que podem ser muito bem exploradas em sala de aula, quando da discussão acerca do gênero meme, suas características e intencionalidades.

Observando atentamente cada um dos memes acima, é possível perceber nuances discursivas bem diferentes e significativas: no primeiro, percebe-se claramente a ironia como elemento principal e de intencionalidade, nele essa intenção comunicativa ganha intensidade pela fisionomia da personagem; no segundo, há um tom de humor que se relaciona com a força expressiva do texto escrito, que ganha certa força com a expressão facial do personagem; o terceiro meme sugere humor quando evoca a figura clássica de Karl Marx e um de seus principais conceitos (Mais valia) – para a composição de um trocadilho, que apesar de ferir a norma gramatical, alcança seu objetivo por meio de um texto jocoso; o quarto, também acaba por relacionar dois elementos culturais bem distintos, ou seja, a figura de Santos Dumont e um trecho de uma canção da Banda de Axé Tchakabum, que pelo caráter do gênero se relacionam e ganham sentido quando os interlocutores conseguem perceber o tom de humor presente no meme.

Compreende-se, então, que a produção, leitura e análise de meme exige, até certo ponto, que os sujeitos, de alguma forma, compartilhem de alguns elementos comuns no repertório linguístico e sociocultural de ambos, do contrário, os efeitos de sentido e as intencionalidades comunicativas podem ficar comprometidas ou mesmo podem ser mal interpretadas.

NUMA NOVA PLACA: TUA LINGUAGEM, TUA IDENTIDADE

No contexto da Era Digital e dos letramentos múltiplos é inegável a realidade de que o meme, efetivamente, constitui uma unidade textual significativa. E como já visto, o meme é um gênero textual constituído de sentidos, contextos e elementos semióticos suficientes, o que lhe confere validade comunicativa. Assim, pode ser considerado uma forte composição comunicativa nos diversos ambientes, mais ainda nos digitais, que favorecem a ocorrência de semioses bastante variadas. Por suas características composicionais e por sua versatilidade, é um gênero que possibilita a produção de textos bastante criativos, capazes de comunicar emoções e crítica social, efetivando-os como verdadeiras ferramentas de comunicação.

Dentre as muitas características que o configuram como instrumento de comunicação, pode-se citar: a simplicidade, que garante uma compreensão de maneira mais tranquila; a conectividade com elementos culturais diversos, que aludem a traços culturais, necessariamente, compartilhados entre os interlocutores, aproximando-os do sentimento de pertencimento ao contexto comunicativo; a crítica social, em geral, imbuída de certo tom satírico, bem como a possibilidade de engajamento na questão veiculada; o grande alcance comunicativo apresentado por conta da possibilidade de viralização nos ambientes digitais; o apelo visual e auditivo, em alguns casos, que pode, sim, favorecer o desenvolvimento de aprendizados e letramentos diversos; a contribuição para o processo evolutivo das línguas, por meio da criação de novos termos, como também de novas possibilidades de composição textual.

É importante que se tenha claro que o meme é bem mais que simples composição para entretenimento, como o fora num primeiro momento. Trata-se de um gênero textual que em sua composição reflete a cultura contemporânea com suas nuances e especificidades. A combinação dos elementos linguísticos e extralinguísticos que o formam (expressões ou textos, humor, crítica social, referências culturais) consegue, de alguma forma, estabelecer uma conexão dos sujeitos com a mensagem e dos sujeitos entre si, o que confirma e sustenta o potencial comunicativo dele. Não à toa, o meme possui uma linguagem própria, como se pode observar nos exemplos citados no item *Sim, meme é texto*.

Ao longo do tempo, o meme passou a apresentar uma linguagem bem definida, sobretudo com a evolução dos dispositivos tecnológicos para a elaboração e edição de textos multimodais e multissemióticos, refletindo também, à certa medida, a interação entre os sujeitos nos ambientes digitais por meio do compartilhamento e *remixs* de uma diversidade de memes. Essa linguagem, em alguns casos, é marcada por um estilo que reflete a presença do autor no texto, seja pelo formato do texto, pelas fórmulas ou pela seleção dos elementos composicionais. O humor, o sarcasmo e a ironia são elementos que também compõem essa linguagem. Observe-se, ainda, que algumas composições apresentam certa subjetividade, ampliando as possibilidades de leitura e compreensão.

Por fim, é possível afirmar que o meme constitui uma estrutura textual complexa, capaz de estabelecer uma comunicação clara e eficiente. Além disso, compreende-se que os elementos nele empregados estabelecem entre si uma relação dialógica que firma e afirma o discurso por ele veiculado com suas ideologias, significados e intencionalidades, refletindo aspectos da cultura digital contemporânea, promovendo uma comunicação criativa e conectando as pessoas pelas referências culturais compartilhadas.

O CAMINHO NEM SEMPRE É RETO...

Como já observado, os memes constituem uma forma de expressão essencialmente popular, ou seja, sua produção e circulação está presente no dia a dia dos indivíduos em contextos diversos. Porém, é importante ressaltar que, como gênero que surge no contexto da cultura digital, é um gênero multimodal que evolui cada dia mais por meio dos *remixs*, e essa evolução marca uma série de desafios na relação entre letramento digital e meme. São desafios bastante interessantes:

- **A interpretação contextual:** consiste na necessidade de os indivíduos estarem imbuídos dos referenciais culturais, sociais, éticos e morais de contextos específicos para, então, empreenderem uma análise interpretativa válida para a intencionalidade comunicativa do meme produzido e/ou circulante. Do contrário, se não houver compartilhamento do universo de repertório comum, há uma real possibilidade de uma leitura limitada e de uma interpretação equivocada ou nociva do texto, por conta das possíveis ambiguidades e das rápidas mudanças de contextos, dadas por exemplo, as dinâmicas inerentes ao gênero e ao próprio letramento digital.
- **O analfabetismo digital:** por conta de fatores de ordem histórica e social, os analfabetismos são diversos, dentre eles o digital. Nem todas as pessoas, mesmo as “alfaletreadas”, têm pleno acesso aos bens digitais – nem as escolas têm – e esse fato é definidor para o não letramento digital efetivo. Assim, um outro ponto que dificulta/tensiona a relação entre o letramento digital e o estudo do meme é o que se chama de analfabetismo digital. Essa

carência incide diretamente na leitura, na análise e na interpretação crítica do gênero meme nos diversos ambientes, e essa inabilidade crítica na leitura, análise e produção de memes pode figurar como fator principal para a difusão da desinformação e de notícias falsas, podendo também favorecer a aceitação passiva dessa desinformação.

- **Desinformação e notícias falsas:** apesar de não se constituir em gênero, essencialmente informativo em sua origem, o meme pode, sim, veicular informações capazes de assinalar ou mesmo revelar traços ideológicos capazes de manipular, de forma negativa e corrompida, uma informação ou conhecimento genuínos. Então, dada a rápida circulação do gênero nos ambientes digitais, sua produção pode ser usada para disseminar informações enganosas, sobretudo nos contextos políticos ou de tensão social, ainda mais, se for considerado o fato de que a intencionalidade do texto, em dados contextos, apela à emotividade do leitor, podendo influenciá-lo à aceitação da informação sem analisá-la criticamente.
- **Relação entre inclusão e acessibilidade:** falando em letramentos múltiplos ou multiletramentos e, dentre eles, o digital, é de fundamental importância considerar os aspectos da inclusão e da acessibilidade que compreendem não apenas elementos e instrumentos práticos e pragmáticos (computadores, *tablets*, celulares, livros, revistas etc.). É preciso compreender que para a produção, leitura e análise do gênero meme serão exigidos, em certos casos, conhecimentos sobre linguagens diversas, referências culturais específicas, que, por vezes, podem não ser compartilhadas entre os interlocutores, o que evidenciará a falta de inclusão e de acesso aos conteúdos e aos sentidos daquilo que se apresenta em forma de texto. Ao se pensar nos indivíduos com deficiência visual ou com dificuldades intelectuais, essa falta pode se tornar ainda mais evidente, visto que, quando se fala em letramento ou multiletramentos, fala-se numa perspectiva ouvinte/letrado.
- **Subjetividades na compreensão de ironia, humor e/ou sarcasmo (e outras sensibilidades):** ironia, humor e sarcasmo são algumas características muito frequentes nos memes produzidos

e circulantes nos ambientes digitais. Percebê-las nem sempre pode ser fácil a quem lê, sobretudo se o interlocutor/leitor apresentar alguma dificuldade intelectual para sua percepção, o que pode acarretar interpretações equivocadas por quem não conseguir perceber na ironia e no sarcasmo um estilo de humor.

- **Impacto/Dificuldade no processo de comunicação:** é sabido que ruídos diversos, linguísticos ou não, podem concorrer para falta de clareza no processo comunicativo, reduzindo, dadas as circunstâncias, a profundidade do que se comunica e do que se discute a partir do texto proposto, ou seja, no contexto prático da sala de aula, a tomada indiscriminada de memes, com imagens simplistas (em alguns casos), para a abordagem de temas e/ou assuntos mais complexos pode acabar por reduzir a valoração e profundidade de tais questões, sobretudo se não for promovida uma discussão aprofundada sobre o tema, pois a leitura pura e simples pode significar reducionismo e uma contradição.
- **Responsabilidade ética e respeito ao senso moral:** o ambiente digital e toda a evolução tecnológica que nele se apresenta têm possibilitado o surgimento de várias possibilidades de dispositivos e IAs⁴, que podem ser benéficas, mas também, significar um desserviço, caso seu uso não seja realizado de forma crítica e reflexiva. Assim, é necessário mencionar que dentre os desafios que se apresentam na relação de letramento digital e o gênero meme a ocorrência de plágios pode comprometer o processo de autoria deste e de outros gêneros digitais. É de fundamental importância que nas práticas de letramento digital seja sempre fomentada a responsabilidade e o respeito à propriedade intelectual, do contrário estar-se-á fomentando um crime definido em Lei, sendo necessário, nessas práticas, ensinar o indivíduo a dar o devido crédito ao autor do texto empregado para a produção do meme ou de seus *remixes*, despertando dessa maneira a reflexão sobre os aspectos éticos da produção de textos nos ambientes digitais.

É preciso também fomentar a discussão sobre o que pode figurar como conteúdo ofensivo a pessoas e/ou grupos específicos, pois há situa-

⁴Inteligência Artificial

ções em que esse tipo de uso pode figurar como crime digital de injúria, discriminação, calúnia e/ou difamação, a fim de que não sejam perpetuados estereótipos historicamente nocivos e ofensivos.

A superação desses desafios depende, em muito, do letramento crítico, apresentado por Rojo (2009), pelo qual o indivíduo consegue analisar e atuar sobre todas as outras formas de letramentos, conseguindo manifestar-se, por meio dos diversos gêneros textuais, de maneira racional, ética, crítica e reflexiva, estabelecendo uma comunicação eficiente e eficaz.

E NO FINAL DO CAMINHO, MUITAS CONEXÕES

Um letramento digital crítico e reflexivo é fundamental para que haja uma análise mais acurada dos dados e informações realmente confiáveis; o letramento digital ético é essencial para uma prática comunicativa efetiva, eficaz e suficiente e, também, para o compartilhamento de conhecimentos e informações verdadeiras.

A relação entre o gênero meme e o letramento digital, baseada nos princípios éticos e legais, certamente gerará produtos textuais potentes para uma comunicação sadia e respeitosa, pois, como já mencionado, o meme é um texto de potência comunicativa, se bem-produzido e bem empregado.

O ambiente digital e o letramento digital permitem que os indivíduos naveguem, transitem, por universos variados e, para que essa navegação seja tranquila e madura, faz-se necessário que, de maneira ética, crítica e reflexiva, todos consigam reconhecer os valores, mas, também, os riscos de se transitar em meio a um universo de informações, conhecimentos e possibilidades, pois, assim, compreender-se-á o meme como uma possibilidade de comunicação saudável. Entretanto, não se pode fechar os olhos para as intencionalidades manipuladoras daqueles que, munidos das mesmas potencialidades e domínios de produção do gênero meme e das práticas de letramentos digital, tentam ludibriar, sobremaneira, aqueles que pouco ou nenhum domínio têm de tais habilidades.

Este estudo fomentou uma reflexão significativa no que se refere à importância das práticas de letramento digital para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao indivíduo contemporâneo no processo de comunicação por meio dos textos digitais nos mais diversos ambientes. E

nessa perspectiva, o gênero meme é um potente instrumento textual para a promoção de práticas de letramento digital e para o desenvolvimento da leitura e análise de texto digitais, dada a relação necessária entre o meme, os multiletramentos e as diversas semioses.

REFERÊNCIAS

- GUERREIRO, Anderson; SOARES, Neiva Maria Machado. **Os memes vão além do humor:** uma leitura multimodal para a construção de sentidos. *Texto Digital*, v. 12, n. 2, p. 185-208, 2016.
- MARSARO, Fabiana P. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada:** os multiletramentos e as TICS. São Paulo: Parábola, 2013. p.175-191.
- SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2023.
- _____. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2023.
- SILVA, J. M.; BOTELHO, S. M.; FERREIRA, H. F. O trabalho com gênero memes em sala de aula: potencialidades para a formação do leitor. **Periferia**. v. 12, n. 3, p. 302-321, set./dez. 2020.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

O PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Jesileidy da Costa Neri¹
Laís Moraes Sindeaux²

INTRODUÇÃO

A formação de leitores é um dos pilares fundamentais na educação, tanto que o desenvolvimento da habilidade leitora é necessário não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a construção de cidadãos críticos e atuantes no corpo social. Em uma sociedade cada vez mais influenciada pela informação instantânea promovida pelas tecnologias, a capacidade de ler e interpretar textos tornou-se indispensável. Diante desse cenário, o papel da escola e do professor na promoção da leitura torna-se ainda mais relevante, sendo este o mediador principal do processo que visa à formação de leitores competentes.

Sob essa perspectiva, o gênero conto, devido a sua brevidade e capacidade de síntese, ganha uma posição de protagonismo, já que é uma ferramenta eficaz para envolver os alunos na prática de leitura e interpretação. Diferentemente dos outros gêneros textuais, o conto proporciona uma experiência literária ampla em um curto espaço de tempo, favorecendo a imersão dos discentes e, conseqüentemente, o aprimoramento de habilidades interpretativas.

Tendo em vista os aspectos citados, esse estudo teve como objetivo geral a análise do papel do professor na formação de leitores a partir do uso do gênero conto em sala de aula e como objetivos específicos a busca pela compreensão de como o professor pode atuar como mediador nesse

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional do PPGELL, da Universidade do Estado do Pará, ano 2024.
CV: <http://lattes.cnpq.br/8252252122705951> Email: jesileidy.pereira@gmail.com

² Mestranda do Curso de Mestrado Profissional do PPGELL, da Universidade do Estado do Pará, ano 2024.
CV: <http://lattes.cnpq.br/9008654327847661> Email: laisindeaux@hotmail.com

processo, de que maneira o conto pode ser explorado pedagogicamente para o desenvolvimento das habilidades interpretativas e como atividades baseadas em contos de fadas podem contribuir para o engajamento dos discentes dentro e fora da sala de aula.

A sustentação teórica desta pesquisa baseou-se em autores que discutem tanto a importância da leitura na educação, quanto as características e potenciais pedagógicos do conto, tais como: Libâneo (2001), Lajolo (2007), Britto (2006), Freire (1989), Bosi (2006).

O presente artigo está estruturado, além da introdução e das referências, em três seções principais. A primeira delas “O papel do professor” traz à tona a essencialidade do professor como mediador da leitura em sala de aula. Em seguida, “A relevância da formação de leitores a partir do gênero conto” explora as características e o potencial desse gênero literário para facilitar o desenvolvimento de leitores críticos. E a terceira seção “O conto de fadas: estratégia pedagógica” apresenta sugestões de atividades didáticas que podem ser aplicadas em sala de aula para explorar o conto de maneira significativa. Para fechamento, as considerações finais, reafirmando a importância do professor e do gênero em questão para a formação de leitores na sociedade, destacando como o conto pode ser uma porta de entrada para uma experiência literária impactante e transformadora.

1. O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA LEITURA NA SALA DE AULA

Antes de discutir sobre o papel do professor como mediador da leitura e da literatura em sala de aula, é necessária uma breve reflexão do “estar professor” com a intenção de desenvolver certas ponderações acerca do trabalho do docente no contexto contemporâneo caracterizado por uma sociedade globalizada e excludente, por uma geração digital que convida a remodelar as práticas educativas. Diante de tantas demandas e de situações que ferem a esfera tanto física quanto mental, é essencial a refletir sobre o que induz a repensar sobre a identidade profissional.

Muitas têm sido as discussões acerca da identidade do profissional da educação. Para Libâneo (2001), o professor é um profissional que trata da arte de ensinar e sua profissionalidade é derivada de duas fases da sua formação, para as quais o autor denomina de “profissionalização”

e “profissionalismo”. Segundo o autor, a garantia da eficácia da profissionalidade do professor depende da coexistência desses dois atos, pois a profissionalização refere-se ao exercício da docência, correspondendo a sua formação inicial e continuada e as condições de trabalho adequadas; já o profissionalismo relaciona-se à competência do professor, inerente a seus deveres, responsabilidades e a sua postura ética e política. Dessa forma, o aprendizado e a construção docente, aliando a teoria à prática, se concretiza no chão da escola, espaço físico no qual é efetivado o trabalho pedagógico.

Diante dos pressupostos supracitados, entende-se que a profissionalidade do docente em sala só será efetivada diante do processo da formação continuada. Com isso, é importante destacar que tal formação é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.334/96, no artigo 67, o qual versa sobre os sistemas de ensino e como eles promoverão a valorização dos profissionais da educação e, em seu item II, a lei esclarece a importância do aprimoramento profissional continuado. Segundo a LDB, é relevante assegurar a qualidade do ensino e cumprir com o aperfeiçoamento diário dos profissionais da educação, uma vez que essa garantia de direitos é essencial para o crescimento pessoal e profissional. Nesse movimento, o docente, ao conhecer os seus direitos e deveres perante a lei, torna mais fácil refletir sobre o seu papel na formação de leitores frente a uma educação contemporânea que exige atualizações e aprimoramentos constantes.

Assim, o papel do professor, enquanto mediador de leitura, precisa ser um exercício de avaliação constante. De acordo com Sanmartí (2009, p. 21) “[...] ensinar, aprender e avaliar são, na realidade, três processos inseparáveis”, pois aliar esses três processos dentro da prática pedagógica é promover um ambiente de aprendizagem contínua e significativa. Dessa maneira, é possível identificar se a atuação do profissional em sala de aula está sendo significativa, tendo em vista as grandes transformações sociais de uma geração que usa a tecnologia como instrumento de comunicação. Segundo, Martins (2002, p. 146),

A formação de mediadores de leitura, de forma competente, além de conhecimento e domínio de técnicas de motivação de leitura, exige conhecimento linguístico e características bastante subjetivas, como: afetividade, sensibilidade artística, valorização e respeito a criança e ao

jovem considerando seu universo cultural e simbólico. O processo de formação de mediadores é uma ação complexa que envolve muito mais do que competências técnicas, mas também competência humana e competência política.

Portanto, ser um mediador de leitura não é uma tarefa fácil. O professor, nesta função, deve ser um agente munido de um repertório literário, teórico e artístico, isto é, ter vínculos com a escrita e com a cultura letrada, além de atuar como um facilitador do acesso ao conhecimento e da construção do significado textual, pois a mediação requer uma intervenção crítica por parte do mediador em termos da seleção de textos, pois deve, antes da ação de mediar, planejar e analisar cada texto selecionado, assim:

o mediador é alguém que toma o texto como um monumento que precisa ser explorado, olhado, analisado, desconstruído se necessário, para que possa emergir a voz, a compreensão singular daquele que lê. “Alguém que manifesta à criança, ao adolescente e também ao adulto uma disponibilidade”, um acolhimento, uma presença dialógica e que, principalmente, considera o outro – que precisa ser levado ao texto – como um sujeito histórico, cultural, portanto, “construído por” e “construtor de palavras” carregadas de sentidos. (BARBOSA; BARBOSA, 2013, p. 11).

Nesse sentido, é no chão da escola, na relação professor-aluno, que é concretizada essa mediação e criadas as bases para formar leitores críticos. Por fim, é importante salientar que o sujeito leitor, antes da escola, já traz consigo uma história e um repertório sociocultural valioso, mas é no ambiente escolar que eles ganham aprofundamento. Sob essa perspectiva, Lajolo (2007, p. 106) afirma: “Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, este foi acumulando”. Desse modo, o professor, ao valorizar as experiências e referências que cada aluno possui, pode criar conexões entre essas vivências e os textos literários, tornando a leitura envolvente e significativa.

A mediação docente não apenas estimula a compreensão, mas valoriza os saberes, permitindo aos alunos o compartilhamento de suas próprias histórias.

2. A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA A PARTIR DO CONTO

De acordo com Britto (2006, p. 84), a leitura é uma atividade intelectual em que os indivíduos, com base em suas vivências, conhecimentos e valores prévios, interpretam as informações presentes nos textos escritos. Para ele, o ato de ler é um processo cultural que se desenvolve ao longo da história e não pode ser visto apenas como a simples acumulação de informações; pelo contrário, Britto acredita que a leitura envolve um conjunto de valores formados dentro da sociedade e defende que a leitura é um ato que envolve uma postura política frente ao mundo. Nesse sentido, Freire (1989) reforça que a educação é, por sua natureza, um ato político e que cabe aos educadores, em conjunto com os alunos, promover uma leitura crítica da realidade.

Ainda na contemporaneidade, muitos estudiosos buscam definir o conto por meio de características específicas. No entanto, sabe-se que ele atravessa diversos gêneros, devido à difícil tarefa de condensar a narrativa e garantir que todas as suas partes estejam interligadas, em constante diálogo do início ao fim. A temática do conto geralmente parte de uma situação única, seja real ou imaginária, diferenciando-se do romance, em que múltiplos eventos ocorrem simultaneamente.

No conto, um bom começo é decisivo, em virtude de que nesse gênero é importante fazer com que o leitor sinta interesse em prosseguir a leitura até o fim da história, não acrescentando informações desnecessárias. Desse modo, o conto é uma forma de narrativa curta, que tende a ser breve e manter uma estrutura concisa e de forte impacto, o que serve de ferramenta para o desenvolvimento de uma leitura eficaz e para a formação de leitores.

A brevidade desse gênero motiva os alunos a lerem mais, visto que facilita a compreensão dos elementos narrativos – personagens, espaço, tempo e enredo. Aliado a isso, a estrutura simplificada do conto favorece o trabalho pedagógico em sala de aula, uma vez que o professor consegue, em um texto relativamente curto, alcançar grandes aprofundamentos e fazer diversas interpretações. Segundo o crítico Alfredo Bosi, o conto se destaca pela sua concisão e pela necessidade de unidade entre seus elementos:

A unidade de efeito, exigida pelos mestres da narrativa curta, como Poe e Tchekhov, obriga o contista a concentrar o enredo em torno de um acontecimento central, sem se dispersar em descrições ou episódios secundários. Tal concentração faz do conto um gênero de síntese, onde cada parte deve dialogar com o todo, sem excedentes (BOSI, 2006, p. 54).

Além da concisão, o conto ganha um papel de destaque por seu impacto emocional. Por ser uma narrativa que se constrói em torno de um conflito e um clímax, ela tem a capacidade de capturar a atenção do leitor, provocando fortes sensações e emoções. Logo, esse envolvimento emocional viabiliza a compreensão e a conexão entre o aluno e o texto, além da linguagem facilitada, que por sua vez torna-se uma excelente porta de entrada para novos leitores, os quais podem se sentir menos intimidados por textos mais longos, como romances.

À vista disso, entende-se que o conto não só facilita o acesso à leitura como também amplia a capacidade interpretativa dos alunos, promovendo a compreensão de diversos contextos culturais, históricos e sociais. Ao trabalhar com contos, os alunos são estimulados a refletir criticamente sobre os temas abordados, estabelecendo conexões com sua própria realidade e desenvolvendo habilidades importantes, como a empatia e o pensamento crítico. Além disso, o conto, por sua estrutura breve e intensa, incentiva o aluno a aprofundar-se na leitura de forma prazerosa, contribuindo para a formação de leitores autônomos e engajados, capazes de questionar e interpretar o mundo à sua volta. Dessa forma, esse gênero desempenha um papel fundamental na construção de cidadãos mais conscientes e participativos, que utilizam a leitura como uma ferramenta de transformação social e pessoal.

Outro aspecto a ser discutido é sobre a importância da relação entre a literatura infantil e o conto, mais especificamente, o conto de fadas, o qual será levado como base para o desenvolvimento da estratégia pedagógica a ser apresentada posteriormente. De acordo com (ZILBERMAN, 2003), a literatura infantil surge a partir do século XVII, com as mudanças da sociedade europeia ocasionadas pela ascensão da classe burguesa. Nesse ínterim, a essa literatura nasce a partir de preceitos da Literatura geral com gêneros bem específicos e com o intuito de divulgar as ideias burguesas, que visava a valores de uma pedagogia utilitária.

Falar ou conceituar a literatura infantil é relacionar de forma ordenada a história de seu próprio tempo, com o entendimento de que existe um vínculo estreito entre seu nascimento e um processo social que marca indelevelmente a civilização europeia moderna e, por extensão, a ocidental. Trata-se da emergência da burguesia; das ascensões respectivas de uma instituição, como a escola; de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas inter-relacionadas, mas uma consequência que o novo posto da família e, respectivamente, a criança adquire na sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 34 e 35)

Segundo a autora, as instituições de ensino voltadas para a educação infantil utilizavam tanto as narrativas da literatura infantil quanto a literatura infanto-juvenil como artefatos pedagógicos para ensinar valores de cunho morais, sociais e culturais. Desta forma, as escolas traziam narrativas que tinham uma função didático-pedagógico e a literatura infantil, segundo (AGUIAR, 2009), surgiu para proporcionar às crianças a possibilidade de desenvolver suas capacidades intelectuais e, principalmente, afetivas. Diante disso, a partir do surgimento da literatura infantil, o gênero conto de fadas torna-se uns dos gêneros mais trabalhados dentro de sala de aula, pois são adaptados às condições das crianças e dos adolescentes, os seus modelos narrativos têm uma situação inicial, um conflito e um fim que precisa ser solucionado e, somente a partir disso, chega-se a um final de sucesso.

Ademais, COELHO (2000) destaca que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação de uma consciência crítica nos leitores, buscando incentivá-los a refletir sobre o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a literatura deixa de ser apenas um instrumento de entretenimento, para ser uma ferramenta educativa, que provoca questionamentos e fomenta uma visão mais analítica da realidade. No contexto educacional, essa função é especialmente relevante, pois os alunos, ao interagirem com textos literários, como o gênero conto, são levados a desenvolver uma leitura mais crítica e reflexiva e se tornam capazes de ampliar sua compreensão sobre as complexidades sociais, culturais e históricas que os cercam.

Portanto, esse modelo de estrutura narrativa é essencial para que as crianças desenvolvam uma visão de mundo ficcional, pois ele não apenas

estimula o imaginário, mas também aguça a criatividade e as capacidades fundamentais que a literatura pode proporcionar por meio da exposição a diferentes histórias, personagens e cenários, motiva as crianças a aprenderem a exercitar a imaginação, criando realidades alternativas e explorando novas possibilidades de interpretação.

Esse processo é vital para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois promove o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de resolver problemas de forma criativa. Além disso, ao se envolverem em narrativas ficcionais, as crianças entram em contato com temas complexos de maneira acessível, o que amplia a compreensão delas acerca do mundo e favorece a construção de uma consciência mais crítica e reflexiva desde cedo. Assim, o gênero conto, com sua estrutura concisa e direta, torna-se uma ferramenta eficaz no ambiente escolar, pois alia o prazer da leitura ao desenvolvimento integral dos estudantes.

3. O CONTO DE FADAS: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Este trabalho buscou bases teóricas-metodológicas para fundamentar o gênero textual conto, para tal, foram utilizadas as normativas inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideram os gêneros textuais como centrais para o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, cada base teórica traz uma abordagem distinta sobre o uso da linguagem, mas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. PCN (1998, p. 20)

Assim, entendendo que os PCN's orientam o uso da língua de forma adequada dentro do âmbito social do indivíduo e que os gêneros textuais precisam ser inclusivos para que a linguagem deste sujeito social seja uma forma de participação ativa dentro da sociedade. Por outro lado, a BNCC aprofunda a abordagem sobre a linguagem, incluindo os meios midiáticos e os ambientes sociais nos quais os sujeitos circulam,

tanto que, de acordo com a base: “[...] é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BNCC, 2017, p. 63).

Nesse sentido, é importante destacar que a BNCC ao falar sobre a dinamicidade da língua, refere-se à educação midiática, ou seja, ao aprendizado das linguagens das mídias, que visam a uma compreensão sobre o que acontece no mundo e na sua região, usando as diferentes linguagens tecnológicas e mídias digitais. Diante disso, a BNCC (2017, p. 63) destaca que: “O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas”. Portanto, tomando como fundamento as bases teóricas-metodológicas foi escolhido o gênero conto como um auxiliar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, focado no processo de leitura e escrita.

O conto como estratégia pedagógica visa soerguer as habilidades de leitura e escrita dos alunos, permitindo que eles tenham autonomia para articular os recursos linguísticos, gramaticais, literários e sociais, dentro de um determinado contexto social. Assim, ao se tornar um leitor crítico, conseqüentemente, será o autor de sua própria história e de seus discursos sociais. Neste viés, a proposta incidirá na análise do gênero conto de fadas, como cerne da estratégia pedagógica constituída por atividades que envolveram os seguintes passos:

1. **Leitura e análise de contos:** no primeiro momento deve haver a seleção de diversos contos de fadas e logo após, realizar uma análise do conto, com foco em elementos, como personagens, enredos, conflitos e desfechos. Nesse momento, é interessante discutir e refletir com os alunos o que torna um conto eficaz e envolvente.
2. **Roda de contos:** esse é o momento de realizar a roda de conversa para a contação de história, quando os alunos farão as leituras dos contos para outros colegas. Esta atividade é preferencialmente oral, para estimular a criatividade e oralidade do aluno, além de promover uma escuta ativa.
3. **Criação coletiva:** realizar a divisão da turma em grupos e cada grupo deve escolher um conto de fadas. Cada aluno pode contribuir com uma parte da história, estimulando a interação, a colaboração de trabalhos coletivos.

4. **Análise de estrutura:** após a divisão da turma em grupos e da seleção dos contos, deverá ser apresentada a estrutura do gênero conto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e solicitado aos alunos a identificação das partes explicitadas no conto escolhido por eles.
5. **Oficina de escrita:** realização de oficinas de práticas de escrita, para que o aluno possa experimentar e criar seu próprio conto. Uma ótima atividade para introduzir a leitura de narrativa para se reescrever outras narrativas pode ser o professor entregar para cada grupo um bilhete com nomes de objetos modernos, os quais deverão ser incorporados ao conto escolhido.
6. **Estudos de autores:** apresentação aos alunos de autores de contos infanto-juvenil renomados e contemporâneos, mostrando a eles os diferentes estilos e técnicas, e solicitando-lhes es que usem tais estilos em suas criações.
7. **Interação com outras artes:** o professor deve estabelecer comparações do gênero conto com outras formas de artes, explorando com os alunos o cinema, o teatro e trazendo para a sala de aula curtas-metragens baseados em contos e discutir suas adaptações.
8. **Feedback construtivo:** culminância dos trabalhos produzidos com uma exposição no pátio da escola, para que os alunos possam compartilhar seus contos e receber *feedback* dos colegas, promovendo assim, a melhoria contínua da leitura e da escrita.

Após a atividade sugerida, é esperada a compreensão de que o conto, como gênero literário, não só preserva suas características tradicionais, mas, também, se adapta às novas demandas de ensino, permitindo que os alunos explorem tanto as narrativas clássicas quanto suas reinterpretações modernas em diversos formatos midiáticos. Ao usar o conto como estratégia pedagógica, o professor poderá incentivar a criatividade, a análise crítica e a construção de sentidos, contribuindo para uma formação mais completa e integrada dos estudantes.

Em suma, espera-se que, a partir dessa proposta pedagógica, o professor consiga proporcionar aos seus alunos as competências leitora e

escrita, bem como a compreensão de que, por meio das produções textuais, eles tornam-se seres participativos nos ambientes sociais e protagonistas de sua realidade e de seu discurso social.

CONCLUSÃO

A formação de leitores é um desafio fundamental na educação contemporânea, e o papel do professor é crucial nesse processo. O professor, ao valorizar o gênero conto, não apenas estimula os alunos a imergirem em narrativas envolventes e ricas em significados, como também estimula a imaginação, a criatividade, a empatia e o pensamento crítico.

A leitura permite ao aluno criar interpretações e significados, ler o mundo e a realidade ao seu redor, visto que ler envolve uma troca de significados não apenas entre o autor e o leitor, mas também com a sociedade em que ambos estão inseridos, uma vez que os significados surgem do compartilhamento de diferentes perspectivas entre as pessoas ao longo do tempo e no espaço.

Desse modo, entende-se que a leitura abarca várias interpretações dos meios comunicativos e o gênero conto tem como uma de suas principais funções a de explorar diferentes culturas e sociedades, contribuindo para a formação de uma leitura mais crítica e consciente.

Assim, a atuação do professor, na leitura, dentro da sala de aula, vai além de um simples transmissor de conhecimentos e, para tal, precisa ser um transformador, um mediador que instigue o gosto pela prática leitora no aluno E, para que isso aconteça, o professor precisa refletir constantemente sobre a suas práxis no ato de ensinar, além de valorizar a história de vida e o repertório cultural do seu aluno nessas práticas pedagógicas. Dessa forma, o professor fomentará a construção de um cidadão mais reflexivo e criativo, preparado para os desafios da sociedade atual.

Destarte, trabalhar o gênero conto na sala de aula é uma estratégia pedagógica rica que guiará o aluno para as competências de leitura e escrita, nas quais terá as possibilidades de expressar suas inquietações e visões perante o mundo em que vive, enriquecendo também suas experiências com os textos literários e tornando-se leitor ativo no contexto social em que está inserido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Era uma vez... na escola – formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BARBOSA, J. B.; BARBOSA, M. V. (Orgs). **Leitura e mediação: reflexões sobre a Formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BOSI, Alfredo. **O conto brasileiro contemporâneo.** 15ª reimpressão da 1ª ed. de 1976. São Paulo: Cultrix, 2006.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases Da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e política.** In EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria B.; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola.** 4ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** / Maria Helena Martins, 19. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994

MARTINS, L. M. B. O profissional da informação e o processo de mediação da leitura. In: CASTRO, C. A. Ciência da informação e biblioteconomia: múltiplos discursos. São Luís: EDUFMA; EDFAMA, 2002. P. 143-160.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender: o valor formativo da avaliação.** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

LETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS NO ENSINO MÉDIO

Sueanne do Socorro Freitas da Silva¹

Vanessa Maria Paulino Ribeiro²

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a dialogar a respeito do letramento nas práticas discursivas escolares com o público jovem, ou seja, o aluno do ensino médio. Concernente a isso, foi realizada uma reflexão sobre o contexto atual de ensino, em prol da organização de um apanhado teórico sobre o conceito básico de letramento e marco histórico de propagação do ensino verificado nas práticas de ensino que explore cultura, linguagem e contexto social. Adiante, são inseridos alguns dados oficiais encontrados nos portais oficiais de educação do e relacionados com as avaliações federais, no tocante, ao alfabetismo funcional e às práticas de leituras, tornando-se, assim um ponto de partida para a discussão do tema proposto.

A sustentação teórica desta pesquisa baseou-se, além das normativas inseridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em autores que discutem a importância do letramento em termos de seu potencial pedagógico na práxis pedagógica, tais como Albuquerque (2019), Ribeiro (2021), Bakhtin (1997), Kleiman (2007), Kress (2021) e Rojo (2012)

O presente artigo está estruturado, além da introdução e das referências, em três seções principais, “Letramento e Alfabetismo”, “Leituras e Multimodalidades” e Letramentos em Prática que trazem à tona questões

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e suas Respectivas Literaturas-PPGELL pela Universidade do Estado Pará – Professora de Língua Portuguesa da SEDUC/PA.

E-mail: sueanne.silva@escola.seduc.pa.gov.br CV: <http://lattes.cnpq.br/6892447745924294>.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e suas Respectivas Literaturas-PPGELL pela Universidade do Estado Pará – Professora de Língua Portuguesa da SEDUC/PA.

E-mail: vanesa.ribeiro@escola.seduc.pa.gov.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/6755590992988158>

pertinentes ao letramento e às práticas discursivas. Assim, são discutidos os conceitos teóricos relacionando letramento e tais práticas, envolvendo leituras, gêneros e multimodalidade observadas nos exemplos trabalhados em sala de aula, com destaque para o poster e a produção de vídeos curta metragem, os quais foram atividades trabalhadas com o público jovem do ensino médio, tendo ao seu final, resultados animadores, os quais deram origem a alguns breves relatos de experiências vividas no espaço escolar, mais especificamente, no contexto do ensino público, a saber, na EEEM Albanízia de Oliveira Lima, situada na cidade de Belém. Tais resultados induzem e estimulam a permanência das atividades enquanto proposta de uma prática colaborativa.

Ao final, enfatiza-se a necessidade e (por que não?) urgência em tornar a prática pedagógica mais convidativa e colaborativa, com vistas a um aprendizado que verse o letramento nas práticas discursivas, o que tornará o aprendizado mais atraente e significativo ao público jovem que adentra nas salas de aulas todos os dias.

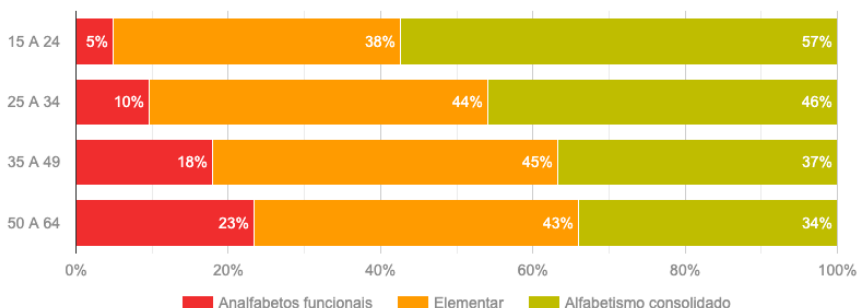
1. LETRAMENTO E ALFABETISMO FUNCIONAL EM FOCO

O ensino de língua portuguesa, por muitas vezes, se mostra desinteressante aos jovens, quando muitos de seus interesses não são contemplados e, ao invés disso, eles são “engessados”, ou seja, obrigados a: aprender sentenças linguísticas de pouco uso no cotidiano, trabalhar com textos maçantes, manipular vocabulários descontextualizados e ter aulas sem qualquer incentivo à criatividade, ao dinamismo e outras características inerentes aos jovens.

A juventude é uma fase de descobertas, de projetos a curto, longo e médio prazo e, não obstante, a fase na qual eles mais se apropriam de práticas discursivas que possibilitem sua expressão por meio das artes, bem como, a linguagem com suas multisseioses. Assim, mais do que apresentar gêneros textuais diversos, cabe ressaltar que o professor precisa estar ciente de que práticas, este público mais se identifica e quais as possibilidades de elas serem trabalhadas. Vale ressaltar que os próprios alunos podem sugerir tais práticas. Neste sentido, pode-se ter um ensino significativo, que pondere as necessidades de expressão e o engajamento das novas gerações de adolescentes e jovens que adentram nas salas de aulas.

Após a abordagem linguística textual, não é possível esquecer a concepção de letramento a partir do Grupo de Nova Londres, no qual vários pesquisadores se reuniram para discutir aspectos contextuais inerentes às mudanças sociais e à inclusão das TICs nas estruturas de ensino. Vale ressaltar que este momento marcou o início de uma nova era dos estudos linguísticos, tal como menciona Rojo (2012), ou seja, que o ensino linguístico seria bem mais aproveitado se fossem consideradas as variedades culturais já presentes em sala de aula, dando início ao estudo dos multiletramentos.

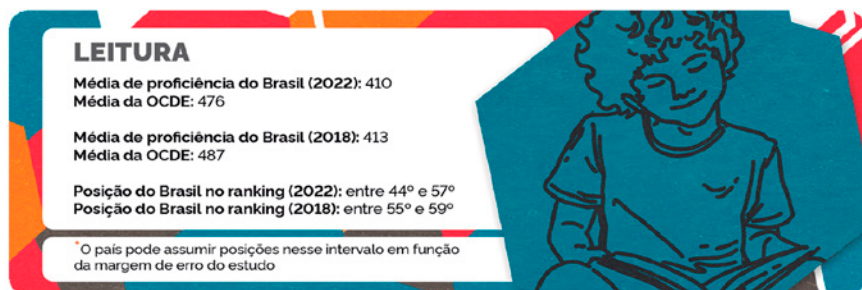
Para o trabalho com as práticas discursivas atuais é salutar que sejam considerados os interesses dos jovens, uma vez que eles são os protagonistas de seus aprendizados, muitas vezes, até mais do que eles mesmos tenham consciência disso. Nesta perspectiva, mais do que nunca, é válido partir do pressuposto pertinente ao alfabetismo funcional na faixa etária de 15 a 24 anos. Assim sendo, considerando os dados do Inaf (2018), é possível considerar que os mais jovens têm um nível de alfabetismo funcional significativamente superior ao dos segmentos de idades mais avançadas, um reflexo de políticas educacionais de expansão do atendimento na Educação Básica de crianças e adolescentes nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, ficam evidentes os fracos resultados das políticas educacionais voltadas aos adultos.



Fonte: Inaf 2018³

³ Sabe-se que o período demonstrado equivale a uma realidade anterior ao período pandêmico vivido a partir de 2020 e que, possivelmente, estes dados podem apresentar diferenças, considerando pré e pós pandemia. No entanto, não foram encontrados dados atuais relativos ao período pós 2020 no site do Inaf no momento de elaboração deste artigo e, por este motivo, seguimos utilizando os últimos dados divulgados e no aguardo de novas informações oficiais a este respeito.

Ao contrário do que se imagina, os jovens têm se mostrado leitores proficientes e dispostos a realizar práticas discursivas em sala de aula, uma vez que não é raro observar, nas mãos destes alunos, leituras diversas como livros de ficção científica, mangás, livros de autoajuda e outros gêneros voltados ao público jovem, sem falar, é claro, das leituras de gêneros midiáticos provenientes das redes sociais com as quais grande parte dos jovens é bastante familiarizado. Tal contexto é retratado pelo resultado mais recente sobre avaliação de proficiência leitora emitido em 2022, pelo Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes– PISA.



Fonte: PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes 2022. Acesso em: 21 set. 24.

Estas leituras corroboram grandemente para o alfabetismo social, no qual o jovem demonstra ser proficiente e ainda mais preparado para práticas de leituras trabalhadas em sala de aula e fora dela, como se pode verificar nos resultados obtidos desta avaliação internacional. Como já é fato reconhecido, a escola é o espaço onde circulam diversos aprendizes, em especial os jovens, no entanto, mais do que aprender é, neste espaço, que haverá a possibilidade de troca de saberes e experiências múltiplas que tornarão o convívio escolar ainda mais significativo.

(...) não basta apenas identificar os saberes que perpassam o cotidiano, mas também atentar aos efeitos que estes saberes exercem na vida das pessoas. Deste modo, a escola, como instituição formativa privilegiada na sociedade, assume um papel significativo uma vez que, em seu interior, parcela significativa de crianças e jovens constroem suas subjetividades, forjam suas identidades, seja de modo a terem

uma atuação crítica na realidade social, seja de modo a se conformarem com o destino de exclusão social (...) (ALBUQUERQUE, 2016, p. 26)

2. LEITURAS E MULTIMODALIDADES

No tocante às leituras, mais do que apresentar gêneros é importante dialogar com a importância deles no contexto social vivido pelo jovem, quais suas contribuições e, especialmente, quais suas críticas, evidenciando assim seu protagonismo enquanto leitor consciente. Sob essa conjuntura, torna-se indispensável repensar o acervo de leituras trazidas para a sala de aula que, além das características enunciativas conhecidas, versem, também, sobre os pontos estratégicos da tecnologia, tais como o manuscrito, impresso ou digital, haja vista ser um dos interesses em comum deste público.

Mediante este aspecto, observa-se que

[...] a leitura se move em relação a outras formas de extensão de memória em diálogo intenso com mídias e linguagens não verbais: tv, cinema, rádio, web. A relação do leitor ou da leitora com os textos se transforma (RIBEIRO, 2021, p. 22)

São práticas indissociáveis da compreensão linguística o reconhecimento do gênero, suas características formais, técnicas e enunciativas e o estabelecimento, a partir disto, de relações de interpretação voltadas ao cenário social proposto. Não basta apenas restringir o estudo do texto por uma ótica única e exclusiva de compreensão, pois, há de se (re) pensar sobre quais modalidades linguísticas são inseridas nas leituras propostas.

O uso de gêneros que contribuem para a construção de argumentos, fruição e dinamismo aliados aos recursos diversos e multimodais inerentes aos textos selecionados para as atividades propostas serão assertivos no que diz respeito ao comprometimento dos alunos, já que utilizarão grande parte do conhecimento que já dominam em seu dia a dia.

Textos multimodais possibilitam a interação entre os diversos, tanto que, segundo Kress (2001 apud Ribeiro, 2021), “modos semióticos no *design* de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados”. Em outras palavras, a multimodalidade

envolve os sentidos diversos, as interações e interpretações linguísticas, intertextualidades presentes no design (modelo) de composição. Não é difícil pensar sobre isso, haja vista grande parte dos textos atuais estarem cada vez mais apresentando esse aspecto, como os memes, por exemplo.

O gênero textual meme é uma combinação dos conceitos midiático e comunicativo o qual é utilizado como forma de comunicação por meio de textos, imagens e vídeos. Os memes também possuem algumas características específicas que os diferenciam de outros tipos de comunicação. Em um primeiro momento, eles são curtos e objetivos, geralmente, contendo apenas algumas palavras ou uma frase, além de serem altamente visuais, utilizando imagens ou vídeos para transmitir a mensagem.

As práticas discursivas efetivadas em sala de aula, devem proporcionar atividades de linguagem que possibilitem a criatividade, a percepção do humor, o desempenho da linguagem, além de outras habilidades inerentes ao público jovem, visto que o contexto situacional se mostra cada vez mais imperativo para o aprofundamento do desenvolvimento das capacidades comunicativas mais significativas deste público.

A seguir, os exemplos de posters criados pelos alunos do ensino médio para apresentação e divulgação midiática no festival interno de curtas (projeto elaborado pelos alunos do segundo ano da EEEM Albanízia de Oliveira Lima, sob a orientação da professora Sueanne, coautora deste artigo):



Nos dois exemplos é possível verificar o texto multimodal elaborado pelos próprios alunos para a divulgação do festival interno, os quais utilizaram seus conhecimentos em termos de ferramentas tecnológicas e dos usos de aplicativos apropriados para este fim, isto sem falar, na elaboração dos curtas apresentados no festival enunciado acima, os quais também foram produzidos e elaborados pelos mesmos alunos e que serão discutidos no próximo tópico.

3. LETRAMENTO EM PRÁTICA

Como já foi mencionado, o público jovem se entusiasma com atividades que o desafiem e que os façam ir além de suas próprias expectativas, muito mais do que reproduzir lições exaustivas, produzir textos que dificilmente sairão do papel e, o mais preocupante de tudo, gastar tempo “decorando” sentenças e orações desconexas, pouco convidativas ao pensamento crítico e reflexão. Então, vale a pena trazer para a sala de aula práticas discursivas que possibilitem o aprendizado e a interação comunicativa mais significativa.

Os gêneros discursivos são propostos como atividades comunicativas ao longo do tempo, muito evidenciados em Bakhtin (1997) ao propor que

(...) três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin 1997, p. 158)

Como já é de conhecimento amplo, os gêneros do discurso estão inteiramente ligados às rotinas diárias dos falantes da língua, uma vez que fazem uso da língua e, conseqüentemente, da linguagem em diversos e múltiplos momentos. Desde a simples leitura de uma mensagem via aplicativo, como WhatsApp, Telegram, além do *short message services* (sms), para as leituras de reportagens, anúncios publicitários, bulas de remédio, receitas, *e-mails*, videochamadas e tantos outros exemplos, o que nos possibilita a diversidade de estratégias comunicativas que perfazem o cotidiano.

Assim como Bakhtin (1997) propunha, o enunciado está diretamente ligado às circunstâncias externas de produção e elaboração, além é claro, das circunstâncias internas, as quais são resultantes das intenções e proposições comunicativas do enunciador. Por este modo, os enunciados são únicos, em sua maioria, pois apesar de apresentarem um mesmo *design*, possivelmente se diferenciarão em contextos ou intenções enunciativas relacionadas ao seu produtor e, não obstante, seu interlocutor.

Kleiman (2007) propõe também que o estudo do letramento objetive o conhecimento e os impactos sociais do uso da língua, já que uma das grandes preocupações dos professores de língua materna não é somente alfabetizar o aluno, no sentido de decifrar o código, seus fundamentos e compreender suas regras, mas também, viabilizar a introdução de gêneros diversos que permitam ao aluno a possibilidade de dialogar com seu contexto social e seu entorno por meio de práticas discursivas variadas. Nas atividades realizadas em sala de aula, este aspecto é bem mais evidente, já que ao se depararem com os modelos de textos, muitas vezes os alunos se sentem amedrontados ou pouco confiantes em suas produções. Mas quando são orientados e estimulados, além de outros fatores já citados como o aspecto criativo e o desafio, geralmente eles se sentem mais motivados a se lançarem no mundo das palavras e práticas discursivas concernentes aos seus interesses.

Cada vez mais são inúmeros os relatos de professores que se utilizam de atividades envolventes para os alunos, aguçando a curiosidade e despertando o senso crítico no trabalho com elas tanto que, por muitas vezes, se mostra bem mais receptivo e convidativo para a práticas de linguagem significativas ao momento e ao interesse dos jovens. Vale ressaltar que tais momentos se configuram em “marcos históricos” na vida estudantil desses alunos que estão no auge de suas capacidades intelectuais cognitivas afloradas e, conseqüentemente, produtivas em termos do desempenho da linguagem em suas diversas modalidades.

Repensar as práticas de sala de aula é de fundamental importância para garantir que os alunos aprendam conteúdos e desenvolvam as habilidades essenciais para a excelência no processo de ensino. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode servir como um guia para desenvolvimento de projetos, fornecendo orientações sobre os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes devem adquirir.

Do ponto de vista teórico, tal investimento permite discutir os modos com que os saberes sobre a linguagem são “disciplinarizados”, ou seja, o estatuto que adquirem quando inscritos na ordem da disciplina escolar Língua Portuguesa. Nessa direção, as observações sobre a práticas vivenciadas tiveram como objetivo investigar os modos como esse processo ganha corpo, na produção dos alunos.

O gênero curta-metragem, como objeto de ensino, representa atualmente uma proposta atual, que objetiva a articulação de conteúdos de língua oral dentro de atividades significativas, desenvolvendo aspectos como entonação, dicção, gesto e postura e a linguagem corporal que, neste caso, tem papel complementar para conferir sentido ao evento, além dos recursos tecnológicos experimentados pelos alunos.

A partir dessa reformulação na prática de ensino, os alunos foram encorajados a explorar diferentes adaptações e reinterpretações de peças teatrais escritas, contos, dentre outros gêneros, os quais podem refletir mudanças sociais, culturais e políticas. Tal exploração incentivou a criatividade e a análise crítica no momento do estudo das versões originais e suas reformulações, comparando-as e debatendo sobre como essas mudanças afetam a mensagem e a experiência do público, fazendo com os alunos compreendessem a flexibilidade e a atemporalidade do texto como forma de expressão artística.

A seguir, exemplos dos cartazes elaborados para divulgação das produções:



Fonte: cartazes elaborados pelos alunos da turma 202T para a divulgação de seus curtas, EEEM Albanázia de Oliveira Lima)

Valido ressaltar que nessas produções houve muito empenho por parte dos alunos, uma vez que eles se propuseram a elaborar a atividade desde o seu princípio: leitura, exploração, socialização de ideias, divisão de tarefas e execução do projeto proposto, no caso, a elaboração dos curtas. Além da sessão promovida para toda a escola poder assistir, os alunos se sentiram orgulhosos de si e serem sujeitos dos direitos nas suas produções, desta forma, foram não só expectadores de obras prontas, mas atuantes em suas próprias concepções linguísticas discursivas adquiridas. A seguir, alguns relatos de alunos que participaram desta atividade e quais as suas considerações⁴:

Relato 1: <i>Meu nome é A. E. M., da turma 201 Manhã, e pra mim participar do projeto de linguagens foi algo muito diferente do que eu estava acostumada, porque envolveu a turma toda, então eu tive que aprender a trabalhar com todas as pessoas da turma, e não só com o grupo que estou acostumada a fazer trabalho em grupo. Então, isso serviu para a turma se unir mais durante o projeto e conseguir também finalizar o curta-metragem, porque com a turma unida ficou mais fácil de trabalhar do que no começo, quando a turma estava mais desunida.</i>	Relato 2: <i>Meu nome é S. C., sou da turma 201 da manhã e o projeto foi muito desafiador para todos nós, principalmente porque nós particularmente trabalhamos em equipe e com a turma toda, que antes era um pouco desunida. Na verdade, eu aprendi muito nesse projeto sobre liderança, porque foi fundamental o papel do nosso representante, porque ela que uniu todo o mundo, ela que tocou no emocional, ela falou de um jeito que conseguiu unir a turma e fazer com que a gente fizesse o nosso melhor juntos, como uma turma. E eu aprendi muito com ela e também com a experiência que a gente teve, porque muitas vezes foi preciso que a gente tomasse a frente de algumas situações.</i>
Relato 3: <i>Eu sou a I. d. S. e sou da turma 201 e o trabalho de linguagem foi um trabalho muito importante para o nosso aprendizado e crescimento, para aprendermos a lidar mesmo com as situações, que foi uma surpresa, realmente. Nós estudamos, nos desempenhamos e conseguimos entregar um bom resultado, com a ajuda da professora Sueane, que nos orientou, nos ajudou sempre que nós precisávamos. E foi realmente algo muito importante para o nosso resultado final. Foi bem desafiador.</i>	

⁴Os relatos a seguir foram transcritos de forma a preservar as características orais dos envolvidos, portanto, sem muitas interferências de correções ou concordâncias gramaticais aceitas formalmente

Esta é apenas uma amostra daquilo que o público jovem é capaz de produzir quando instigado e incentivado a ir além de suas próprias expectativas, tornando-se, assim, protagonistas de seus aprendizados adquiridos. Certamente, esta foi uma experiência que não será esquecida por eles; ao contrário, de alguma aula maçante e sem nenhum compromisso com a identidade, criatividade e produtividade inerentes a este público.

A visão de mundo elaborada por estes jovens que se dispuseram a colocar em evidências suas práticas aprendidas certamente se tornou mais enriquecida, ainda, convidativa para que outros possam também experimentar suas habilidades adquiridas em sala de aula e explorá-las de maneira criativa.

Algo que também pode ser pontuado nesta atividade e verificado nos relatos, além do protagonismo, foi o caráter de pertencimento e da tomada de decisões nos quais cada estudante se viu, quando desafiado. Isto porque, como relatado pelos alunos, se antes a turma parecia desfocada de um objetivo único, sem grandes interações e pouco participativa; mediante a atividade proposta se viu compelida a se unir, o que gerou o comprometimento de todos e interação além das próprias perspectivas.

Cada aluno comprometeu-se e buscou em si a responsabilidade para entregar um produto que valeria, ao final, bem mais que uma nota; na verdade, uma experiência de vida que, certamente, evocará lembranças da escola, mas com o gosto de desafio superado, uma conquista que norteará suas trajetórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas discursivas em sala de aula se mostram cada vez mais inerentes ao processo educativo que possibilite ao professor dialogar com o jovem aluno a respeito de suas perspectivas e práticas linguísticas, objetivando, assim, não só uma aula de língua portuguesa conceitual, mas uma experiência comunicativa e enriquecedora de aprendizados, os quais estão imbricados ao atual contexto social e cultural.

Observando as práticas descritas neste artigo, concordou-se que, independentemente, de gêneros ou *design* de textos propostos, cada um deles será proveitoso e significativo ao processo de construção de sentidos e intenções comunicativas, visando assim uma proposta de ensino que viabilize o diálogo conceitual e prático do discurso e suas interfaces.

Mesmo em se tratando de realidades distintas, o público jovem tem em comum a curiosidade aguçada, a criatividade aflorada e a aquisição linguística do vocabulário em constante evolução, o que por si só já é um convite para experiências linguísticas variadas e expressivas.

Cabe então ao professor e demais instâncias educativas possibilitar a interação comunicativa da(s) turma(s) com as quais está trabalhando a tarefa de repensar seus modos de conceituação, planejamento, orientação e supervisão das tarefas linguísticas propostas aos educandos como práticas discursivas, entendendo que é por meio da língua escrita e oral que ocorre a participação efetiva do ser humano na sociedade e é por meio dela, a prática discursiva, que ele se comunica, tem acesso à informações, expressa e defende seus pontos de vistas, partilhando visões de mundo e construindo conhecimentos

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Betânia (Org). **Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais**. Belém: EDUEPA, 2016, 334 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**, 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

INAF Brasil 2018. **Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. in: <https://alfabetismofuncional.org.br/> acesso em: 19 set. 24.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2021. 184 p.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

_____, BARBOSA, Jaqueline. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 152 p.

_____, ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2012. 120 p.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS INFORMATIVOS: UM ESTUDO À LUZ DA BNCC

Breno Billy de Oliveira Santos¹
Daniela Gomes Pereira²

FUNDAMENTAÇÃO INICIAL

O uso de tecnologias digitais tem transformado o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais informativos. Este artigo analisa o impacto dessas tecnologias no ensino dos gêneros informativos na educação básica, tendo como eixo norteador as diretrizes inscritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A inserção das tecnologias digitais, no ambiente escolar, tem revolucionado o ensino de diversas disciplinas, incluindo o de Língua Portuguesa. O advento da internet e das mídias digitais trouxe consigo novas formas de interação com textos e informações, tornando essencial a readaptação das práticas pedagógicas ao contexto atual. No ensino dos gêneros textuais informativos, essa mudança é especialmente significativa, já que as novas tecnologias oferecem múltiplas oportunidades para trabalhar leitura, análise crítica e produção de textos, de forma interativa e dinâmica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância de integrar as tecnologias digitais ao ensino, orientando os professores para o uso delas para promover o desenvolvimento de competências essenciais, dentre as quais se destacam: a leitura crítica, a produção textual e a análise de informações. No caso dos gêneros informativos que incluem reportagens, notícias, artigos e outros tipos de textos voltados à difusão

¹ Mestrando em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (UEPA). Coordenador Pedagógico (Centro Educacional Fonte do Saber/PA). CV: <https://lattes.cnpq.br/1071165592649268>. Email: brenosantos.prof@gmail.com

² Mestranda em Ensino de Língua Portuguesa suas Respectivas Literaturas (UEPA). Docente (Colégio Santa Rosa/PA). CV: <http://lattes.cnpq.br/1985030108846131>. Email: dgpereira.8@gmail.com

de informações, o uso de tecnologias pode facilitar a interação dos alunos com esses formatos em suas diferentes plataformas de circulação, como: *websites*, *blogs* e redes sociais.

Dessa forma, este artigo elaborado sob a luz das diretrizes da BNCC e princípios teóricos de autores como Marcuschi (2000 e 2008), Rojo (2012), Moran (2008), Kenski (2007), Coscarelli e Ribeiro (2011), Xavier (2015) e Nóvoa e Alvim (2021) foi norteado pelo objetivo de discutir a utilização das tecnologias digitais no ensino de gêneros textuais informativos, à luz das diretrizes da BNCC está estruturado em quatro seções. Na 1ª seção, é apresentada uma análise investigativa sobre as principais ferramentas digitais utilizadas no processo de ensino dos gêneros textuais informativos (notícia, reportagem). Na 2ª seção, é feita a explanação sobre as metodologias de ensino integradas a essas tecnologias e os desafios enfrentados pelos professores ao implementá-las em sala de aula. A 3ª seção destaca como o uso dessas tecnologias pode contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise crítica, previstas pela BNCC. Por sua vez, a 4ª seção tratará das reflexões finais acerca dos resultados obtidos a partir das análises realizadas.

AS FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DOS GÊNEROS INFORMATIVOS, PELAS DIRETRIZES DA BNCC

O gênero textual informativo é uma forma de comunicação escrita que tem como objetivo principal veicular informações de forma clara e objetiva. Esse tipo de gênero é muito comum em jornais, revistas, *sites* de notícias e outros meios de comunicação que têm como propósito informar o leitor sobre determinado assunto. Existem diversos exemplos de gêneros textuais informativos, como notícias, reportagens, artigos científicos, manuais de instruções, entre outros, cada um possuindo características específicas, mas todos com um mesmo objetivo o de informar o leitor de forma clara e objetiva.

As notícias, por exemplo, são textos informativos que têm como objetivo apresentar fatos recentes e relevantes para o público. Elas geralmente seguem uma estrutura conhecida como pirâmide invertida, em que as informações mais importantes são apresentadas logo no início do texto, seguidas por informações complementares; as reportagens, por sua vez, são textos mais longos e detalhados que exploram um determinado

assunto de forma mais aprofundada, podendo incluir entrevistas, análises e opiniões de especialistas, além de apresentar dados e informações relevantes sobre o tema abordado.

A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em torno de três grandes eixos: leitura, escrita e análise linguística. Dentro desse escopo, os gêneros textuais informativos têm uma função central na construção das competências comunicativas dos alunos, dado seu papel fundamental na circulação de informações no cotidiano.

Há uma considerável ênfase no que tange ao estudo dos gêneros textuais em se tratando do ensino da Língua Portuguesa, visto que de acordo com Lêdo apud Marcuschi, (2000, p. 5), “a comunicação humana se dá através dos diversos gêneros que circulam na sociedade”. Em conformidade com o autor:

Um conceito que tem se mostrado relevante nos estudos de gêneros, motivo pelo qual vem sendo explorado em análises sob perspectivas diversas, é o de propósito comunicativo. Esse propósito pode ser definido, de forma simples, como sendo o objetivo do gênero, aquilo que ele pretende realizar, podendo ser mais geral ou específico. É o propósito geral que permite agrupar os gêneros, de acordo com os objetivos que compartilham Lêdo (2008, p. 5).

Assim, é relevante enunciar que o estudo de gêneros textuais é o próprio estudo da Língua Portuguesa de forma contextualizada. Já Marcuschi apud Erickson (2000, p. 3), assim define sua noção de gênero observando-os no ambiente virtual.

Um gênero é um padrão de comunicação criado pela combinação de forças individuais, sociais e técnicas implícitas numa situação comunicativa recorrente. Um gênero estrutura a comunicação ao criar expectativas compartilhadas acerca da forma e do conteúdo da interação, atenuando assim a pressão da produção e interpretação.

Em relação ao ensino de gêneros textuais notícia e reportagem, as ferramentas digitais têm se mostrado essenciais para criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. Entre as principais ferramentas utilizadas estão as plataformas de edição colaborativa, como o *Google Docs*, que permite a construção coletiva de textos e *softwares* de *design*, como o Canva,

que possibilita a criação de *layouts* jornalísticos para a produção de reportagens. Segundo Marcuschi (2008, p. 57), “o uso das tecnologias digitais no ensino de gêneros textuais potencializa a produção e a circulação desses textos, aproximando o processo educacional da realidade digital dos alunos”.

Além disso, o uso de *blogs*, *sites* de notícias e redes sociais proporcionam aos alunos o acesso imediato a uma vasta gama de exemplos de textos jornalísticos, o que facilita a análise dos gêneros. O trabalho com plataformas de publicação possibilita aos estudantes compreenderem melhor o processo de produção e disseminação da informação em ambiente digital. Como destaca Rojo (2012, p. 89) “as tecnologias digitais possibilitam não apenas a leitura de textos, mas também a produção e a crítica de notícias e reportagens em um contexto real”.

A BNCC define que o ensino dos gêneros informativos deve promover o desenvolvimento de várias competências, como a capacidade de interpretar criticamente informações veiculadas em diferentes formatos e de produzir textos que sigam as normas e convenções desses gêneros. No eixo da leitura, os alunos são incentivados a analisar fontes de informação e a diferenciar fatos de opiniões. Já no eixo da escrita, o documento orienta a produção de textos informativos que utilizem dados concretos e organizem informações de maneira lógica e coerente. Marcuschi (2008, p. 20) explica que os gêneros textuais informativos “têm a função de organizar o discurso de maneira que a informação seja clara, objetiva e acessível ao maior número de leitores possível”, o que ressalta a necessidade de os alunos desenvolverem competências para lidar com esses gêneros, no contexto atual.

As tecnologias digitais têm se mostrado uma ferramenta poderosa no ensino de gêneros textuais informativos, uma vez que permitem o acesso a uma vasta gama de textos informativos em diferentes mídias, além de oferecerem plataformas para a produção e compartilhamento de conteúdo. O uso de recursos digitais como *blogs*, plataformas de redação colaborativa e redes sociais pode ampliar a interação dos alunos com os gêneros informativos e facilitar o desenvolvimento das competências previstas pela BNCC.

A BNCC (2018, p. 67) enfatiza que “a integração das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa é uma forma de desenvolver competências necessárias para a vida em uma sociedade marcada pela circulação massiva de informações”. Isso reforça a importância de explorar essas ferramentas no ensino de gêneros textuais informativos.

Roxane Rojo (2009, p. 35) defende que “os multiletramentos são indispensáveis no contexto das práticas de leitura e escrita digitais, pois os textos multimodais exigem habilidades variadas dos alunos”. Esta afirmação sublinha a relevância de usar tecnologias digitais como ferramenta no ensino de gêneros textuais.

METODOLOGIAS INTEGRADAS ÀS TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES

A integração de metodologias de ensino com tecnologias digitais exige a adaptação e ou reformulação de práticas tradicionais. Uma das metodologias eficazes para o ensino dos gêneros informativos é a aprendizagem baseada em projetos (ABP), que incentiva os alunos a criarem suas próprias reportagens e notícias usando ferramentas digitais. De acordo com Moran (2015, p. 45), “o uso de tecnologias no ensino baseado em projetos aumenta o engajamento dos estudantes e a aplicabilidade prática do conhecimento”. Contudo, essa integração não está isenta de desafios tanto que muitos professores enfrentam dificuldades relacionadas à falta de formação tecnológica, à infraestrutura inadequada nas escolas e à resistência em mudar práticas pedagógicas tradicionais. Como enfatiza Kenski (2007, p. 32), “a formação continuada dos docentes é essencial para que eles possam integrar as tecnologias de maneira eficaz no ensino, superando os desafios iniciais”.

Além disso, a avaliação de produções digitais pode ser mais complexa do que a de textos impressos, demandando critérios específicos para aspectos como *design*, interatividade e originalidade, o que impõe mais uma dificuldade no processo de implementação. Sendo assim, a aplicação das tecnologias digitais no ensino dos gêneros textuais na educação básica tem se tornado um tema de importância, visto que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) oferecem novas possibilidades para a prática pedagógica, promovendo um ambiente de ensino mais interativo, rico e significativo. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 115), “os gêneros digitais não apenas ampliam o acesso à informação, mas também transformam as práticas de leitura e escrita, exigindo novas formas de ensino e aprendizagem”, reiterando a ideia de que as ferramentas digitais são essenciais para o ensino de gêneros textuais informativos.

Desse modo, refletir sobre a integração dessas tecnologias nas aulas de gêneros textuais, é lançar um olhar sobre desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, pois com a integração de diferentes mídias, os alunos são incentivados a explorar novas formas de expressão e experiências de produção, o que pode resultar em um aumento do engajamento e da motivação para a aprendizagem, consoante a esse ponto, Xavier (2015, p. 709) destaca que “a introdução das tecnologias digitais na sala de aula possibilita uma abordagem mais interativa dos gêneros textuais informativos, permitindo que os alunos explorem diferentes fontes e formatos de produção textual”.

Assim, a utilização de plataformas digitais e ferramentas colaborativas favorece a interação, o envolvimento dos alunos e facilita a produção de textos que envolvem gêneros informativos, como reportagens, resenhas e artigos, como *Google Docs*, *Padlet*, *Wiki*, pois agregam praticidade na organização tanto do texto quanto das ideias, revisão e *feedback* em tempo real.

No planejamento, o professor pode implementar atividades por etapas, em que os alunos produzam textos informativos sobre temas atuais, contando com a coleta de dados, integrando o trabalho com leitura de fontes digitais confiáveis e o uso de dados concretos, o registro desses dados em grupo, a análise crítica quanto à relevância do levantamento das informações e, por fim, a produção. Os ambientes virtuais de aprendizagem possibilitam que os alunos publiquem e compartilhem seus textos com um público mais amplo, promovendo um diálogo mais rico sobre o conteúdo.

O acesso à internet e às redes sociais tem tornado os alunos mais expostos às notícias e informações de diferentes fontes, algumas das quais podem ser falsas ou manipuladas. Ferramentas como “*Fakebook*” ou plataformas de checagem de fatos, como o “Aos Fatos” e o Comprova, podem ser incorporadas ao ensino de gêneros informativos, permitindo que os alunos pratiquem a análise crítica das fontes e a identificação de notícias falsas.

A utilização dessas ferramentas em atividades de sala de aula pode auxiliar os alunos a distinguirem fatos de opiniões, a identificar a confiabilidade das fontes e a compreender o impacto das informações nos diferentes contextos sociais. Tais atividades estão alinhadas às competências da BNCC que preveem o desenvolvimento de uma leitura crítica e reflexiva.

A produção de conteúdo multimídia também pode ser explorada a partir de ferramentas como o *Podcasters by Spotify* (para produção de

podcasts) e o *Capcut* (para criação de vídeos informativos), permitem que os alunos experimentem a produção de textos informativos em formatos que vão além do escrito, estimulando a produção adaptada da linguagem informativa para diferentes meios e públicos. Um espaço como o de *podcasts* informativos, por exemplo, pode envolver a pesquisa de temas atuais, a elaboração de roteiros e a gravação de episódios que reproduzam a estrutura de programas jornalísticos, sendo mais um meio pelo qual os pontos de vista quanto às temáticas sociais são expressos e expostos ao mundo. O uso dessas tecnologias possibilita que os alunos desenvolvam tanto as competências de escrita e produção de conteúdo quanto habilidades de comunicação oral e digital.

As redes sociais, como Instagram, X e TikTok, também podem ser usadas como ferramentas educacionais para o ensino de gêneros textuais informativos. Projetos de sala de aula podem incluir a criação de perfis informativos ou campanhas de conscientização em redes sociais, onde os alunos criam e compartilham notícias e informações com seus pares.

Essas atividades incentivam a percepção e desenvolvimento de uma linguagem adequada ao meio digital, além de promoverem a análise crítica sobre a fonte, como a informação circula e é consumida nas plataformas *on-line*, pois o acesso à internet tem tornado os discentes mais expostos a notícias e informações de diferentes fontes, algumas das quais podem ser falsas ou manipuladas.

Moran (2001, p. 355) observa que “as novas tecnologias promovem a mediação pedagógica, facilitando a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo”, o que reforça a ideia de que as plataformas digitais, como *blogs* e redes sociais, são eficazes no ensino de gêneros textuais.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE GÊNEROS INFORMATIVOS

A implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto do ensino representa uma oportunidade valiosa para transformar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essa integração enfrenta uma série de desafios, dentre os quais constam a carência de professores habilitados e o acesso desigual aos recursos

tecnológicos básicos, o que inviabiliza a efetivação de um planejamento pedagógico que integre efetivamente as ferramentas digitais ao currículo e que sejam analisadas à luz de diferentes estudos e experiências práticas.

O desafio do docente contemporâneo é operar como um agente transformador, ao pensar e ampliar suas práticas para formação dos discentes, uma que vá além da escola, uma educação totalmente integrada, aprimorando competências e habilidades.

Desse modo, toda implantação no processo de ensino no contexto escolar deve ser pensada a partir da categoria que rege o processo. Nesse caso, os professores, no que tange à utilização de ferramentas educacionais nas práticas pedagógicas, a formação desses profissionais tem sido um ponto crítico para a efetivação dessas novas possibilidades de utilização recursos. Mesmo em um contexto pós-pandêmico, momento em que a educação precisou atender necessidades urgentes de adaptação advindas do espaço virtual, ainda se percebe professores com baixa proficiência digital, o que sugere o olhar específico sobre a formação deles quanto ao uso intencional, criativo e inovador de novas tecnologias em sala de aula. Mas para superar esse *déficit* é imperioso refletir sobre soluções organizadas, justas e conscientes a respeito deste profissional, pois para alguns destes a proposta soa familiar, enquanto, para outros, é uma superação. Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2021, p. 12) afirmam:

Integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma “tecnologia”, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores (Nóvoa e Alvim, 2021, p. 12).

A formação continuada, voltada para o desenvolvimento de competências digitais, é essencial para que os docentes possam conduzir as atividades de forma eficiente e alcançar os objetivos educacionais previstos pela BNCC. Com base nisso, para que o processo de ensino escolar obtenha seus avanços e alcance seus objetivos, é fundamental compreender que não é um acontecimento isolado numa perspectiva professor-aluno, o espaço escolar é parte constituinte desse processo e, assim, é importante ressaltar que a escola, como instituição pública, é também resultado de decisões políticas, de posicionamentos adotados dentro e fora dos seus

muros, portanto, fatores sociais econômicos e geográfico interferem nos avanços tecnológicos na educação.

A infraestrutura tecnológica nas escolas é outro desafio crucial, pois na realidade existem muitas instituições que ainda não dispõem dos recursos necessários para uma integração plena da TDIC. Dessa maneira, o acesso desigual às tecnologias ainda é bastante presente, especialmente em escolas públicas situadas em regiões com infraestrutura limitada. A falta de computadores, acesso à internet de qualidade e outros recursos digitais impede que os alunos se beneficiem plenamente das oportunidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Uma possível solução para essa problemática seria o fortalecimento dos debates em favor de políticas públicas mais eficientes no suprimento às instituições de ensino público.

Ademais, a integração de novas tecnologias no currículo escolar é fundamental para promover uma educação que responda às demandas da sociedade contemporânea, mas essa integração deve ser feita de maneira intencional e planejada, visto isso, é importante que os educadores não apenas introduzam ferramentas tecnológicas, mas que o façam com um propósito claro, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos.

A adaptação curricular, nesse contexto, se torna uma estratégia essencial, permitindo que os conteúdos sejam apresentados de forma mais relevante e acessível, considerando as diferentes formas de aprendizado e os contextos culturais dos estudantes. Ao utilizar tecnologias de maneira intencional, os professores podem criar ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos, promovam a colaboração e facilitem a construção de conhecimentos significativos. Desse modo, tal abordagem não só enriquece o processo educativo, mas também prepara os alunos para navegar com competência em um mundo cada vez mais digital e interconectado.

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DE LEITURA, ESCRITA E ANÁLISE CRÍTICA

O uso das tecnologias digitais no ensino de gêneros informativos, conforme a BNCC, contribui significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise crítica, para tanto, prevê que os

alunos sejam capazes de interpretar textos de maneira crítica, identificando suas estruturas e as intenções comunicativas. Nessa perspectiva é importante reforçar que as práticas de leituras na escola devem ser dinamizadas e contextualizadas na realidade do aluno, com a finalidade de promover a compreensão, análise e a criticidade, conectando o estudante e suas competências ao mundo ao seu redor, no qual a tecnologia vem ganhando cada vez mais espaço no cotidiano da sociedade. Dito isto, compreende-se que as ferramentas digitais, ao facilitarem o acesso a diversos textos e gêneros, ampliam as possibilidades de análise e reflexão.

Segundo Coscarelli (2011, p. 76), “a leitura crítica em ambientes digitais vai além da decodificação de palavras, exigindo uma compreensão profunda dos recursos multimodais e das diferentes maneiras de apresentação de informações”. Ao trabalhar com notícias e reportagens em plataformas digitais, os alunos podem ser estimulados a perceber como imagens, vídeos e *hiperlinks* complementam e ampliam o texto escrito, desenvolvendo uma leitura mais proficiente.

Na escrita, ainda dentro da intenção de tornar o estudante um indivíduo crítico e ativo socialmente, surge também a necessidade de se trabalhar propostas de gêneros textuais que circulam informações pertinentes a formação e informação dos estudantes, como os gêneros informativos, permitindo que aconteça a construção e reconstrução dos discursos próprios a partir dessa nova aquisição de conhecimento acerca dos temas propostos e o reconhecimento do gênero trabalhado o fazendo de modo assertivo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa:

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidade que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (BRASIL, 1998, p. 47).

Nesse viés, o uso de plataformas colaborativas estimula a revisão constante e o aperfeiçoamento dos textos. Isso é essencial para o gênero jornalístico, no qual clareza, objetividade e precisão são fundamentais. A produção de reportagens e notícias em ambientes digitais também estimula a criatividade dos estudantes, ao possibilitar a exploração de diferentes formas de apresentação dos fatos.

REFLEXÕES FINAIS

A integração das tecnologias digitais no ensino dos gêneros informativos apresenta um grande potencial para tornar o aprendizado mais dinâmico e contextualizado, aproximando-o da realidade dos alunos, ou seja, não se limita apenas à introdução de ferramentas, mas requer uma formação continuada e intencional dos educadores. É fundamental que os professores recebam capacitação que não apenas aborde o uso das tecnologias, mas também promova a inovação pedagógica e a adaptação às novas realidades digitais, tanto que, a respeito do ensino dos gêneros textuais informativos apresenta-se como uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento das competências comunicativas e críticas dos alunos, conforme as orientações da BNCC.

Além disso, a integração curricular deve ser planejada de forma a alinhar as atividades propostas aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos, garantindo que a tecnologia seja um meio para enriquecer o processo educativo. A acessibilidade e a inclusão também são aspectos cruciais, pois é necessário assegurar que todos os alunos tenham acesso igualitário às tecnologias, considerando as disparidades socioeconômicas e geográficas. Políticas públicas que promovam a inclusão digital nas escolas são essenciais para que essa integração seja efetiva e equitativa.

No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios que surgem com essa mudança, como a formação continuada e a adaptação das metodologias para que a avaliação das produções digitais possa ser repensada, incorporando critérios que considerem não apenas o conteúdo, mas também aspectos como *design*, interatividade e originalidade. Isso permitirá que os alunos recebam *feedback* construtivo sobre suas habilidades de comunicação e análise crítica. A criação de um ambiente colaborativo, onde alunos, professores e a comunidade possam interagir e compartilhar conhecimentos, é igualmente importante, pois as tecnologias digitais podem servir como um meio para fomentar essa colaboração. Por fim, é essencial incentivar uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais, considerando não apenas os benefícios, mas também os desafios e as implicações éticas que podem surgir, preparando os alunos para navegar de forma consciente e responsável em um mundo cada vez mais digital.

Portanto, as tecnologias digitais contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e análise crítica, previstas pela BNCC, ao proporcionar aos alunos ferramentas e meios que tornam o aprendizado mais interativo e imersivo. Assim, a utilização dessas tecnologias deve ser vista não apenas como um recurso adicional, mas como uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem na era digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. **Língua Portuguesa. Ensino Fundamental**. Terceiro e Quarto Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa**. In: Machado, Anna Rachel; Klein, Zélia. *Ensino de Língua Portuguesa: Caminhos e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 111-130.

COSCARELLI, C. V. **Leitura Crítica no Mundo Digital**. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 5. ed. Campinas: Papirus, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: Marcuschi, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15- 38.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 79, p. 345-378, 2001.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara C. **Os professores depois da pandemia**. Educ Soc, Campinas, SP, v. 42, p: e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos e gêneros digitais: novas práticas de linguagem no ensino da língua portuguesa**. In: Rojo, Roxane. (Org.) *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 23-44.

ROJO, R. **Multiletramentos e práticas de letramento: para além da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

XAVIER, Giselle Ferreira. **Tecnologias Digitais e Gêneros Textuais no Contexto Escolar**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 3, 2015, p. 705-725.

ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO¹

Núbia Silva Ferreira²

Joyce Reny dos Santos Oliveira³

João Jorge Pereira dos Reis⁴

A FESTA NO SÍTIO VAI COMEÇAR! É MENTIRA! É VERDADE!

O presente artigo surge como resultado da elaboração e aplicação da proposta de letramento na educação básica, denominada de “ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO”, vivenciada no Colégio Alfa, localizada na cidade de Belém (PA), unidade de ensino particular, em uma turma 5º ano e motivada pelas reflexões feitas a partir de leituras realizadas no Programa de Pós-graduação do Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas – PPGELL, ofertado pela Universidade do Estado do Pará.

A proposta de letramento literário na educação básica foi elaborada a partir das respostas a um questionário etnográfico aplicado aos alunos do 5º ano do Colégio Alfa. As perguntas do formulário estavam relacionadas à leitura que faziam, quais eram seus gostos musicais, que brincadeiras gostavam, se mantinham conexão permanente com a Internet, se assistiam TV, sobre os conflitos vivenciados e outras que foram base para o planejamento das atividades realizadas com os discentes.

A escolha da prosa infanto-juvenil de Monteiro Lobato justificou-se pelo fato de os educandos verbalizarem que já a conheciam manifestando

¹Trabalho orientado pela Profa. Dra. Antônia Zelina Negrão de Oliveira, docente do Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Língua Portuguesa e Suas respectivas Literaturas-PPGELL. Email: Zelina.negrao@uepa.br

²Mestra do Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Língua Portuguesa e Suas respectivas Literaturas-PPGELL. Email: nubiorum@yahoo.com.br CV: <http://lattes.cnpq.br/9179906570786685>

³Mestra do Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Língua Portuguesa e Suas respectivas Literaturas-PPGELL. Email: renysanolive@hotmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/07085700339080868>

⁴Mestre do Programa de Pós-Graduação Em Ensino de Língua Portuguesa e Suas respectivas Literaturas-PPGELL. Email: joao.reis@escola.seduc.pa.gov.br. CV: <http://lattes.cnpq.br/5040245998627683>

familiaridade com ela, a qual foi o marco de partida para elaboração do que seria trabalhado na turma. Foi considerado, ainda, o fato de se tratar de narrativas curtas adequadas ao tempo de duas aulas seguidas. Foi, também, observado, ainda, o gosto dos alunos por assistir vídeos na Internet e o fato de estarem vivenciando o momento de festejos juninos, o que influenciou no título da proposta. Tudo em prol de uma ação pedagógica reflexiva, lúdica e prazerosa.

No planejamento das atividades foi considerado o conhecimento de mundo do aluno e os lugares de escuta da diversidade existente na sala de aula, o que norteou todo o processo de elaboração e execução da proposta baseado nas leituras de Silva, Almeida, Santos, Angelis (2017) “Aprendizagem da Língua Portuguesa” que pontua sobre a necessidade da compreensão leitora de textos orais e escritos e da formação do leitor literário nas séries iniciais do ensino fundamental; Rojo (2012) que em “Pedagogia dos Multiletramentos” versa sobre uma perspectiva de letramento que considere a multiplicidade de culturas, maneiras de interagir e de linguagens, no momento de ensinar e alfabetizar os estudantes e Rojo (2017) que em “Entre Plataformas e ODAS e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de Web2” aborda os diferentes dispositivos e tipos de materiais didáticos digitais, com base nos critérios pautados nos conceitos de paradigma da aprendizagem curricular e paradigma da aprendizagem interativa. Tais leituras foram essenciais para promoção de novas estratégias de abordagem de ensino junto aos educandos.

O artigo está organizado além das considerações iniciais sob a denominação de: *“A festa no sítio vai começar! É mentira! É verdade!”*, a primeira seção com o título, *“Colaboradores do arraiá literário”*, mostra alguns teóricos que embasaram a pesquisa, assim como o autor das narrativas literárias escolhida; a segunda seção intitulada *“O arraiá literário do sítio do Pica-Pau Amarelo é aqui!”*, demonstra como a proposta de intervenção foi aplicada na escola; a terceira seção sob o título de *“Resultados do Arraiá Literário”* com o relato dos resultados obtidos e as considerações finais com o título *“O arraiá do sítio acabou! É mentira! É verdade!”*.

1. COLABORADORES DO ARRAIÁ LITERÁRIO

Ultimamente o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem recebido contribuições de muitos estudos linguísticos e semióticos, em

específico, sobre questões pertinentes aos multiletramentos, os quais têm conduzido novos olhares de atuação docente em sala de aula. Nas palavras de Rojo (2012, p. 11):

(...) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de que levasse em conta e inclusive nos currículos a grande variedade de culturas presentes já nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade, com o outro.

Então, a escolha de textos-base considerou as necessidades do público-alvo, em termos do desenvolvimento de habilidades para a formação do estudante. Nesse sentido, Rojo (2017: p. 14) afirma que tanto os materiais impressos quanto os digitais são recursos didáticos indispensáveis para o professor, dependendo do contexto escolar.

Os pensamentos de Silva, Almeida, Santos e Angelis (2017: p. 97) também trazem uma contribuição significativa para a reflexão sobre a formação leitor literário mostrando o papel central da escola ao dizer:

É consenso entre os especialistas sobre o quanto a literatura infantil é importante para o desenvolvimento do gosto pela leitura, e a escola tem um papel central para esse desenvolvimento, até porque nem sempre a primeira experiência leitura de uma pessoa acontece no ambiente familiar.

Os autores ressaltam a necessidade de o professor ser um leitor assíduo e conhecer bem o acervo literário com o qual irá trabalhar em sala de aula demonstrando que conhece bem o gosto de seu público-alvo, o que facilitará seu trabalho na elaboração e planejamento de atividades que visem um olhar diferenciado para leitura de obras literárias, colaborando dessa forma para a formação de um leitor eficaz e competente. Tal ideia reafirma o quanto as narrativas de Monteiro Lobato são relevantes para o que é proposto aqui, por trabalhar o verbal e o não verbal de forma significativa ao leitor que está iniciando sua trajetória no mundo da imaginação.

Considerando as várias culturas, Monteiro Lobato abre espaço para que suas narrativas possam estar em qualquer lugar, seja no livro convencional, ou seja nas plataformas atuais enriquecendo o universo literário com a forma de olhar para o mundo e oportunizando ao leitor o direito

de também inventar o seu, além de oferecer ao professor vários universos criativos para elaborar atividades para o trabalho com o texto literário na escola, valendo ressaltar que os multiletramentos democratizam o estudo da obra literária alcançando outras formas de leitura.

2. O ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO É AQUI!

A proposta de letramento ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO, aplicada no Colégio de Ensino Fundamental e Médio ALFA, turma de 5º ano da manhã, em 09 de junho de 2022, trabalhou com a prosa infanto-juvenil de Monteiro Lobato, em específico, com narrativas “Histórias de tia Nastácia”, “A mula-sem-cabeça” e “O Lobisomem” que falam sobre o folclore brasileiro.

A dinâmica de aplicação da proposta iniciou com a apresentação do vídeo com música-tema do Sítio do Pica Pau-Amarelo, disponível no Youtube, na voz de Gilberto Gil e ilustrações animadas dos personagens que fazem parte das histórias que seriam lidas logo depois. Nessa oportunidade as crianças puderam cantar e até dançar, foi um momento de descontração e que suscitou curiosidade e interesse por relembrar os nomes de quem aparecia nas imagens.

Figura 1 – imagem da internet do Sítio do Pica-Pau-Amarelo



Fonte: Background Sítio do Picapau Amarelo / Dia do Livro

Ao término do vídeo foi perguntado se eles sabiam quem era o cantor, algumas respostas como Caetano Veloso, Milton Nascimento, Roberto Carlos foram mencionadas, então, como pista foi dito que ele tinha entrado para Academia Brasileira de Letras, porém como ainda assim não foi obtida uma resposta, foi informado que o cantor se tratava de Gilberto Gil. A dica foi baseada no fato de que nas respostas ao questionário etnográfico muitos responderam assistir televisão e a telejornal.

Em seguida, os alunos da turma foram distribuídos em grupos de quatro componentes e distribuídos kits com as narrativas que seriam lidas e as atividades que seriam realizadas tomando por base o texto literário. Os textos foram apresentados no *Datashow* com uso de *notebook* e para tornar a leitura mais dinâmica e interessante, foi combinado com a turma que cada aluno interpretaria um personagem e como incentivo, as orientadoras se disponibilizaram para interpretar as personagens da primeira história e que os personagens das outras histórias seriam interpretados pelos alunos que se voluntariassem para o desempenho da ação. E, assim foi feito.

A turma participou ativamente da leitura, sendo possível observar que foi um momento de reflexão, divertido e prazeroso para todos os envolvidos. Durante a apresentação das narrativas foram realizados momentos de parada para comentários como, por exemplo, na história da Mula-Sem-Cabeça um dos alunos comentou: “ainda bem que é só uma história professora, já pensou?!”, com ar de espanto. Dentre as histórias que os alunos disseram gostar de ler estavam inclusas as de terror.

Após a realização das leituras das três narrativas, foram iniciadas as atividades de compreensão do texto com brincadeiras relacionadas às personagens, ao enredo, de acordo com aquilo que foi assimilado.

A primeira atividade foi “*Pira se esconde do Sítio do Pica-Pau Amarelo*”. Cada grupo reuniu-se e com imagens dos personagens das histórias identificaram apenas as que estavam nas narrativas lidas por eles, incluindo as que foram somente mencionadas. Assim eles retornaram aos textos para poderem cumprir com a tarefa. Quando todos terminaram, instruídos pelos docentes, compartilharam oralmente entre os grupos os resultados obtidos.

Figura 2 – imagem da internet do Sítio do Pica-Pau-Amarelo



Fonte: (ofazdecontadositio1.blogspot.com)

Figura 3 – imagem da internet do Sítio do Pica-Pau-Amarelo



Fonte: (ofazdecontadositio1.blogspot.com)

Figura 4 – Imagem dos alunos do 5º da escola Alfa realizando as atividades



Fonte: os autores

A segunda atividade realizada com a turma foi o “*Adivinha quem é do Sítio do Pica-Pau Amarelo*”. Nessa oportunidade, foram recortados cada personagem do sítio e sorteados, para que os alunos pudessem descrever aos colegas qual era a personagem e assim os outros grupos teriam que “adivinhar”. Os discentes ficaram muito empolgados e falaram tanto de características físicas como das psicológicas demonstrando a atenção que deram a leitura feita, sempre retornando às narrativas para realizar bem a tarefa.

Figura 5 – imagem da internet de personagens do Sítio do Pica-Pau-Amarelo



Fonte:(rosangelaprendizagem.blogspot.com)

Em relação à terceira atividade nomeada “*Pega-Pega a Fala das Personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo*”, cada grupo foi orientado para

escolher a fala de um dos personagens das histórias lidas para compartilhar com os outros grupos, que tinham de dizer a qual personagem pertencia. Alguns tiveram dificuldades na realização dessa atividade, por isso foi permitido o retorno aos textos, como forma de conseguirem êxito.

Figura 9 – Imagem dos alunos realizando as atividades da escola Alfa



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 10 – Imagem dos alunos realizando as atividades da escola Alfa



Fonte: acervo pessoal dos autores

A quarta e última atividade consistiu no “*Trava-Língua do Sítio do Pica-Pau Amarelo*”. Aqui foi explicado aos educandos o que é um trava-língua, com base em alguns exemplos que foram lidos. Alicerçados nesses exemplos, os alunos foram incentivados a produzirem seus próprios trava-línguas, buscando nas histórias lidas a inspiração para essa produção. Alguns alunos produziram com facilidade, mas outros demonstraram certa dificuldade na realização da atividade, os quais, com a mediação docente e o incentivo dos demais conseguiram executar as tarefas de forma adequada.

Figura11 – Imagem das crianças realizando as atividades da escola Alfa



Fonte: acervo pessoal dos autores

Figura 12 – Imagem dos alunos realizando as atividades da escola Alfa



Fonte: acervo pessoal dos autores da escola Alfa

A avaliação ocorreu de forma contínua durante a realização das atividades. Os alunos iam tirando dúvidas sobre as tarefas e os professores forneciam as devidas orientações e adequações para que os objetivos de cada etapa fossem alcançados de forma satisfatória e progressiva.

3. RESULTADOS DO ARRAIÁ LITERÁRIO

Foi perceptível, durante a aplicação da proposta de letramento ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO, o interesse e o entusiasmo dos alunos pela leitura das narrativas escolhidas e o empenho em realizar cada atividade que foi proposta a eles.

Nas leituras, representando a fala das personagens, foi observado que mesmo os mais tímidos queriam participar e se apresentavam alguma dificuldade, os outros colegas ajudavam na continuidade da história. Ainda que houvesse um responsável pela fala de cada personagem, a atividade tornou-se coletiva em virtude do espírito de equipe e cooperação demonstrado pela turma. Em uma das respostas ao questionário etnográfico, houve uma aluna que disse ter dificuldades em fazer amizades e a busca por atividades que envolvam o coletivo pode ser um facilitador na aproximação, tanto que, a aluna foi uma colaboradora na leitura.

Desta forma, foi possível trabalhar não somente habilidades de leitura de forma oral, a reflexão e compressão do conteúdo ali exposto, o fornecimento aos alunos de formas de colaboração entre si, ou seja, ajuda ao colega em suas dificuldades e o exercitar da espera para que o outro pudesse, também, realizar a tarefa.

No momento de encontrar entre as figuras dos personagens que pertenciam as narrativas lidas, os alunos demonstraram preocupação em retornar às histórias para desenvolver o exercício de forma adequada, dividindo entre os integrantes do grupo o que cada um iria fazer, relendo os textos para criar familiaridade com eles participando efetivamente das atividades realizadas. O mesmo ocorreu com a atividade para associar a fala ao personagem e a produção dos travas-línguas, na qual a turma foi efetivamente participativa e colaborativa, demonstrando empenho e entusiasmo na realização das tarefas, comentando e refletindo a cada etapa que ia acontecendo.

O ARRAIÁ DO SÍTIO ACABOU! É MENTIRA! É VERDADE!

O desenvolvimento da proposta de letramento ARRAIÁ LITERÁRIO DO SÍTIO DO PICA-PAU AMARELO no Colégio de Ensino Fundamental e Médio ALFA, desde sua concepção, reforçou a importância do planejamento das aulas no exercício da docência com o apoio das reflexões realizadas durante o Programa de Pós-Graduação em Ensino De Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas.

Foi percebido o quanto é necessário conhecer a turma para a elaboração do que será proposto em termos de atividades, valendo ressaltar que o questionário etnográfico aplicado foi uma ferramenta fundamental na obtenção das informações que orientaram a construção da proposta de intervenção, assim como a reflexão feita sobre a obra Aprendizagem de Língua Portuguesa de autoria de Silva, Almeida, Santos e Angelis (2017) que norteou o trabalho sobre a necessidade de pensar no leitor em formação da educação básica, que está nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como ser preciso pensar em uma abordagem diferenciada para esse aluno buscando o lúdico, o desenvolvimento de habilidades que o auxiliem em uma leitura prazerosa e dinâmica.

Vale ressaltar também que pensar atividades, pautadas no gosto dos alunos e nas suas vivências fazem deles o que eles são, protagonistas de seu aprendizado, como afirma Rojo nas obras referenciadas, visto que são importantes as possibilidades de considerar as multissemsioses e multiculturalidade sendo que já fazem parte do cotidiano dos alunos e instigam a curiosidade e cooperação, ações benéficas para o alcance dos objetivos pretendidos. Isso mostra que é preciso investir tempo e esforço para o aprimoramento de atividades que façam sentido, que é possibilitem o lúdico e o prazer nas leituras do texto literário e ajudem o aluno a refletir sobre aquilo que lê.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia Cristina Herculano; ANGELIS, Cristiane Cagnoto Mori de; SANTOS, Rosimeire Rodrigues dos; SILVA, Ivaneide Dantas da. **Aprendizagem da Língua Portuguesa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A, 2017.

LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. 32. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. **Lobisomem**. In: O Saci. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 54, 53.

_____. **Mula-Sem-Cabeça**. In: O Saci. São Paulo: Brasiliense, 2005, p. 55.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODA's e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem*. Vol. 38, Nº 1, p. 1-19, jan-jul. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

FELICIDADE CLANDESTINA OU CLANDESTINA FELICIDADE: UMA ANÁLISE INTERTEXTUAL ENTRE O CONTO DE CLARICE LISPECTOR E O CURTA-METRAGEM DE BETO NORMAL E MARCELO GOMES NA AULA DE L. P.¹

Beatriz Souza da Silva²
Gerlene Lima Oliveira Santos³

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Ferreira Gullar (2010) afirma que “a arte existe porque a vida não basta”. Dessa forma, é inegável que consumir arte é uma necessidade humana, seja para o autoconhecimento, de maneira catártica ou para entender o mundo ao seu redor. É a partir das diversas formas artísticas - o desenho, a dança, a música, o cinema, a literatura etc.- que o ser humano busca o que falta à sua vida que as atividades diárias não suprem. Em contrapartida, o ensino, o momento e as práticas que proporcionam esse contato com a arte estão cada vez mais escassos, dentro de um sistema educacional que foca incessantemente os resultados e a preparação dos alunos para exames e vestibulares.

Assim, já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, sobretudo, no campo artístico-literário, existem habilidades que orientem esse contato. Porém, ainda é comum encontrar práticas educativas, principalmente no ensino médio, com foco apenas na ordem cronológicas e nos

¹ Artigo elaborado na Disciplina “Estudos Literários”, integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL) - Mestrado Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Raphael Bessa Ferreira

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas - PPGELL. Email: souzas1.beatriz@gmail.com. CV: <https://lattes.cnp.br/0260881897078286>

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas - PPGELL. Email: gerleneoliveira30@gmail.com. CV: <https://lattes.cnp.br/9453851667918631>

contextos históricos das escolas literárias, sem o contato expressivo com autores importantes de determinado tempo, suas intenções e aprofundamentos da obra que só ocorrem quando e se esses alunos seguem para cursos superiores nas áreas de linguagens.

Dessa forma, é importante que seja trabalhado e incentivado o contato dos alunos da educação básica com esses autores e com o seu entendimento de mundo. A partir disso, esse artigo traz a análise crítica entre as divergências e convergências do conto Felicidade Clandestina (1971) de Clarice Lispector e o curta Clandestina Felicidade (1998) de Beto Normal e Marcelo Gomes com o objetivo de realizar uma leitura hermenêutica das obras e, a partir disso, sugerir uma sequência didática baseada nas habilidades EM13LP47 e EM13LP48 da BNCC.

Essa sequência didática foi pensada para alunos da 1ª série do Ensino Médio como forma de incentivo ao mergulho literário, haja vista que é a primeira série desse nível de ensino e, as aulas de literatura não são vistas apenas como uma disciplina decorativa de conceitos apenas para provas e vestibulares.

Para tal, foi usado como aporte teórico o diálogo com as bibliografias de Schneuwly (2004), Lotman (1981) e Schnaiderman (2010) e a partir de uma análise metodológica bibliográfica. Dessa forma, este artigo está dividido da seguinte forma: Primeiras Palavras, Proposições teóricas, Felicidade Clandestina x Clandestina Felicidade, Uma Proposta Didática e Palavras Derradeiras.

2. PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

2.1. Conceituando a semiótica

O termo “semiótica” vem do grego “semeion” que significa “signo” e nomeia a disciplina acadêmica que estuda os sistemas de signos e os processos de significação e investiga como os seres humanos atribuem significado a diferentes elementos e como esses elementos se tornam signos que comunicam informações e ideias. A semiótica foi desenvolvida no final do século XIX e início do século XX por linguistas, filósofos e estudiosos como Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce e Roman Jakobson, cada um deles trazendo contribuições únicas para o campo, resultando em diferentes abordagens e teorias dentro da semiótica.

Os principais conceitos da semiótica incluem que o signo é a unidade básica da semiótica que consiste em duas partes inseparáveis: o significante (a forma física do signo, como uma palavra, imagem, som, gesto etc.) e o significado (a ideia, conceito ou referência associada ao signo). Visto isso, a semiose é o processo de interpretação ou produção de significados a partir dos signos que acontece quando um signo é percebido e interpretado por um indivíduo, criando um processo contínuo de significação. Outros conceitos de semiótica incidem na denotação, a qual se refere ao significado literal e objetivo de um signo e na conotação que envolve os significados associados culturalmente ou subjetivamente ao signo.

A semiótica é uma ferramenta poderosa para a análise e interpretação de diferentes formas de comunicação como linguagem verbal, imagens, gestos, comportamentos e até mesmo fenômenos culturais, amplamente aplicada em diversas áreas, como linguística, comunicação, estudos culturais, psicologia, publicidade, literatura, artes e muito mais e sua abordagem interdisciplinar permite uma compreensão mais profunda da natureza dos signos e da comunicação humana.

2.2. Um viés sobre a semiótica russa

A Escola de Tártu-Moscou, também conhecida como Escola de Tártu-Moscou de Semiótica, é um importante centro de estudos semióticos que surgiu na década de 1960 na antiga União Soviética. Seu nome se refere às duas cidades onde seus principais fundadores e figuras-chave trabalhavam: Tártu (atual Tartu, na Estônia) e Moscou, Rússia.

Essa escola foi um dos principais locais onde as teorias da semiótica foram desenvolvidas e aprimoradas, desempenhando um papel significativo no avanço do pensamento semiótico em relação à linguagem, cultura e outras áreas do conhecimento. Foi uma das principais influências na abordagem semiótica do chamado “Círculo de Tartu”, que era um grupo de estudiosos da Estônia que se concentrava em estudos culturais e semióticos e, enfatizavam a natureza comunicativa da cultura e estudavam as formas como os sistemas culturais produzem e transmitem significados.

Os trabalhos e a abordagem da Escola de Tártu-Moscou foram reconhecidos internacionalmente e tiveram um impacto significativo no desenvolvimento da semiótica e nos estudos culturais. A escola continua

a influenciar a pesquisa contemporânea em semiótica, comunicação e outras áreas relacionadas ao estudo dos signos e da cultura.

Dentre os principais representantes da Escola de Tártu-Moscou, destaca-se Yuri Lotman (1922-1993), o qual foi um dos principais fundadores e teóricos-chave da escola, estudioso estoniano-russo, considerado um dos pioneiros da semiótica cultural, cujo trabalho incidiu na importância dos sistemas culturais como sistemas de comunicação e na elaboração de conceitos como o princípio de binaridade e a noção de fronteiras semânticas.

Além disso, Boris Uspensky (1937-2018), outro membro importante da escola, trabalhou em estreita colaboração com Yuri Lotman. Suas pesquisas se concentraram em questões relacionadas à semiótica da cultura e da religião e o Vyacheslav Ivanov (1929-2017), semiólogo e linguista, figura fundamental na Escola de Tártu-Moscou, com contribuições que incluíram trabalhos sobre a teoria literária e a relação entre texto e contexto cultural.

Com base nisso, Boris Schnaiderman foi um renomado tradutor e crítico literário brasileiro, nascido na Ucrânia em 1917 e falecido em 2016, sendo conhecido principalmente por suas traduções de obras literárias da língua russa para o português, especialmente da literatura russa clássica. Schnaiderman foi um dos principais responsáveis por trazer grandes nomes da literatura russa para o público brasileiro, como Dostoiévski, Tolstoi, Tchékhov e outros. Sua paixão pela língua e literatura russa foi um marco importante na difusão da cultura russa no Brasil. Além de suas atividades como tradutor, também era um crítico literário respeitado e professor de literatura russa, tendo lecionado na Universidade de São Paulo (USP) e contribuído, significativamente, para o estudo e a apreciação da literatura russa no Brasil.

Enquanto Schnaiderman não estava diretamente envolvido com a semiótica russa, suas contribuições para a tradução e a compreensão da literatura russa no Brasil foram inestimáveis. Seu trabalho ajudou a estabelecer uma conexão entre as culturas brasileira e russa e permitiu que leitores brasileiros tivessem acesso a algumas das obras mais importantes da literatura mundial. O referido autor afirmava que:

Estudando todo o conjunto dos sistemas de signos que constituem o objeto da Semiótica, é possível estabelecer

que os vários sistemas de signos modelizam o mundo de diferentes maneiras (...). Esta gradação é definida progressivamente pelo grau de abstração do sistema de Signos Sem relação ao conjunto de objetos W, o qual se apresenta como a interpretação mais natural de S. (SCHNAIDERMAN, 1979, p. 81)

Outrossim, Yuri Mikhailovich Lotman, já citado neste trabalho, foi um proeminente estudioso russo da literatura e da cultura, conhecido por suas contribuições na área da semiótica cultural e dos estudos da cultura, nascido em 28 de fevereiro de 1922, em Petrogrado (atual São Petersburgo), Rússia, e falecido em 28 de outubro de 1993, em Tartu, Estônia. Foi um dos fundadores e líderes da Escola de Tártu-Moscou de Semiótica, também conhecida como a Escola Tartu de Semiótica Cultural, um importante centro de estudos semióticos que se originou nas cidades de Tartu, na Estônia, e Moscou, Rússia, professor na Universidade de Tartu, com contribuições significativas para o desenvolvimento da semiótica e dos estudos culturais.

As principais contribuições de Yuri Lotman à Semiótica cultural incidem em uma abordagem que destaca a natureza comunicativa e significativa da cultura. Ele argumentava que a cultura é composta por sistemas de comunicação complexos e que a linguagem é apenas uma parte desses sistemas. Uma das ideias-chave do autor é o princípio de binaridade, que sugere que os sistemas culturais são baseados em oposições binárias, como dentro/fora, amigo/inimigo, eu/outro etc., as quais são fundamentais para a estruturação e compreensão do significado.

Lotman ressaltou o conceito de “fronteiras semânticas” para descrever os limites entre diferentes sistemas culturais as quais, segundo ele, são áreas de contato e intercâmbio de significados entre culturas diferentes. Também introduziu o conceito de “códigos culturais” para explicar como os textos e outros artefatos culturais são interpretados e compreendidos dentro de um contexto cultural específico. Afirma que:

Um texto real da linguagem artística é constituído por uma sucessão de símbolos estéticos e comuns. A relação com a norma pode ser considerada como a interpretação científica do grau de convencionalismo (...) quando um espectador assiste a uma peça de teatro, além de limitações de espaço, tempo e ação, encontra-se normalmente perante

limitações valorativas (princípios morais); pode não estar de acordo com elas (na vida, não artisticamente), mas se aceita como ponto de partida estará em condições de receber uma satisfação estética. (LOTMAN, 1962, p. 33)

Além disso, Lotman também contribuiu para a área de teoria literária, especialmente, na análise da poesia e da prosa. Vale ressaltar que seus estudos literários foram fortemente influenciados por sua abordagem semiótica e cultural. O trabalho dele teve um impacto profundo nos campos da semiótica, dos estudos culturais e da teoria literária e sua abordagem interdisciplinar e suas ideias sobre a natureza da cultura e da comunicação continuam a ser exploradas e discutidas por acadêmicos em todo o mundo, por isso é considerado um dos maiores teóricos da semiótica cultural e seu legado perdura na pesquisa contemporânea nessas áreas.

2.3. Práticas de leitura a partir da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo do sistema educacional brasileiro, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e homologado em dezembro de 2017, que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica a qual abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dessa forma, a BNCC tem como propósito garantir que todos os estudantes do país tenham acesso a uma educação básica de qualidade, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, estabelecendo as aprendizagens indispensáveis que todos devem adquirir.

A BNCC (2018, p. 63) ratifica, para a área de Linguagens, que “as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual - motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”. Por conta disso, os estudantes devem participar de práticas de linguagens variadas, ampliar seus conhecimentos sobre seus modos de funcionamento e, assim, ampliar seu repertório e sua capacidade de atuação na vida social. Visto isso, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de leitura, formação do leitor e estratégias de leitura é possível afirmar que têm sido temas recorrentes na reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

No componente curricular de Língua Portuguesa, a BNCC estabelece habilidades específicas para leitura e produção de textos literários, incluindo contos psicológicos. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo da educação básica. Na leitura, uma das habilidades previstas é a interpretação de textos literários, reconhecendo e compreendendo elementos como personagens, tempo, espaço, enredo e recursos expressivos utilizados pelo autor.

Assim, no que diz respeito ao Ensino Médio, a fase de conclusão da educação básica, a BNCC (2017, p. 491) indica que o jovem que conclui esta etapa “deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais) [...]”. O componente curricular Língua Portuguesa, assim como os demais que formam a área de linguagens (Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna),

deve possibilitar o adensamento de conhecimentos, [...] e o exercício contínuo de práticas discursivas orientadas à participação qualificada no debate público mediante argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pelo interesse comum (BNCC, 2017, p. 501).

Ademais, tal documento afirma que o estudante deve:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, mini contos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romaneadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2017, p. 493)

Como discutido, a BNCC é um documento orientador, no qual as habilidades específicas podem variar de acordo com a abordagem e proposta pedagógica de cada escola e professor. Portanto, o ensino e a aprendizagem de contos psicológicos podem ser abordados dentro das competências e habilidades mais amplas de leitura e escrita estabelecidas pela BNCC, com

ênfase na compreensão da narrativa e no desenvolvimento de personagens complexos e psicologicamente profundos, além de trazer uma dialogia e relação entre textos, como é o caso: o livro X curta-metragem.

Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações. (BNCC, 2017, p. 79)

3. ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO

3.1. O conto *Felicidade Clandestina* x O curta-metragem *Clandestina Felicidade*

O conto “Felicidade Clandestina” foi escrito pela renomada escritora brasileira Clarice Lispector e faz parte do livro homônimo, publicado em 1971, que reúne 25 contos sobre infância, adolescência e família, abordando principalmente as angústias da alma. A protagonista da história é uma menina cujo nome não é revelado, obcecada por ler o livro “Reinações de Narizinho”, do escritor brasileiro Monteiro Lobato, clássico da literatura infantil. O curta-metragem “Clandestina Felicidade”, roteirizado e dirigido por Beto Normal e Marcelo Gomes, ambientado em Recife, conta a história de Clarice, uma menina que se apega ao livro “Reinações de Narizinho”. mas é sempre ludibriada por uma colega de escola, que inventa desculpas para não emprestá-lo.

Ao comparar de maneira intertextual, o conto “Felicidade Clandestina” de autoria da escritora Clarice Lispector com o curta-metragem brasileiro “Clandestina Felicidade” de Beto Normal e Marcelo Gomes, é notório que as diferenças são enfatizadas no título das obras, embora ambos retratem a mesma temática em objetos culturais diferentes, a inversão de palavras pode ser justificada pela alteração ocorrida na transposição da narrativa para o curta-metragem.

Ao relacionar com a semiótica cultural de Lótmán, pode-se notar o princípio de binaridade, devido à inversão do que se espera no significado das palavras em uma mesma construção de ideia, pois “felicidade” é esperado que seja um sentimento bom, terno e “Clandestina” é visto

como algo ruim e ilegal. É uma antítese entre o “bom e mau” que instiga o leitor/telespectador para a possibilidade dessa dualidade.

No que concerne ao foco narrativo, é uma ferramenta poderosa que influencia como a história é percebida e compreendida pelo leitor. Assim, cada tipo de foco tem suas próprias vantagens e limitações e a escolha do autor em relação ao ponto de vista pode ter um impacto significativo no desenvolvimento da trama, na caracterização dos personagens e no tom geral da narrativa.

Logo, o conto é narrado por meio do olhar de uma narradora-personagem, pois além de narrar os fatos, a menina participa das ações enquanto protagonista de sua própria história. Em contrapartida, os diretores do curta-metragem não utilizam o recurso do narrador-personagem, mas utilizam os diálogos e as ações em torno do personagem principal. Porém, apesar dessas divergências, existem pontos de convergências que para a semiótica cultural são chamadas de fronteiras semânticas, ou seja, áreas de contatos entre dois tipos de texto. Assim, é possível analisar que tanto o conto quanto o curta-metragem têm o mesmo enredo sobre a menina que coloca sua felicidade em conseguir o livro emprestado. Ainda, o foco de discussão sobre os conceitos de felicidade, posições sociais são semelhantes, assim são áreas de contatos entre os textos.

Além disso, outro fato interessante a ressaltar é que a escritora não nomeia as personagens do conto “Felicidade Clandestina”, deixando a responsabilidade de identificar as personagens para o leitor por meio de características atribuídas pela narradora ou pela sua função social na história. Já o curta-metragem, por sua vez, apresenta uma versão biográfica da infância de Clarice Lispector, cuja releitura encontra respaldo em alguns elementos que remetem à infância da autora, como o cenário da narrativa Recife, capital de Pernambuco onde viveu sua infância, além do fato da personagem-protagonista ser apaixonada por livros como a escritora.

Visto isso, com uma prosa poética e reflexiva, tanto no conto quanto no curta-metragem é possível observar que Clarice Lispector nos convida a mergulhar nas profundezas da alma dessa menina e, ao mesmo tempo, a refletir sobre as próprias memórias e experiências relacionadas à literatura e aos desejos que impulsionaram a busca por felicidade, mesmo que de forma clandestina.

Ao analisar que o conto Felicidade Clandestina foi escrito em 1971 e o curta Clandestina Felicidade foi produzido em 1998, é ressaltada a existência de códigos culturais diferentes que induzem as diferentes formas de como esses textos podem ser interpretados. Além disso, a estrutura de um conto é diferente da organização de uma produção cinematográfica, um texto escrito é mais aberto para a possibilidade de imaginação do leitor, haja vista ser o próprio leitor que cria no seu universo imaginativo, a partir das suas experiências, a forma como ocorrem os personagens, cenário etc. Já na obra cinematográfica, como uma composição feita, não permite tanto a imaginação individual.

Em contrapartida, por terem focos diferentes, a forma de partida e de chegada depende da abordagem, do que o autor pretende passar a partir da sua obra. Além disso, o texto de chegada, ou seja, a forma de interpretação e como chega ao leitor, depende de seus preconceitos, experiências e entendimento do mundo já pré-estabelecidos. Dessa forma, o conto busca chegar ao momento catártico a partir da riqueza de descrição dos detalhes e o curta-metragem a partir do jogo de cores dos cenários, expressão e entonação dos personagens e outros elementos visuais.

Portanto, Clarice Lispector retrata com sensibilidade e sutileza a intensidade do desejo de uma criança por algo que parece inalcançável, bem como a complexidade das emoções humanas, como a inveja e a necessidade de pertencimento. O conto explora temas como a infância, as relações sociais e a busca por pequenas alegrias que, apesar de simples, são capazes de causar grande impacto emocional. A narrativa clariceana é conhecida por sua profundidade psicológica e estilo introspectivo, e “Felicidade Clandestina” é um excelente exemplo de sua habilidade em explorar a alma humana e suas complexidades por meio de narrativas concisas e envolventes.

4. UMA PROPOSTA DE ENSINO

A sequência didática caracteriza-se como uma proposta teórica e metodológica do ensino de língua materna possível de ser construída em torno de gêneros. Essa proposta foi desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que a definem da seguinte forma: “conjunto de ativida-

des escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com intuito de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97 - 98).

Assim, a proposta descrita neste artigo está baseada em uma sequência didática com o conto “Felicidade Clandestina” e o curta-metragem “Clandestina Felicidade”, como uma forma interessante de explorar a temática com os estudantes, estimulando o pensamento crítico e a análise comparativa entre texto e imagem, propondo fontes de reflexão e discussão sobre questões humanas universais, como a busca pela felicidade e as relações interpessoais, incentivando a criatividade dos alunos, ao permitir que eles se expressem por meio da escrita ou da criação de um curta-metragem inspirado nas obras estudadas, com duração de 6 aulas e com os objetivos de:

- Analisar o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector, compreendendo a estrutura narrativa e os elementos literários presentes na obra.
- Analisar o curta-metragem “Clandestina Felicidade”, identificando as escolhas cinematográficas e sua relação com o conto original.
- Comparar e contrastar a abordagem dos temas entre o conto e o curta-metragem.
- Estimular a interpretação e a expressão pessoal dos alunos em relação ao conteúdo estudado.

• **Aula 1: Introdução ao universo de Clarice Lispector e “Felicidade Clandestina**

Nesse primeiro momento, o professor deve apresentar uma breve biografia de Clarice Lispector, destacando seus principais temas e estilo literário e a partir disso, o docente deverá contextualizar o conto “Felicidade Clandestina” dentro da obra da autora, e realizando uma leitura compartilhada do conto em sala de aula, discutindo os principais elementos tensivos da narrativa.

- **Aula 2: Análise literária de “Felicidade Clandestina”**

Nesse segundo momento, o docente deve revisar os elementos literários presentes no conto, como narrador, personagens, enredo, tempo e espaço e analisar, em conjunto com os alunos, os aspectos temáticos do conto, como a busca pela felicidade, o poder das pequenas alegrias e as relações de poder.

- **Aula 3: Introdução ao curta-metragem “Clandestina Felicidade”**

Na terceira aula, o professor deve apresentar o curta-metragem “Clandestina Felicidade” aos alunos, fornecendo informações sobre o diretor, contexto de produção e principais escolhas cinematográficas e, após essas apresentações, transmitir o curta-metragem em sala de aula.

- **Aula 4: Análise comparativa entre o conto e o curta-metragem**

Nesse momento, o professor deve estabelecer uma discussão comparativa entre o conto e o curta-metragem, identificando semelhanças e diferenças na abordagem da temática e tensão dos elementos, como os personagens, cenário, a forma como os diálogos são construídos etc. e, além disso, realizar a análise sobre como a linguagem literária e a cinematográfica influenciam a narrativa e as emoções são transmitidas.

- **Aula 5: Expressão pessoal dos alunos**

Nessa quinta aula, o docente deve propor aos alunos uma atividade de expressão pessoal, na qual cada estudante poderá escolher se deseja fazer uma releitura escrita inspirado no conto de Clarice Lispector ou criar um curta-metragem, utilizando elementos do conto original ou do filme como base.

- **Aula 6: Socialização das produções e encerramento**

Nesse último momento, deve acontecer a o compartilhamento das produções com a turma, durante o qual o docente deve estimular o diálogo e a reflexão sobre a experiência de criar uma narrativa inspirada em “Felicidade Clandestina”. Por fim, o professor deve encerrar a sequência didática, retomando os principais pontos discutidos ao longo das aulas e enfatizando a importância da literatura e do cinema como formas de expressão e reflexão sobre a vida.

PALAVRAS DERRADEIRAS...

Portanto, com a sequência didática é possível ressaltar o impacto positivo da intertextualidade, que é a conexão entre diferentes textos e discursos, no enriquecimento do repertório cultural e na ampliação das perspectivas interpretativas dos alunos. Além disso, a atividade promove a leitura crítica e reflexiva, pois a intertextualidade permite que os alunos analisem, comparem e relacionem diferentes fontes de informação, o que os auxilia a desenvolver esse tipo de leitura sobre os temas abordados.

Outrossim, contribui para a ampliação do repertório textual, uma vez que a sequência didática que, valorizando a intertextualidade, oferece aos alunos a oportunidade de entrar em contato com diversos gêneros e tipos de textos, ampliando seus conhecimentos e sua compreensão do mundo, bem como o desenvolvimento de competências interpretativas, pois incentiva os alunos a identificarem conexões e sentidos implícitos em diferentes textos.

Logo, a proposta supracitada incita os alunos a expressarem suas vozes e perspectivas, valorizando suas experiências e vivências culturais, promovendo, assim, a inclusão e a diversidade no ambiente educacional bem como desenvolver a interpretação e a capacidade de fazer conexões entre diferentes textos, sendo os alunos preparados para se tornarem cidadãos críticos e ativos, capazes de analisar e compreender os acontecimentos ao seu redor.

Em suma, a sequência didática se mostra como uma abordagem pedagógica enriquecedora, que favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, incentivando-os a se tornarem leitores críticos, reflexivos e criativos. Essa abordagem ressalta a importância de estabelecer conexões significativas entre os diversos conhecimentos e experiências dos discentes, enriquecendo suas vivências e preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Além disso, trabalhar autores renomados da literatura, como Clarice Lispector, com outros tipos de textos, incentiva a arte e suas diversas formas culturais, nas aulas de Língua Materna. Por conseguinte, insere os alunos na busca e contato com produções artísticas e mostra a sua importância no dia a dia. Pois, retomando a frase de Ferreira Gullar “a arte só existe, porque a vida não basta”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**, MEC/SEB, 2017.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernad. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In:

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÓTMAN, Iúri (et.al.). **Ensaio de Semiótica Soviética**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1981.

NORMAL, Beto; GOMES, Marcelo. **Clandestina Felicidade (curta-metragem)**. Pernambuco: Parabólica Brasil, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

SCHNAIDERMAN, Boris (org.). **Semiótica Russa**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

O RETORNO DO PATINHO FEIO: COMO PRÁTICA DE ENSINO DE GRAMÁTICA NO FUNDAMENTAL NÍVEL II¹

Alessandra Borges de Brito²

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o miniconto “O retorno do Patinho feio” buscou compreender os valores estéticos dos textos poéticos que externalizam sentimentos e emoções por meio da composição estilística, considerando que é na composição destes valores que o ensino de língua portuguesa pode organizar elementos criativos, subjetivos ou expressivos para a sua estruturação. É necessário utilizar deste meio para demonstrar como é possível buscar possibilidades de ensino aprendizagem nos textos poéticos, despertando, em cada aluno, as habilidades e competências necessárias.

Diante deste entendimento, percebe-se que a literatura tem muito a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, haja visto que, por meio dela, é possível explorar as várias linguagens e novas experiências de pensamento e reflexão, possibilitando uma interação com a arte em seus diferentes estilos. Ao pontuar as possibilidades de ensino, reflete-se sobre os dilemas que os professores enfrentam ao tentar inserir os textos literários nas salas de aula, pois passam a vivenciar e receber resistência por parte de muitos alunos, com isso, muitos escritores estão adaptando as obras literárias para facilitar o entendimento da linguagem para que os alunos possam desenvolver o interesse pela leitura e escrita.

¹ Artigo elaborado na Disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa”, integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL) - Mestrado Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Samuel Pereira Campos

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas - PPGELL. Email: sandraamei2035@gmail.com. CV: <https://lattes.cnp.br/0349706863192284>

Cabe salientar que é conveniente a adequar o ensino ao momento em que vive a sociedade, compreender que aquele estudo não cabe mais naquele contexto e estar atento às mudanças que ocorrem no meio social. Por isso, faz-se necessário pensar em possibilidades significativas para o contexto atual.

Neste estudo, foi pontuado um miniconto de Marcelo Coelho, uma extensão da obra “O Patinho Feio” do autor dinamarquês Hans Christian Andersen, conhecido por seus relatos de viagens, romances e poemas, mas, também, é lembrado por seus contos de fadas literários. Nessa perspectiva, buscou-se, por meio da análise do miniconto “O retorno do Patinho feio”, verificar como é possível a utilização de um texto poético na prática pedagógica de língua portuguesa, no 8º ano do ensino fundamental.

“O retorno do Patinho feio” trata-se de um conto infanto-juvenil que se caracteriza pela continuidade de uma história antes narrada, em uma época em que nasce um pato não aceito por seus irmãos nem por sua mãe, por ser diferente dos demais, o qual, diante do abandono e rejeição familiar, resolve ir embora com um grupo de cisnes. O tempo passa e ele, com muita saudade de sua mãe, resolve retornar, mesmo sabendo que poderia ser rejeitado novamente.

Dar sentido, em um outro momento da história do miniconto ao “Patinho Feio” induziu o aluno a buscar o entendimento sobre o desenrolar de todo o contexto, traçando relações entre a vida do autor e de todo o entorno do enredo. Isso resultou o despertar de um novo olhar diante dos fatos, não apenas como uma mera história a ser compreendida, mas como uma visão mais ampla dos fatos. Isto pareceu ser um procedimento interessante para induzir o despertar do aluno para uma reflexão diante dos fatos relatados nos dois contextos.

Ao trazer o miniconto para a sala de aula, foi possível fazer a reescrita do texto e utilizar os fundamentos da língua portuguesa na estruturação dessa escrita. No entanto, fez-se necessário o envolvimento dos alunos em cada passo planejado para ser seguido, pois diante da reescrita, o aluno apresentou uma certa resistência, por conta da dificuldade em produzir textos (colocar no papel) e em fazer a organização textual em prol do cumprimento da finalidade, ou seja, comunicar-se por meio da escrita.

Aqui vale ressaltar que a proposição do ensino de gramática no ensino fundamental foi subsidiada pelo objetivo de oportunizar aos alunos o reconhecimento da importância da língua escrita, para que se valendo da gramática, pudessem dar ao texto a estrutura adequada. A BNCC (2018) afirma ser possível ensinar gramática no ensino fundamental, contudo, compreendendo que “a língua portuguesa propõe capacidades envolvidas na produção, recepção, tratamento e análise das linguagens que contribuem para a participação significativa e crítica do aluno nas diversas práticas sociais de linguagem”, é necessário mudar a forma de transmitir esse conhecimento a eles.

Com esse entendimento, houve a inserção do ensino da gramática dentro dos recursos expressivos textuais, para que tal ensino não fosse efetivado fora do contexto, muito menos, pela fórmula “o estudo da gramática pela gramática”, mas sim, por um ensino de forma ampla, contextualizada, baseada nos recursos textuais.

É possível dizer que a pesquisa realizada proporcionou um grande aprendizado aos alunos e para significativo número de professores/pesquisadores, mesmo diante de alguns contratempos. Vale ressaltar que, o estudo da gramática como parte integrante de um bom resultado da estrutura do texto, bem como, o olhar crítico e reflexivo sobre a obra, possibilitaram grandes avanços no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, pois entender que uma obra não pode ser vista simplesmente como pronta e acabada é reconhecer que, por trás dela, existem informações que precisam ser observadas com o olhar curioso.

1. O PONTO DE PARTIDA

O presente artigo apresenta a análise do texto em prosa, para a qual foram utilizadas as práticas do ensino de língua portuguesa, com base nas habilidades e competências da BNCC. Para tanto, o estudo tomou como alicerce, os princípios da hermenêutica, que possibilitam o entendimento e compreensão da racionalidade humana a partir da linguagem, como pensa Gadamer (2010).

A hermenêutica, enquanto arte ou técnica foi utilizada nos séculos XVII e XVIII, nos trabalhos de Baruch de Espinoza (1632-1677), o qual procurava interpretar de modo objetivo e racional os textos que

compõem a bíblia. Ao discutirem sobre esta expressão artística, muitos autores divergem suas opiniões, alguns compreendem como método/arte; outros, como filosofia.

Gadamer abre parênteses para a compreensão do que seria a hermenêutica como modo de racionalidade, a partir da linguagem, esclarecendo que o diálogo é o sujeito da conversão, por isso, a compreensão do que se fala, escreve ou ouve é direcionada para uma interpretação do indivíduo sobre diferentes pontos de vista. A inter-relação dos sujeitos é o que conduz à linguagem elaborada a partir da conversão que, assim, passa a ser compreendida pelos sujeitos, possibilitando a formação dos sentidos. Em consonância com o entendimento do autor, o miniconto *O Retorno do Patinho Feio*, sob a perspectiva da hermenêutica, pode revelar camadas mais profundas de significado e interpretação, permitindo uma compreensão mais abrangente da mensagem transmitida pela história. Em última análise, a aplicação da hermenêutica ao miniconto enriqueceu a compreensão da história ao explorar suas dimensões simbólicas e significados ocultos. Essa abordagem permitiu que os leitores extraíssem as lições e reflexões mais profundas sobre temas universais, como identidade, aceitação, transformação pessoal e convivência harmoniosa com o outro.

Este estudo traz contribuições dos autores que deram suporte para o diálogo acerca da pesquisa, na qual a função epilinguística vem amparar o ensino de língua escrita que, por conseguinte, reflete sobre a significação de todo o contexto tendo como ponto de partida a escrita do texto em análise. A reescrita foi utilizada como elemento norteador das ações desencadeadas no processo de ensino, impulsionando o conhecimento da gramática dentro deste mesmo contexto, que não está desvinculado do seguimento texto-reflexão-ação.

A epilinguística vem sendo discutida por Geraldi (2013, p. 220), como uma proposição para o ensino de língua pautado nas práticas de linguagem como produção do conhecimento. O autor faz uma análise linguística sobre três eixos do ensino de língua, juntamente com a produção textual de textos orais e escritos e a leitura, com um olhar voltado a “um ensino que assume como aventura e produção de conhecimentos e não a mera reprodução”. Diante do entendimento de Geraldi, compreender a linguagem como parte essencial no estudo da epilinguística, é permitir que

o sujeito conheça o ensino de língua portuguesa como atividade baseada na leitura de textos, produção de textos e análise linguística e entender que o aluno-leitor não é passivo, mas agente que busca significações linguísticas.

Franchi (2006, p. 97) também faz uma consideração muito significativa sobre a atividade epilinguística, ao relacionar o estudo com a linguagem de uma criança, tanto que, verbaliza que uma criança, ao exercitar a língua na construção de objetos linguísticos complexos ou de hipóteses de trabalho relativas à estrutura de sua língua, está utilizando a epilinguística. Afirma, ainda, que

A atividade epilinguística opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações.

Ao enveredar por esse discurso, depreende-se que o ensino da língua é visto como uma forma de interação com o sujeito, no entanto, essa concepção vai além do ato da fala e da escrita, pois versa sobre um inter-relacionamento do indivíduo pela ação do sujeito. Diante desse conceito, a escrita não deve ser observada somente pela escrita ou a leitura pela leitura, mas por meio de uma relação de diálogo, interação entre os envolvidos no processo de ensino.

Com o entendimento mais aprofundado sobre o assunto a autora Matta (2009, p. 15) pensa a concepção de linguagem do seguinte ponto de vista:

A linguagem é vista como uma atividade, como forma de ação que constitui e é constituída pelos sujeitos. A evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas, de forma funcional e contextualizada, pode legitimamente, fundamentar um ensino de língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante.

Desta forma, não é possível pensar o ensino de língua materna, simplesmente, a partir do trabalho com a gramática normativa, a qual, primordialmente, se caracteriza como prescritiva, qualificando-se como a única forma correta de dominar a língua portuguesa; mas de buscar o valor estético baseado na beleza que compõe os fatos, os quais vão se entrelaçando no decorrer da obra expressa, pois a beleza se funde na relação de subjetividade de cada leitor de acordo com a interpretação dos fatos da história narrada.

Em tese, ouve-se muito falar da dificuldade do aluno em escrever, entretanto, essa dificuldade na elaboração da escrita vai além dos muros da escola e alcança até mesmo, quem já tem um caminho percorrido, como os escritores. No entanto, pontuar tal dificuldade dentro da sala de aula, exige do professor habilidade para dar início a essa prática que, muitas vezes, poderá ser até dolorosa para muitos discentes.

Passarelli (2012, p. 43) enfatiza essa dinâmica com os alunos, afirmando que “Trabalhar o ensino pela vereda do processo da escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias efetivas de criação textual”, o que induz a ressalva de que um texto não é elaborado, aleatoriamente, com palavras soltas, frases isoladas, sem sequência e sem coesão com os demais pontos articulados, pelo contrário, segue o seu curso na linha de uma base estruturada com os diferentes sentidos contidos nele.

Nessa linha, entende-se que todo o contexto precisa estar atrelado aos fenômenos linguísticos e gramaticais, pois a compreensão de um texto depende de muitos fatores, dentre os quais, o primordial ponto principal incide no conhecimento que o leitor deve ter sobre o texto. Porém não depende somente disso, mas de vários outros fatores como as informações, os aspectos materiais que podem dificultar a compreensão, a linguagem pouco clara, o contexto em que está inserido os fatos, o estado em que se encontra o leitor e o assunto que está sendo tratado, em termos, de pouco ou muito conhecimento.

Ao enveredar por este caminho, ocorre a compreensão de que a leitura se faz necessária dentro deste estudo, pois é por meio dela que o indivíduo traz para si o conhecimento de mundo, um mundo que pode estar nas histórias infantis, nos jornais, nas revistas, em um romance, ou mesmo em uma obra literária clássica. Todos fazem parte desse mundo letrado e cheio de informações, por isso se faz necessário conhecê-lo.

2. A ESCRITA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

A escrita tem uma função de interação com o sujeito de forma muito íntima, pois é no ato da escrita que o sujeito expressa o que está no seu consciente, é algo que suscita o pensamento dele a partir da forma como vê o mundo e o compreende, tanto que um mesmo texto é com-

preendido pelos leitores de formas diferentes, embora haja concordância em alguns pontos, mas o entendimento é diferenciado. Ao incidir nessa reflexão, observa-se que cada leitura tem um determinado público, por isso, o escritor escreve para determinados grupos de leitores, com base nas características relativas a esse público, seja qual for o assunto.

Antunes (2003, p. 49) afirma que “a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir”. As diferentes formas e funções textuais são direcionadas ao público que pretende alcançar; nenhum texto é produzido sem que o destinatário seja, previamente, pensado, como também, o público a ser atingido e a função determinada. Essa função objetiva conquistar o leitor pelo conteúdo que, também, já teve uma preparação pré-definida. É nessa relação que se busca conquistar quem vai ler. As palavras certas se entrelaçam para dizer tudo o que se deve ler, mas é no ato da escrita que se diz tudo.

É importante saber manter essa relação com as palavras escritas no papel. A interação vai acontecer quando a escrita propiciar uma relação de cooperação entre duas ou mais pessoas, como afirma Antunes (2003, p. 45):

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas, cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Assim, numa interação (“ação entre”), o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.

O encontro interacionista supõe uma relação de reciprocidade entre os sujeitos, pois, ao pontuar uma relação professor/aluno, na qual o aluno ao produzir um texto a pedido do professor, busca escrever tentando pontuar o que foi proposto pelo professor. No entanto, o professor também busca agir na mesma direção para tentar identificar, no texto produzido, o que foi pedido à turma. É uma interação em busca de um determinado objetivo, pois espera-se o retorno do outro naquilo que será escrito. Desta mesma forma acontece ao escrever um livro, uma receita, um artigo, ou até mesmo uma mensagem.

Mas, não é possível pensar em escrita sem antes pensar na leitura, pois ambas caminham juntas, uma vez que “o professor não pode, sob

nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (Antunes, 2003, p. 47). O ato da prática da leitura possibilita ao aluno saber usar ativamente a escrita na produção do texto, pois ela a escrita não acontece pela codificação das ideias ou das informações, por meio de sinais gráficos, mas segue etapas, interdependentes e intercomplementares que seguem uma sequência lógica de arranjo do pensamento por meio das palavras.

3. LITERATURA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

A prática da leitura no ensino fundamental vem sendo pouco explorada pelos alunos, situação que inicia nos primeiros anos escolar e, na maioria das vezes, se estende por toda a vida estudantil. Diante desse fator, surge o questionamento: “Mas, a escola como espaço de educação formal não tem como um dos papéis principais a formação leitora?” A resposta seria: sim. Isso também é verdade, no entanto, é observado que existem vários fatores que dificultam essa prática, um deles incide na escassez de obras literárias nas escolas, na formação de professores para o desenvolvimento de uma didática efetiva de leitura literária, em projetos de leitura que incentive os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura, seja ela literária ou não, em uma avaliação semestral das práticas de sala de aula para observar os avanços da leitura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, destaca a importância do uso das diferentes linguagens para possibilitar o protagonismo estudantil, no entanto, na prática, esse protagonismo ainda está nas decisões tomadas, na maioria das vezes, pela escola, a qual, pela sua integralidade deve desenvolver habilidades e competências para que o aluno se veja como sujeito pertencente daquele espaço, sem que lhe seja negado o direito de expressar seus anseios em relação ao seu aprendizado.

Rezende (2013) assegura que talvez, um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço e tempo na escola para desenvolver esse conteúdo, que deve envolver fruição, reflexão e elaboração (p. 110). Quanto ao refe-

rente ao ensino de literatura, o que se percebe é sua submissão somente ao desenvolvimento da escrita e aos aspectos linguístico-gramaticais, viés que conduz o discente a desenvolver um olhar de aversão não somente para a leitura, mas, também, para a língua portuguesa.

Isto leva ao aumento não somente da dificuldade no âmbito da leitura, mas também, no da produção textual e no próprio interesse pela disciplina língua portuguesa, que passa a ser vista como difícil de aprender. Buscar inserir a literatura na sala de aula, como prática de ensino baseada o na estética e estilística do texto; é deixar de lado o verdadeiro sentido que a literatura deve ter no ensino aprendizagem do aluno, pois muito se fala no prazer pelo hábito da leitura, mas pouco se trabalha em prol do gosto pelo desenvolvimento dela, que não deve ser utilizada somente como obrigação para uma determinada resolução de atividade, mas, também, pelo prazer do hábito de ler, pela descontração, pela interação com o outro.

A temática deste artigo incide na discussão sobre a literatura como proposta no ensino de língua portuguesa, no entanto, a autora Nelly Novaes (2000, p. 48) vai muito além desta compreensão, entendendo que “a literatura e a pedagogia são indissolúveis, inseparáveis, pois, em uma existe a intenção artística e, na outra, a intenção educativa incorporada nas próprias raízes da literatura infantil”.

A literatura deve ser pensada como a consciência de mundo e, como tal, apresenta-se como intenção educativa dentro da pedagogia. É fascinante perceber que toda a mágica acontece quando se faz uso da literatura para explicar o mundo, haja vista que essa dimensão abre possibilidades para conduzir o leitor para uma determinada consciência que ele próprio deve ter sobre sua vida, enquanto integrante de um mundo carregado de aprendizado, assim como o aprendizado da língua enquanto estrutura consciente da escrita.

A produção livresca não chega a ser uma obra literária, mas uma produção atraente com poucos significados, sem nenhum aprofundamento que sirva de base para o universo consciente do leitor. Tal afirmação conduz ao entendimento da grande diferença entre uma obra literária e não literária. Essa referência à literatura infantil estende-se para outros textos literários, como suporte pedagógico no ensino de língua portuguesa, pois a prática metodológica possibilita gerar significados que

estruturam, representam e explicam simbolicamente as realidades, as experiências humanas e os conhecimentos produzidos nas diversas esferas de atuação do homem, com isso desenvolve o raciocínio, a imaginação, o relacionamento entre ideias, a verbalização e a capacidade de pensar e extrair significados. Além de oferecer aos alunos condições para prever sequências de ação, dirigir o próprio comportamento e participação das práticas com a língua portuguesa.

Nelly Novaes (2000, p. 151) fala sobre as características estilísticas estruturais da literatura infanto/juvenil, tecendo considerações pertinentes sobre a composição da matéria narrativa e pontuando os dez fatores que são determinantes para a criação literária, como: narrador, foco narrativo, história, efabulação, gênero narrativo, personagens, espaço, tempo, linguagem ou discurso narrativo, leitor ou ouvinte. Mostra, também, como acontecem os momentos dentro de uma estrutura, na qual, o leitor/ouvinte deve se atentar para a sequência da história para que compreenda todo o contexto. Ao destacar essa estrutura dentro da literatura como proposta pedagógica para o ensino aprendizagem são referenciados seis fatores estruturantes importantes para o momento de criação, os quais podem servir de base para o aluno na construção textual, são eles: foco narrativo, efabulação, personagem, linguagem narrativa, técnicas ou processos narrativos, leitor/ouvinte.

No foco narrativo, são vistos todos os incidentes do que é narrado, posição em que é repassado o grau de conhecimento sobre os fatos ou da situação que será desvendada; na efabulação segue a sequência de início, meio e fim, dentro de uma linearidade, sem fugir do foco narrativo; o personagem é aquele que conduz todo o percurso no desenrolar da trama, do romance ou da história; a linguagem narrativa pode ser realista ou simbólica, quando reproduz uma experiência vivida é real; quando comunica, de maneira concreta, ideias abstratas, é simbólica; técnicas ou processos narrativos que podem ser identificados pela descrição, narração, paráfrase, diálogo, dissertação, digressão, comentários, saber que caminho tomar neste percurso e, por último, o leitor/ouvinte, aqui o autor deve se preocupar a quem irá direcionar o seu discurso ou texto, para que a linguagem seja acessível a cada leitor.

Todos os pontos estruturantes de uma narrativa são importantes, no entanto, para que o aluno possa se ver como parte integrante do processo, cabe aqui referir os pontos essenciais que podem servir de suporte para que ele compreenda o porquê dessa lógica. A literatura infantil segue uma linearidade, uma sequência normal dos fatos, ou seja, início, meio e fim, o que possibilita uma fácil compreensão das crianças. Faz-se necessário pensar que essa lógica narrativa literária pode chegar aos nossos adolescentes e jovens, possibilitando dar significado à leitura e à escrita.

Como pensar a literatura para um público que apresenta uma certa resistência à leitura? Refletindo sobre o que pode envolver o adolescente ou o jovem nessa jornada é algo que leva muitos autores a perderem a imaginação, sem nenhuma resposta a encontrar. No entanto, estimular a consciência crítica do leitor está além do que ele já sabe ou conhece, é preciso levá-lo a desenvolver a sua criatividade dentro do que ele considera significativo que, de alguma forma, possa conduzir o leitor a gostar de ler o que ele produziu. A expressividade verbal, a capacidade de observação e a reflexão do mundo deles é totalmente diferente do leitor de outros tempos, por isso é necessário repensar as práticas de leitura e escrita, na atualidade.

4. METODOLOGIA

Este estudo, orientou-se pela etnografia da prática escolar, conforme descrita por André (1995), autor que expressa a seguinte afirmação: “busca investigar as ações e reflexões que configuram o dia a dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação cada vez mais teoria e prática pedagógicas”. Ainda em consonância com o pensamento da autora: “a pesquisa da prática escolar visa encontrar alternativas para direcionar o saber e o fazer docente”.

Assim, esta investigação buscou incentivar o discente a observar o desenvolvimento das ações educativas realizadas pelos docentes, os quais, em sua maioria, não se sentem à vontade para participar de tal atividade, contudo o docente deve ter uma boa relação com a turma para que o estudo seja realizado. Sabe-se que a prática de sala de aula ainda é um grande dilema na vida educacional dos discentes, no entanto, é no chão da escola que a pesquisa busca resposta para muitas perguntas, sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa trabalhou com as ações e relações do dia a dia dos alunos e dos docentes para que, a partir deste ponto, fosse possível repensar sobre os processos de formação da teoria e da prática pedagógica, como tem pontuado André (1995). Foi um estudo que se distanciou do querer individual, porque não havia informes sobre o desenvolvimento da pesquisa e a postura dos colaboradores para interpretação dos dados a partir de seus pontos de vista, pois, embora tivessem tido contato, em outro momento, com o gênero, certamente, tal contato não aconteceu via a aplicação desse método, desta forma, surgiram questionamentos sobre como iriam receber e desenvolver tal estudo.

André defende que, nos estudos de práticas escolares, a etnografia não precisa, necessariamente, ser tão extensiva quanto na antropologia, por isso a autora caracteriza tais estudos como do tipo etnográfico. Mas, a realização deve ser efetivada em campo real, em situação de sala de aula e dar conta de uma familiarização do pesquisador com o campo de pesquisa e com os colaboradores, de modo que entre eles haja espontaneidade e confiança o bastante, para que os dados constituídos tenham legitimidade.

A pesquisa de campo teve uma dimensão quali-interpretativista. Qualitativa, porque se preocupou com a interpretação dos significados contidos nos textos e suas inter-relações; interpretativista³, porque buscou compreender o espaço do sujeito, suas vivências, suas linguagens, sua cultura e a forma como se identifica dentro deste contexto. Vale ressaltar que a pesquisa interpretativista volta-se para o lugar onde o sujeito se encontra e tudo o que está à sua volta como fator de inter-relação, buscando descobrir os fatos pelo estudo da pesquisa. Por isso, é de grande importância falar da dificuldade da escrita dos alunos na produção de textos escolares, observando a deficiência da organização estrutural da língua.

A pesquisa aborda o ensino em um novo contexto de sala de aula, trabalhando com um gênero muito utilizado para envolver os alunos, ou seja, os contos literários, nomeados, na atualidade, como os mais lidos pelo público, por serem curtos e alcançarem cada vez mais espaço, apesar do cerne da busca incidir em suscitar no aluno o interesse pela leitura e escrita, que servirá de suporte para o desenvolvimento do ato de escrever,

³ Abordagem que pressupõe a realidade como uma construção mútua entre mundo social e indivíduo, ou seja, o mundo social não existe independente do homem e à medida que o homem o constrói, é também por ele construído.

ler, reescrever textos, com base no que diz o ensino da língua. Um jeito diferente de buscar desenvolver o potencial comunicativo do aluno, para que possa exercer sua capacidade cidadã dentro de uma sociedade letrada.

Neste contexto, o estudo do gênero utilizou o conto “O retorno do Patinho Feio”, a partir da produção de cada aluno, realizada após a criação de um novo sentido à história a partir do entendimento dos fatos. Tal procedimento possibilitou a cada discente se encontrar e encontrar o outro no conto “O Patinho Feio”, em prol do reconhecimento das diferentes linguagens encontradas na vivência do autor, na partida dos personagens, nas escolhas feitas durante a partida e no retorno do personagem/autor, na dor, ao sentir-se abandonado. No momento, em que o leitor buscar construir sua produção textual, abre-se um leque de oportunidades para trabalhar a produção, a estruturação, a gramática, todo o contexto da história/conto. Desta forma, não é possível descartar a reescrita textual, que contribui com a organização das ideias e dos tópicos necessários para uma escrita condizente com a estruturação do texto.

O campo da pesquisa e os colaboradores

O campo de pesquisa incidiu na Escola Esperança do Futuro, pseudônimo dado ao espaço no qual foi desenvolvida a pesquisa, por respeito aos direitos autorais dos alunos e de toda comunidade escolar. É uma escola situada na área urbana do município, com turmas do ensino fundamental nível II e EJA, que foi fundada em 1973, com base no pensamento de comportar um número de alunos muito grande, devido, na época, ainda não haver no município, uma escola que possibilitasse aos alunos que saírem do nível I, para dar continuidade de seus estudos, tanto que aqueles que pretendiam o objetivo de dar continuidade aos estudos, deslocavam-se para outro município.

Atualmente, a escola possui uma em sua estrutura física constituída de 02 pisos em alvenaria, coberta com telhas de fibrocimento e compartimentada em 43 dependências sendo: 18 salas de aula (18), 01 pátio, 01 área de circulação, 01 sala da direção, 01 secretaria, 01 sala de professores, 01 sala da coordenação pedagógica, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 copa, 01 refeitório, 01 depósito de merenda escolar, 01 almoxarifado, 01 arquivo passivo, 08 banheiros (08), 01 sala para atendimento de alunos especiais, um espaço, ainda não concluído, destinado para o Programa Mais

Educação, 01 lanchonete e um espaço de reprografia que são arrendados por terceiros e um espaço, ainda não concluído, destinado para alocar o Programa Mais Educação,

A escola tem seu quadro de funcionários composto por: 01 diretor, 02 vice-diretores eleitos em 2016 e reeleitos em 2018, 10 coordenadores pedagógicos, 01 secretário escolar, 75 professores dos quais 04 são lotados na sala multifuncional, 03 são cuidadores, 02 são professores atuantes como facilitadores na biblioteca e 48 funcionários de apoio e administrativos.

Atualmente, a unidade escolar atende 1.460 alunos no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e 318 nas 3ª e 4ª Etapas da Educação de Jovens e Adultos, totalizando 1.778 alunos, numa faixa etária de 10 a 46 anos, sendo que, no ensino fundamental, esta faixa etária é de 10 a 35 anos e, nos de EJA, é de 15 a 46 anos. Desses alunos, 53 são especiais, atendidos nas salas de aula e no ambiente multifuncional. Os alunos da escola são oriundos de todos os bairros da cidade e de várias localidades do meio rural, próximas à sede do município.

Para conhecer melhor o perfil desses sujeitos, assim como o de seus pais, foi realizado, no início do período letivo de 2018, um questionário socioeconômico, familiar e educacional na escola com 83% dos alunos do Ensino Fundamental e EJA assim como dos pais, numa média de 20%.

Da totalidade dos alunos, 59% são beneficiários de programas sociais e apenas 12% desenvolvem algum tipo de atividade remunerada, valendo ressaltar que, neste quesito, não se encaixam os alunos da EJA. São variados os tipos de trabalho das mães, predominando o trabalho doméstico (14,5%), o mesmo acontecendo em relação aos pais, ou seja, o tipo de trabalho, também, é variado com predominância da atividade pesqueira (21%) seguida da agricultura (13%).

Para chegar até a escola, 35% dos alunos utilizam transporte escolar e apenas 21% dos alunos têm computador e numa escala de ocupação do tempo, 28% assistem à televisão, 15% praticam esporte, 12% se envolvem com leitura e 14,5% em outras ocupações não identificadas. Perguntados sobre o que acham da escola, as respostas foram distribuídas em 39% considerando-a regular, 31% creditando o conceito de boa e 12 % a julgaram excelente.

Em termos de renda familiar, os dados obtidos via o questionário aplicado no âmbito da modalidade EJA, 57% das famílias dos alunos possuem uma renda mensal abaixo de um salário-mínimo, 19% vivem com um salário-mínimo e 17% acima de um salário-mínimo, valendo ressaltar que 25% das famílias dos alunos sustentam mais de cinco pessoas com tais rendas.

No tocante às questões referentes aos professores, foi aplicado um questionário a 32% dos 78 existentes na escola com questões abertas e fechadas, chegando-se aos seguintes dados: O ensino na escola, na avaliação da maioria deles, é tido como bom (64%) e apenas 4% o consideram ótimo. Desses professores, 68% se sentem motivados para trabalhar na escola, 64% adotam uma postura dialógica em sala de aula, 64% se consideram como bons professores, apenas 28% realizam trabalho integrado com outras disciplinas. A maioria (96%) afirmou que participam dos momentos de planejamento pedagógico realizado na escola, assim como 80% consideram que as ações de gestão e tomadas de decisão são elaboradas e executadas de forma democrática e participativa e 60% consideram que a gestão educacional (direção e coordenação) atua, efetivamente, em colaboração com os professores, em termos de resolução de problemas inerentes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Com relação a outras questões, 40% dos professores se consideram ótimos e 52% bons em relação a frequência, 72% afirmaram ser bons professores, 84% afirmaram se sentir incluídos na escola e 60% avaliaram o clima escolar como bom.

Além das questões objetivas, os professores justificaram seus posicionamentos em relação à realidade do contexto escolar. Nas falas desses atores, foi possível perceber o empenho e a satisfação que têm pelo ato de educar, sendo, também, perceptível algumas posturas totalmente adversas sobre determinadas questões, a exemplo das seguintes falas:

- “O diálogo é importante no processo de aprendizagem. Não somos donos da verdade. Temos que ouvir nossos alunos. Saber que o conhecimento ou visão de mundo eles tem”.
- “Quando a turma aceita o diálogo”, “sempre colaboro nas atividades da escola”
- “Em momento nenhum”, “Procuro sempre trabalhar e enfatizar textos das outras disciplinas”

- “Sem tempo no momento”, “a gestão sempre prezou pela participação e gestão democrática”
- “Sem comentários”, “O bom relacionamento é fundamental no processo de formação e convivência”
- “Com alunos que se permitam”, “sinto-me acolhida e valorizada enquanto profissional e pessoa”
- “Quando tenho liberdade de dar minhas opiniões, ouvir e ser ouvida, “a gente percebe que toda a escola se empenha para que esse clima se mantenha estável”
- “Poderia ser ótimo se nosso alunado tivesse mais disciplina”.

No referente ao nível de desempenho dos alunos, o movimento escolar demonstra que ao longo dos últimos anos, período entre 2014 e 2017, os dados sempre mantiveram uma média. A matrícula gira em torno de 1.300 alunos no Ensino Fundamental e 400 na EJA; a aprovação, incluindo a dependência, é, em média de 77%; a reprovação, com e sem dependência, é de 20% e a evasão fica na faixa de 4%. Na EJA a situação é agravante, visto que, 39% dos alunos que ingressam na escola, em média, são aprovados, incluindo a dependência; 20% ficam reprovados e, em média de 40% são evadidos. Tais dados significam que o fracasso escolar supera os níveis de sucesso dos alunos.

Apesar de todas as problemáticas detectadas é evidente que a escola vem desenvolvendo ações que visam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino dentre os quais destacam-se: interação com a comunidade via a realização de reuniões, fóruns da família, mobilização social pela educação, encontros pedagógicos bimestrais, plantões pedagógicos, promoção de eventos como jogos Internos, gincanas estudantis, passeios e excursões, formação e outros.

Diante da fala dos alunos e de todos os dados retirados do PPP da escola, documento que está desatualizado desde 2018, foi pensado e realizado, como o primeiro momento do trabalho: ouvir os alunos para saber o que os inquieta em relação ao ensino aprendizagem no ambiente escolar, como pensam a educação dentro desse espaço e de que forma estão exercendo o seu papel enquanto alunos. Após esse diálogo, foi apresentado o projeto de pesquisa a ser desenvolvido na turma e exposta a importância dele para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Gênero: Miniconto: O Retorno do Patinho Feio.

O miniconto trouxe a abertura para inúmeras possibilidades de interpretação, valendo destacar que, com a leitura do conto o “Patinho Feio”, foi percebido que, aos olhos de muitos, não houve um final, mas, sim um até breve; com o conhecimento da vida do autor Hans Christian, para eles, foi possível identificar uma semelhança com o retorno do personagem, possibilitando assim o prosseguimento da história do miniconto.

Marcelo Coelho, autor do miniconto, em sua escritura, incentiva o leitor a pensar nas possibilidades de dar um retorno ao personagem do Patinho Feio, que tanto sofreu com a rejeição, discriminação, abandono, solidão, além da falta de condições financeiras, até mesmo para se alimentar. Neste contexto, surgem inúmeras possibilidades para a criação de um novo retorno, ou seja, um novo final que coube a cada aluno escolher.

Apresentação do Miniconto a turma.

- Fala interativa com a turma, seguida da apresentação de todos os alunos.
- Apresentação lúdica: cada aluno escolheu um colega com quem tenha mais intimidade e, escrever no papel o nome da pessoa escolhida.
- Colocação na lousa, pela professora, de fotos de alguns animais.
- Escolha de cada aluno, da foto de um animal que mais se assemelha ao colega escolhido.
- Abertura de espaço, para cada um, justificar o porquê da semelhança do colega com o animal.
- Hora do questionamento: que aprendizado se pode tirar dessa brincadeira?
- Momento de explanação sobre o projeto e o seu objetivo.
- Momento de explicitação sobre a importância do projeto para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem.
- Abertura de espaço para as colocações dos alunos.
- A hora da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO MINICONTO

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
No primeiro momento conduzir o diálogo para reconhecimento da turma.	Conhecer os alunos, ouvir as suas colocações com referência ao ensino aprendizagem.	Permitir que os alunos pontuem como deveriam ser as atividades em sala de aula.	Bloco de anotações Aparelho de gravação etc.	2hs/aula
Proposição aos alunos da produção do miniconto do Retorno do Patinho Feio.	Diagnosticar o reconhecimento prévio do educando sobre a história do Patinho Feio.	Formação das equipes para construção do miniconto. Esclarecer como vai acontecer cada momento dentro do projeto. Fazer a leitura do conto o Patinho Feio.	Bloco de anotação ou gravação das falas dos alunos.	2hs/aula
Apresentação da proposta do projeto a ser desenvolvido.	Disponibilizar aos alunos o conto Patinho Feio. Leitura em sala.	Levantar fatos recorrentes, na escola ou fora dela, vistos como ofensa, para serem discutidos. Falar sobre o <i>bullying</i> ; direitos e deveres.	Bloco de anotações Aparelho de filmagem etc.	2hs/aula
Falar um pouco da vida do autor Hans Christian	Avaliar as competências e dificuldades dos alunos ao tentarem fazer essa relação da obra com a vida do autor	Avaliação coletiva sobre a vida e obra do autor. Pontuar a relação de semelhança e veracidade dos fatos relacionados com a vida e a obra dele.	Anotação ou gravação de voz e vídeo.	2h/aula

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Diálogo sobre a vida e obra do autor: que análise pode ser feita?	Analisar a relação de amizade, amor e admiração, dentro desse novo contexto. Criar possibilidades a partir de um novo olhar.	Propor aos alunos comentários sobre a análise.	Anotação	2h/aula
Apresentar o miniconto: O Retorno do Patinho Feio.	Analisar a relação de amizade, amor e admiração, dentro desse novo contexto. Criar possibilidades a partir de um novo olhar.	Após a leitura do miniconto, os alunos irão expor o seu ponto de vista a partir desse novo olhar. Exercícios práticos de escrita (reprodução de textos escritos e falados). Reflexão e análise dos recursos a partir da fala de cada personagem.	Gravador, papel, caneta, lápis, celular.	2hs/aula
Orientação a ser seguida	Conhecer e compreender os procedimentos e os recursos da modalidade escrita dentro do miniconto	Exercícios práticos da produção e reprodução de textos escritos para análise da estrutura do texto. Reflexão e análise dos recursos da fala, do tempo, dos diferentes momentos dentro da história, dos sentimentos e expressões.	Gravador, caneta	2hs/aula
Orientação a ser seguida	Propor uma análise do texto construído para tentar identificar as dificuldades de gramática.	Cada equipe irá ler seu texto e, de acordo com a dificuldade de cada grupo, pontuar-se-ão as dificuldades de gramática apresentadas.	Caneta, lápis, papel.	2hs/aula

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Orientação a ser seguida	Desenvolver, juntamente com os alunos, habilidades e competências no uso da escrita da língua.	Leitura, escrita, produção, análise e reprodução.	Papel, caneta, lápis.	2hs/aula
Orientação a ser seguida	Organização textual a partir da dificuldade de escrita.	Orientação individual sobre a estrutura textual e a gramática.	Lápis, caneta, papel.	2hs/aula
Finalização dos trabalhos.	Organizar a estruturação textual para apresentar à turma	Etapas de correção e organização final.	Orientação individual e em grupo.	2hs/aula
Apresentação dos minicontos.	Avaliar e comparar a Aprendizagem dos alunos em relação aos textos iniciais.	Apresentação dos grupos com o primeiro texto produzido e, em seguida, com o texto final.	Orientação das equipes sobre os avanços adquiridos.	2hs/aula
Culminância. Avaliação da sequência didática	Oportunizar momentos de avaliação entre os alunos em relação ao desempenho e aprendizagem deles.	Roda de conversa e discussão sobre o desempenho dos grupos.	Vídeos de apresentação inicial e final dos trabalhos.	2hs/aula

5. ANÁLISE DOS DADOS

Neste tópico será apresentado todo o desenvolvimento da atividade ocorrido a partir da sequência didática pensada e executada na turma do 8º ano do ensino fundamental, cujos alunos do foram colaboradores da pesquisa. O contexto para tal desenvolvimento foi marcado por várias situações, na época, vivenciadas pela escola, dentre várias, podem ser pontuadas, a questão do *bullying*, falta de respeito com o outro por ser diferente, falta de respeito com as meninas, ansiedade, depressão, drogas. Diante do cenário que se apresentava foi apresentado o projeto que seria desenvolvido em sala, com o objetivo de auxiliar a turma no ato reflexivo sobre o contexto vivenciado. No momento da apresentação do projeto, foi percebido um certo desconforto dos alunos, por acharem que o conto era uma versão infantil, mas, após a explanação sobre a forma como o projeto seria desenvolvido, eles começaram a tecer algumas perguntas relacionadas aos três momentos de cada história.

As atividades foram iniciadas com a leitura do primeiro conto do Patinho Feio, acompanhada de reflexões sobre cada momento. Após a leitura, houve uma pequena discussão em sala sobre o significado da palavra “feio”, o que induziu uma discussão, em forma de um bate papo muito longo, sobre a relação com a palavra *bullying*, durante a qual, os alunos compreenderam que o *bullying* vai muito além de uma simples crítica, apelido, ou palavra ofensiva diga a alguém, entenderam que é algo muito sério, pois ao mexer com o psicológico das pessoas, pode causar o surgimento de doenças psicológicas. Foi muito interessante, passar duas horas, durante quatro dias, discutindo esse ponto, pois eles falaram sobre a vida de cada um, de colegas que já tiveram problemas de ansiedade ou depressão por conta de situações desse tipo, sendo bastante críticos com a questão. Falaram, também, muito da questão da rejeição dos pais, momento em que foi perceptível que assuntos sobre rejeição, abandono, falta de amor, carinho, atenção, diálogo, enfim, a falta da demonstração de afeto machucam muito deles.

Em seguida, foi apresentada a vida e obra do autor Hans Christian, sua trajetória, seus medos, a rejeição, o abandono, a coragem de sair em busca de novas conquistas e possibilidades, a vida da mãe que dependia totalmente do marido, em uma época de muito preconceito e submissão

das mulheres. Foi pontuado todo o entrelace do contexto para que fosse despertado nos alunos um olhar crítico sobre momento da história e, desta forma, pudessem construir seus textos com base no ponto de vista de cada um. Logo após a leitura e explicação da vida do autor, foi solicitada uma análise, relacionando o conto à vida do autor, evidenciando os pontos mais relevantes. Assim, alguns observaram que o conto tem muita semelhança com a vida do autor, ao afirmarem que, “parece que o patinho feio era o próprio autor, mas em outra versão”, outros comentaram que “tem uma semelhança, mas não parece ser ele o personagem da história”. Cada um teceu seu comentário da forma como entendeu, conseguindo fazer a análise do conto em estudo e, finalizando, opinaram sobre produção do texto final com uma versão final para o conto a ser elaborado por eles, com base no conto “Retorno do Patinho Feio”.

O miniconto foi lido por todos, sendo explicado, após a leitura que esse retorno foi criado por outro autor, chamado Marcelo Coelho, que possibilitou um novo final a história do Patinho Feio, cuja versão deveria ser pensada e reproduzida por eles, a partir de um novo olhar, associando todo conhecimento adquirido com as leituras anteriores. Nesse momento, começaram a surgir as perguntas com o tom de “Como vamos fazer isso? Não sabemos como começar”. A conversa voltou novamente, com novas orientações sobre como deveria ser escrita a versão que eles iriam produzir, dando um novo final ao miniconto. Após a explicação, todos compreenderam, mas ainda apresentavam temor em colocar, no papel, seus pensamentos.

Retornou o diálogo com a solicitação de que cada um contasse oralmente, o final a ser dado ao pato que tanto sofreu. Mesmo assim, com muitas falas, pontuando tudo o que achavam de melhor para que o patinho pudesse ser feliz, demonstrando, ainda muita dificuldade e enunciando inúmeras perguntas, as equipes formadas se juntaram para discutir o que iriam escrever, como iriam iniciar seus textos, dando assim, início à produção de seus textos, os quais, após alguns dias sendo entregues, oportunizando o início ao estudo da estrutura textual, da gramática como parte integrante desta estrutura ortográfica, assim como da concordância, conjugação, verbo, pontuação, além de outros pontos abordados dentro da estrutura gramatical.

A partir desta análise, mediante a escrita, os alunos foram percebendo que o texto precisava ter uma estrutura consistente e coerente, embora em alguns momentos não tivessem mais interesse em reescrever o texto pontuando as correções necessárias, apresentaram muita dificuldade na estruturação do texto, bem como, com a gramática, isso tomou muitos dias para a produção dos textos, pois trabalhou-se com a gramática de acordo com as dificuldades que iam aparecendo no texto, pontuavam-se os assuntos gramaticais necessários e voltava-se para os textos que apresentavam dificuldades, desta forma, foi-se estruturando o texto de todos.

Todo esse trabalho foi muito satisfatório, pois os alunos se envolveram nas atividades e mostraram seu ponto de vista em relação ao final da história, suscitando ou, no coração de muitos deles, o sentimento de abandono, rejeição, medo e, ao mesmo tempo, raiva que ainda carregavam consigo, observando-se que o conto em questão abre um leque de inúmeras possibilidades para desenvolver outros temas a serem abordados, pois, ao juntar os contos, percebeu-se pontos que faltaram ser pontuados, mas, devido ao tempo determinado para finalização do estudo, não foi possível aprofundar.

Logo após a produção, organização e estruturação textual, partiu-se para a apresentação do texto final, momento em que todos expuseram sua produção final com o “novo retorno do Patinho Feio”. Em seguida, fizeram a leitura do texto inicial e foram observados os avanços, as dificuldades, as alterações que precisaram fazer para chegarem à produção final, em seguida, foi aberto espaço para a avaliação do trabalho, com a pontuação de algumas perguntas como: Houve aprendizagem com o estudo do conto e miniconto? Qual o ponto de vista em relação à metodologia trabalhada? Como vêm o ensino aprendizagem dentro do espaço escolar? O que precisa mudar para que os alunos tenham interesse pelos estudos?

Alguns alunos disseram que gostaram da forma como foi trabalhada a história, ficou bem clara, de fácil entendimento, principalmente, quando foi relacionada com a vida do autor, o que ele sofreu, o que ele fez, por onde andou, a rejeição que sofreu. Disseram: “tem muita coisa a ver com a gente”. “A gente parece revoltado, mas ninguém pergunta o que a gente sente, ou o que a gente está passando, só sabem julgar e falar mal da gente”. “Foi bacana quando a senhora disse que era para escolher

uma foto que mais se assemelhava com o nosso colega”. Aqui eles riram muito e teceram comentários. “Foi legal, mesmo tendo que refazer, mas a gente aprendeu um pouco como deveria escrever” “eu tenho dificuldade de escrever, não conheço muito de gramática”. “A escola só faz cobrar a gente, os professores não querem saber se a gente sabe, só querem passar os trabalhos e quando a gente não sabe fazer eles ficam com raiva, pensam que a gente não sabe nada, eles sempre dizem que a gente não presta atenção, tem professor que só sabe escrever no quadro, não explica direito, tem uns que nem sabem explicar direito”. “Acho que precisam ter mais respeito com a gente, tem uns colegas que são bagunceiros, outros não, mas eles ralham todo mundo como se a gente fosse culpada”. “A aula precisa ser diferente”.

Houve muitas opiniões, algumas relevantes; outras, nem tanto, mas todas tiveram sua importância, dentro deste estudo observou-se que se faz necessário suscitar, nos alunos, a organização das ideias no momento de passá-las para o papel, uma vez que o medo de escrever ainda é muito presente entre eles.

CONCLUSÃO

O uso do miniconto “O Retorno do Patinho Feio” nas aulas de Língua Portuguesa favoreceu o aprendizado dos alunos em vários sentidos, pois, por meio da leitura e análise do miniconto, os discentes aprimoraram suas habilidades de leitura, compreensão textual e interpretação. Eles aprenderam a identificar os elementos narrativos, personagens, conflitos e mensagens implícitas. Em sala de aula, os alunos demonstraram o entendimento e conseguiram fazer a relação do que leram com os dias atuais, estimulando a criatividade, quando eles foram encorajados a escrever seus próprios textos, criando os minicontos e desenvolvendo sua imaginação e criatividade literária, desta forma, foram além das atividades de sala de aula, pois, também, refletiram sobre a aceitação, a identidade, a superação de preconceitos e valorização das diferenças.

O aumento do vocabulário e fluência linguística, com os textos literários diversificados, contribuíram para enriquecer o vocabulário dos alunos e melhorar sua fluência na língua portuguesa. No entanto, foi por meio dos debates e discussões sobre o miniconto, que os alunos foram

incentivados a pensar criticamente, acerca dos temas apresentados da história, a formar argumentos fundamentados na leitura e baseados na convivência familiar, na relação entre amigos, ou mesmo no meio social.

Ao realizar as atividades de produção textual, aprenderam a articular suas ideias de forma clara e organizada, no entanto, para que esse aprendizado pudesse aprimorar o conhecimento adquirido, seria necessário que houvesse a continuidade da atividade proposta, pois desta forma, teriam mais segurança na construção dos textos. Ao utilizar uma história curta e envolvente como o miniconto, os alunos foram motivados a ler mais, contudo, faz-se necessário que eles tenham interesse pela leitura proposta, pois ela, a leitura, deve ser algo que suscite o interesse; que seja prazerosa e possa envolver o aluno. Deve-se repensar nas práticas de sala de aula para que, desta forma, seja possível alcançar êxito no trabalho com os alunos.

Em sala de aula, os alunos demonstraram entendimento ao relacionarem as leituras com os dias atuais. Estimulados a escrever seus próprios minicontos, desenvolveram a imaginação e a criatividade literária. Além das atividades de sala, refletiram sobre aceitação, identidade, superação de preconceitos e valorização das diferenças.

A leitura de textos literários diversificados enriqueceu o vocabulário dos alunos e melhorou sua fluência na língua portuguesa, assim como debates sobre os minicontos incentivaram o pensamento crítico, a formação de argumentos baseados na leitura, convivência familiar, relações de amizade e no contexto social.

Nas atividades de produção textual, os alunos aprenderam a articular ideias de forma clara e organizada, porém, para aprimorar esse aprendizado, é importante que as atividades propostas continuem garantindo, desse modo, mais segurança na construção dos textos. Utilizar minicontos pode motivar os alunos a lerem mais, desde que a leitura seja interessante e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação** / Irandé Antunes, São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula;1)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p.15-26.

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

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, análise, didática** / Nelly Novaes Coelho. -1.ed_ São Paulo: Moderna, 2000.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** / Carlos Franchi; [com] Esmeralda Vailati Negrão & Ana Lúcia Muller. São Paulo: Parábola Editorial,2006. p.97.

GADAMER, Hans-Georg,1900-2000, **Hermenêutica da Obra de Arte**/ Hans-Georg Gadamer; seleção e tradução Marco Antônio Casa Nova - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.P.220.

MATTA, Sozângela Schemim da. Português-**Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda. 2009.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares** / Lílian Ghiuro Passarelli. 1. ed - São Paulo: Telos, 2012.

PPP (Projeto Político Pedagógico). Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Rosa Athayde. Augusto Corrêa, 2018.

REZENDE, N.L.; JOVER, FALEIROS, R. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SPINOZA. **Tratado teológico-político**. Tradução, introdução e notas Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Paidéia).

LETRAMENTO DIGITAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

Leilane Fernanda das Dores Monteiro¹

INTRODUÇÃO

No espaço educacional, o domínio da escrita e da leitura é condição fundamental para o avanço do estudante para as séries subsequentes. Trata-se de uma linguagem com características próprias, que atende às exigências gramaticais próprias da língua portuguesa, com as quais esse estudante surdo não estava familiarizado. Tais cobranças nas práticas de leitura e escrita são enfatizadas pelos docentes no dia a dia, exigindo cada vez mais a perfeição escrita desse aluno.

No caso das práticas de leitura e escrita para o 8º ano do ensino fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) informa que o objetivo é ampliar o letramento já iniciado na educação infantil e na família, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura, compartilhada e autônoma em textos de diferentes complexidades, com o destaque Ressaltando que o documento considera a leitura para além do texto escrito, incluindo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música) que circulam em meios impressos ou digitais. No referente que diz respeito à escrita, o documento enfatiza a importância de construir o conhecimento por meio da introdução de situações reais de uso da lín-

¹ Mestranda em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas - Universidade Estadual do Pará. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – UFPa. Graduada em Pedagogia – UNAMA. Professora da rede estadual de ensino do Estado do Pará – SEDUC. Técnica em Gestão Pública – SEMAS/PA. Especialista em Psicopedagogia – Universidade Estadual do Vale do Acaraú. E-mail: leidiansema@gmail.com. CV: <http://lattes.cnpq.br/7566339379560052>

gua na sala de aula, isso proporcionando às crianças razões significativas para escrever, mesmo que ainda não tenham dominado completamente o sistema de escrita alfabética.

O professor pode adotar estratégias de ensino considerando um processo que aborde a quatro questões fundamentais: quem será o autor, qual é o objetivo da escrita, quem será o público leitor e onde a produção será divulgada, valendo a ressalva de que este processo frequentemente se depara com desafios significativos, os quais estão muitas vezes relacionados à maneira como os professores compreendem e orientam tais exigências, pois essas abordagens variam consideravelmente e dependem da formação individual de cada professor, bem como de suas experiências pessoais com a leitura e a escrita de surdos, das perspectivas inerentes à sua área de atuação, das concepções que possui em sobre a língua de sinais e a educação bilíngue e das suas percepções em relação à forma como seus alunos surdos compreendem, interpretam e produzem textos.

Este trabalho além da introdução que orienta o leitor à compreensão quanto ao tema e à apresentação dos resultados, conta com tópicos estruturados e discutidos ao longo do artigo, divididos em: Referencial teórico, Metodologia, Análise dos dados e Discussão dos resultados e Considerações finais.

Considerando a importância da temática da pesquisa realizada, a qual teve tem como principal objetivo analisar o do uso do letramento digital na educação de surdos em termos e avaliar do nível de conhecimento e preparo do corpo pedagógico em relação às novas tecnologias, investigando da familiaridade do professor com as tecnologias emergentes e as adaptações que identificando como esse profissional realiza as adaptações tão necessárias à realidade do surdo. A concretização de tal objetivo tem por cerne contribuir para a discussão e conscientização sobre as possíveis dificuldades encontradas nas escolas públicas, com a apresentação de uma análise aprofundada dos desafios enfrentados, com destaque para a importância de o professor se reinventar e se capacitar a fim de superar as muitas barreiras existentes, contribuindo, assim, para uma educação eficaz dentro desse novo cenário da tecnologia.

O papel do professor, na educação de surdos, é fundamental para garantir um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz, assim, aqueles que trabalham com alunos surdos devem ter uma compreensão profunda das necessidades específicas desses alunos e estar preparados para utilizar uma variedade de estratégias e recursos para atender tais necessidades. Eles podem usar tecnologias para apoiar o desenvolvimento da linguagem, facilitar a comunicação, disponibilizar conteúdo educacional acessível e promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Mas, apesar do reconhecimento da importância do letramento digital, há lacunas na formação dos educadores que impedem a consolidação do uso da tecnologia no processo educativo, portanto, é crucial compreender melhor as angústias desses sujeitos e suas implicações no desenvolvimento do letramento digital.

Com os resultados obtidos, identificou-se o uso do celular somente para pesquisa de imagens para associar ao sinal e uma carência de formação de professores, com alunos expressando o desejo por mais acesso a tecnologias e pelo o uso de um laboratório de informática inexistente na escola, a angústia pela falta de professores de informática, evidenciando o fato de o professor de sala não apresentar conhecimento tecnológico para administrar uma sala de informática com seus alunos, sendo necessária a presença de um facilitador, ficando a cargo somente do profissional da área, o que evidenciou o uso do celular somente para pesquisas de imagens para associar ao sinal.

A partir da construção deste artigo, pode-se contribuir para uma reflexão sobre o panorama atual do letramento digital, presente nas escolas especializadas de surdos, bem como, apresentar uma análise aprofundada dos benefícios e da problemática estrutural desses profissionais que lá atuam. Vale ressaltar que, ao se falar do letramento digital, por vezes a abordagem centraliza-se no ambiente escolar e no preparo dos professores, sem considerar o papel fundamental dos pais e responsáveis quanto ao estímulo fornecido em casa, haja vista que muitas crianças chegam à sala de aula sem saber a própria língua de sinais ou, muitas vezes, ansiando por se expressar, visto que, em casa, não conseguem uma comunicação com a sua família, o que também implicará na formação completa do aluno na era digital.

Portanto, embora seja reconhecida a importância do letramento digital na educação de surdos, é necessário ter um olhar mais atento sobre as complexidades e desafios que envolvem o uso eficaz e responsável da tecnologia, indo além das barreiras estruturais, considerando uma abordagem mais abrangente em prol da promoção de ver uma educação digital inclusiva e eficaz.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação de surdos tem passado por importantes transformações ao longo dos anos, impulsionadas, em grande parte, pelo avanço da tecnologia. Antes, a abordagem predominante era centrada na oralidade, com o objetivo de fazer com que os surdos aprendessem a falar e a ler os lábios. No entanto, essa abordagem era frequentemente ineficaz para muitos surdos, pois não considerava a língua natural desses indivíduos: a língua de sinais.

Atualmente, a compreensão da importância da língua de sinais na educação de surdos é muito maior, sendo a mesma reconhecida como uma língua completa e complexa, com sua própria gramática e estrutura linguística, motivo para que muitos programas educacionais para surdos agora enfatizem o uso e o ensino da língua de sinais como base para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos surdos.

Para grande parte dos professores pesquisados, a leitura e a escrita de seus alunos são vistas de forma deficitária, embora haja estudos indicando que, na grande maioria das vezes, isso acontece por falha no processo de ensino e na qualificação do professor, como pode ser verificado em Quadros (2004), Soares (1998), Coscarelli (2021) e Rojo (2009), autores que contribuem com modelos de letramento digital na educação de surdos, considerando levando em consideração o processo de leitura e escrita de educandos surdos. Como no presente estudo, almeja-se enriquecer o debate em torno do letramento digital para surdos, verificando as percepções e estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores de uma instituição especializada. Tentou-se relacionar alguns dos resultados obtidos com aqueles apresentados por estudos da autora em sala de aula, com

os princípios teóricos de autores como Kleiman (2007), Gesser (2009) e Marcuchi (2009).

Como ponto de partida, foi reconhecida a importância de investir em pesquisas que se concentrem no uso de tecnologias na educação bilíngue de surdos. É fundamental, nesse contexto, considerar a inserção de aspectos da língua portuguesa no âmbito da leitura e escrita e faz-se necessário o conhecimento da língua de sinais enquanto língua viva e materna para o surdo, por vezes, obscurecida pela predominância das línguas orais majoritárias dentro das salas de aula. Na continuidade, serão abordadas as contribuições de Quadros (2005) e Soares (2009) sobre as percepções dos professores acerca da leitura e da escrita dos estudantes surdos dentro de escolas especializadas; de Kleiman (2006) sobre os professores e seu papel como agentes de letramento e de Kenski (2007) sobre a evolução da linguagem no uso de tecnologias.

O avanço tecnológico tem desempenhado um papel fundamental na melhoria da educação e na inclusão digital de pessoas surdas, pois a combinação de tecnologias e estratégias educacionais tem permitido que os surdos tenham acesso a oportunidades de aprendizado mais amplas e significativas, além de superar algumas das barreiras históricas que enfrentaram no ambiente educacional. De acordo com Stumpf (2001), segundo o do ponto de vista dos surdos, o uso do computador e da Internet inaugurou uma nova dimensão às suas possibilidades de comunicação deles, em virtude de serem tecnologias acessíveis visualmente. Se, para os ouvintes, elas abriram perspectivas que levaram a modificações profundas nos usos e costumes de toda a sociedade; para os surdos, essas mudanças parecem ser ainda mais significativas.

Os estudos sobre letramento digital na educação de surdos têm se multiplicado nos últimos anos. Tais estudos têm indicado que há lacunas a serem preenchidas no que se refere à promoção do letramento desses estudantes, especialmente, quando o olhar se volta para o modo como o professor exerce seu papel de agente de letramento, segundo percebido nos depoimentos dos estudantes ou os de registros de dados gerados no ambiente da sala de aula.

A população surda em nosso país, assim como na maioria dos países, é, em grande parte, composta por analfabetos funcionais na escrita da língua oral oficial, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Eles enfrentam dificuldades para trabalhar, além das produções em Libras exigirem habilidades no uso de artefatos culturais como câmeras, vídeos, tradutores e intérpretes. Esses elementos ainda precisam ser mais abordados nos estudos para possibilitar a compreensão das suas implicações. Muitos professores percebem a escrita de seus estudantes como deficitária, sem refletirem sobre como está sendo sua prática para melhorar esse aspecto.

Faz-se necessário, portanto, que o professor acompanhe o avanço da tecnologia e consiga trazer para sala de aula inovações que suscitem o interesse do aluno, além de ser capaz de buscar informações e de extrair delas o conhecimento. Para isso, é preciso ter por base o conceito de letramento digital e letramento bilíngue, para que seja possível o entendimento sobre como direcionar o processo de leitura e escrita para alunos surdos.

Para a autora Soares (1998, p. 72), os professores que atuam dentro de uma perspectiva inclusiva precisam assumir o compromisso com a educação, quando discute que “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Assim, é necessário considerar as práticas sociais do aluno surdo, bem como sua cultura e seu conhecimento de mundo e, principalmente, aproveitar o uso que ele faz da tecnologia, por ela ser mais visual e acessível à sua língua materna.

Outro conceito muito importante é sobre o letramento bilíngue, é enunciado pela autora Quadros (2005) que o concebe como um modelo educacional que visa desenvolver as habilidades de leitura e escrita em duas línguas, ou seja, a língua de sinais e a língua majoritária, no caso do Brasil, o português. Nesse modelo, ambas as línguas são reconhecidas como valiosas e essenciais para a educação e o desenvolvimento das pessoas surdas.

Para ela, o letramento bilíngue busca não apenas ensinar as habilidades de leitura e escrita, mas, também, promover o entendimento cultural e

a identidade surda. A autora também enfatiza a importância do ensino da língua portuguesa para os alunos surdos, mas ressalta que esse ensino deve ser planejado de forma adequada às necessidades linguísticas e cognitivas desses alunos e defende que o ensino da língua portuguesa deve ocorrer de maneira consciente e adaptada, considerando as diferenças linguísticas entre a língua de sinais e a língua oral.

Surge, então, o questionamento: “E como os professores entrevistados estão conduzindo esse processo? Estão considerando a língua materna do surdo ou estão ensinando português ao surdo da mesma maneira como fazem com os ouvintes?”

Nessa seção de análise, conversou-se mais proximamente com os princípios teóricos dos resultados obtidos nessa pesquisa. Assim, far-se-á uma discussão com os autores Magda (2007 e Quadros (2009). A seguir, serão abordadas questões inerentes aos procedimentos metodológicos utilizados no percurso da pesquisa. É na tentativa de contribuir para a essas discussão sobre a temática que se propõe a análise que se segue, com a ideia de que ainda há muito a ser compreendido acerca dos modos como o professor exerce o seu papel de “agente de letramento digital”, contexto que requer no caso do presente estudo, um olhar mais atento às questões relativas ao aprendizado dos e alunos surdos, tão fundamentais para alcançar, de forma eficaz, a adaptação desse processo e para atingir, de forma eficaz, a aprendizagem do surdo.

METODOLOGIA

Para lócus da pesquisa, a construção da amostragem, o ambiente escolhido foi o Instituto Felipe Smaldone*, localizado no bairro Umarizal, em Belém do Pará, que atualmente conta com 94 alunos matriculados e 11 professores, ofertando o ensino infantil e o fundamental. Quanto à estrutura, A instituição conta com 1 sala de informática, com 12 notebooks em perfeito estado e acesso à internet, 1 DVD, 1 aparelho de som e 1 aparelho televisor e 2 projetores multimídias. Tal escolha proporcionou diversas vantagens, ao utilizar uma amostra específica.

Primeiramente, pelo tamanho da escola e a quantidade de matrículas ofertadas, base sólida para a coleta de dados que permitiu uma amostragem

representativa do ambiente educacional na região e ofereceu uma visão abrangente das condições de ensino e aprendizado, permitindo inferências sobre o uso de tecnologias na educação básica.

A escolha do instituto Felipe Smaldone, como o ambiente de pesquisa proporcionou diversas vantagens ao utilizar uma amostra específica. Primeiramente, o tamanho da escola e a quantidade de matrículas ofereceram uma base sólida para a coleta de dados, permitindo uma amostragem representativa do ambiente educacional na região. Com 94 matrículas e 11 professores, a amostra ofereceu uma visão abrangente das condições de ensino e aprendizado, permitindo inferências sobre o uso de tecnologias na educação básica.

O local da amostra foi significativo, pois refletiu uma das poucas instituições, em Belém, especializadas na educação de surdos, com uma estrutura muito boa e recursos tecnológicos impecáveis. A representatividade da amostra se baseou na busca do professor pelo uso da tecnologia, visto que a instituição tem um aparato tecnológico propício, apesar de se observar a falta de uso por parte da maioria dos professores quanto ao uso de tecnologias para fins educacionais.

Os dados foram obtidos em 6 de junho de 2023, por meio de uma pesquisa realizada e aplicada em uma escola pública estadual em Belém do Pará, envolvendo professores e alunos do 8º ano do ensino fundamental. A pesquisa permitiu uma análise multifacetada das percepções e do uso de tecnologias no processo de aprendizado. A escolha dessa turma específica se deu pela transição dos alunos surdos da escola especializada para uma escola regular, onde a assimilação e compreensão das disciplinas são fundamentais, destacando a importância do letramento digital nessa etapa do ensino.

Ademais, a pesquisa foi essencial devido à discrepância entre a presença de tecnologias na escola e a sua efetiva utilização pedagógica, apontando para a necessidade de um levantamento de dados para compreender a realidade vivida e identificar possíveis melhorias no uso desses recursos. Tudo em prol do alinhamento do letramento digital às demandas do ensino contemporâneo e da superação das limitações estruturais enfrentadas pela instituição.

Para mensurar as variáveis relacionadas ao uso de tecnologias no processo educacional, foram desenvolvidas 05 perguntas voltadas ao professor e 05 questões direcionadas aos alunos, com a finalidade de conhecer o cenário do ensino na escola, a partir do uso de tecnologias na educação de surdos, valendo ressaltar que a definição das variáveis ocorreu a partir do uso de tecnologia em sala de aula e suas percepções, bem como a definição do nível de letramento digital foi realizada a partir da frequência das formas como que os recursos tecnológicos foram usados e pelo grau de domínio das habilidades dos alunos e professores no uso de tecnologias digitais para buscar, avaliar, utilizar e criar informações de maneira eficaz e crítica.

Para avaliar as variáveis mencionadas, foram utilizados métodos como questionários estruturados, direcionados a alunos e professores, elaborados para capturar informações sobre o uso de tecnologias educacionais, percepções sobre seu uso e o nível de letramento digital. As respostas variavam de escalas de concordância a formatos abertos, em prol da obtenção de opiniões detalhadas.

Além disso, foram realizadas entrevistas para aprofundar a compreensão das percepções sobre o uso de tecnologia na educação, complementando assim, o objetivo da aplicação dos questionários, em termos do fornecimento de informações mais detalhadas sobre os desafios e experiências relacionadas.

A observação direta também foi um método utilizado, o qual permitiu avaliar como as tecnologias são realmente utilizadas no ambiente de ensino, a interação dos alunos com esses recursos e como os professores os incorporam em suas práticas pedagógicas.

Para análise, foram processados e avaliados os dados quantitativos e qualitativos coletados e depois, com o apoio de estatísticas descritivas foi realizada a quantificação da frequência de comportamentos/opiniões, bem como a análise qualitativa para compreender padrões emergentes e nuances nas respostas.

Esses métodos, em conjunto, ofereceram uma visão abrangente do uso de tecnologia dentro do instituto de surdos. Isso permitiu uma compreensão melhor sobre as variáveis ligadas ao letramento digital e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

ANÁLISE DOS DADOS

Nesta sessão, será realizada a análise dos dados, fruto de uma pesquisa realizada em uma escola especializada na educação de surdos em Belém-Pa, com professores e alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental.

Em uma das questões propostas, os professores deveriam responder sobre como se trabalha m a interpretação de textos em sala de aula e quais recursos utilizam. Dos 5 entrevistados, 3 deles responderam que copiam o texto no quadro e utilizam imagens de revistas, livros, desenhos para relacionar a escrita do texto e, às vezes, o data show. Os outros dois responderam que utilizam o celular, pois a internet da escola é precária e quase nunca funciona, mas que o uso se limita somente a pesquisa própria de sinais e imagens e não como recurso para os alunos. Ao serem questionados sobre como seria realizada essa explicação dos textos, eles informaram que “tentavam” explicar com muito recurso visual, oralmente, mas que a fluência na Libras era muito pouca.

Dessa primeira pergunta, foi destacado que a forma mais antiga de comunicação é pelo uso da linguagem oral, conforme demonstra a citação seguinte:

Por meio de signos comuns de voz, que eram compreendidos pelos membros de um mesmo grupo[...] a fala possibilitou o estabelecimento de diálogos, a transmissão de informações, avisos e notícias. A estruturação da forma particular da fala utilizada e entendida por um grupo social, deu origem aos idiomas. O uso regular da fala definiu a cultura e a forma de transmissão de conhecimentos de um povo (KENSKI, 2007, p. 29).

Neste sentido, na escola, alunos e professores utilizam a fala como recurso para interagir, ensinar e verificar a aprendizagem, porém em uma escola especializada, no atendimento, ao surdo, a fala não seria o meio de aprendizagem mais eficaz para o surdo, pois ele precisa de alguém que tenha uma certa fluência em sua língua materna e consiga fazer o letramento bilíngue ao ensinar a língua portuguesa. Vale ressaltar que, nesse sentido, de acordo com a lei 14.191, de 03 de agosto de 2021, a língua de sinais é

aceita e o seu uso, regulamentado, visto que abre as portas para profundas mudanças na educação dos surdos, pois o acesso a uma educação bilingue, aliada ao uso das novas tecnologias, aponta para reais possibilidades de um grande salto de qualidade nesse tipo de educação, cujo principal objetivo é a inclusão do sujeito surdo na escola e na sociedade.

A segunda pergunta foi referente aos tipos de recursos digitais utilizados pelo professor em suas aulas, para a qual 3 entrevistados responderam que utilizavam aplicativos em Libras para descobrir o sinal de palavras que não sabiam, mas que estruturavam seu texto em língua portuguesa. Os outros dois responderam que usavam somente o celular para pesquisa de sinais e alguns vídeos em libras de conteúdo específico. Em um mundo cercado de grandes inovações tecnológicas, com a inteligência artificial trabalhando ininterruptamente, ainda é possível vislumbrar uma sociedade à margem dessa mudança.

Coscarelli (2021) afirma que o computador não veio para substituir o homem, assim como as demais tecnologias, assim é preciso que o professor o conheça e crie formas interessantes de usá-lo e aprenda como pode agregar tais recursos em suas aulas, isso é válido para todas as outras inovações que estão surgindo, o professor só precisa aprender como poderá agregar tais recursos em suas aulas. Para o surdo, por exemplo, a produção de vídeos educativos com recursos visuais claros e legenda tem beneficiado muito a produtividade dos alunos, bem como as redes sociais e as comunidades *on-line*, proporcionando um espaço onde os surdos podem compartilhar experiências, conhecimento e recursos educacionais, além de construírem relacionamentos significativos.

A terceira pergunta foi referente à produção de algum recurso tecnológico para servir de suporte nas aulas e todos os cinco entrevistados responderam nunca terem criado nenhum tipo de recurso tecnológico, seja por falta de tempo ou por falta de conhecimento tecnológico para tal feito. No processo de letramento digital, o professor precisa ser capaz de inovar suas metodologias de ensino, utilizar de todos os recursos disponíveis para o aprendizado de seu aluno, para, assim, contribuir para que o processo de escrita seja de fato compreensível.

Em seu processo de letramento, o aluno surdo passará de uma língua não-alfabética, (a língua de sinais), para uma língua alfabética,

(o português) A condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua portuguesa é denominada como a de ‘leitores não alfabetizados’, Isso significando que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias, como afirma Sánchez (2002).

Dessa forma, o letramento dos surdos não necessita de cartilhas do “ba-be-bi-bo-bu” que, embora condenadas, ainda reinam nas salas de aula, mesmo com todas as tentativas de significar a escrita por meio da oralidade. É preciso ter consciência de que a constituição dos sentidos na escrita pelas crianças surdas decorre de processos simbólicos visuais e não auditivos, portanto, conhecer a língua de sinais dentro de um contexto bilíngue de educação de surdos é fundamental em tudo, principalmente, para o uso de tecnologias e para o letramento digital dos alunos surdos.

A quarta e última pergunta foi referente ao uso de tecnologia pelos alunos em sala de aula como recurso de aprendizagem, ou seja, os professores foram questionados se utilizavam alguma tecnologia com os seus alunos em suas aulas. Dos cinco entrevistados apenas uma professora disse que permitia o aluno utilizar o celular em sala de aula, para a pesquisa de sinais e sobre os nomes de algumas imagens que ele não soubesse.

Utilizar as novas tecnologias não garante à escola um avanço de qualidade se ela continuar com os antigos processos tradicionais de aprendizagem tradicional para a transmissão de informações, é preciso utilizá-las como ferramentas de trocas cognitivas.

Vale ressaltar que, no caso dos surdos, a língua a ancorar essas práticas precisa ser a Libras; pois, mais importante do que a informação é saber buscar e trabalhar com ela. O centro do processo educacional deve incidir nas trocas, nas interações, cooperação entre os pares, pesquisas, os trabalhos em grupo, pois todas, são habilidades necessárias ao conhecimento na sociedade atual. Para além da aquisição do conhecimento, essas habilidades privilegiam o processo de construção do conhecimento do aluno, oportunizando o aumento da compreensão de conceitos complexos, o estímulo da imaginação e da criatividade visando o ao desenvolvimento dos processos mentais superiores, com destaque para o fato de que o uso de tecnologias só vem somar a esse processo.

No entanto, é importante reconhecer que nem todos os avanços tecnológicos são igualmente acessíveis a todos os professores, mesmo porque, há desafios a serem enfrentados, como a disponibilidade desigual de recursos tecnológicos, a necessidade de capacitação dos professores e a garantia sobre a disponibilidade dos produtos e serviços digitais sejam verdadeiramente acessíveis. Portanto, o avanço tecnológico na educação digital de surdos é um processo positivo, mas requer esforços contínuos para garantir a educação bilingue para esses alunos surdos.

Os alunos, de maneira geral, foram questionados sobre o uso de tecnologias nas aulas de produção textual, interpretação e leitura. Assim, indagou-se sobre que tipos de recursos tecnológicos eram utilizados nas aulas de língua portuguesa. Todos os alunos, sem exceção, afirmaram que nenhum recurso era foi utilizado; nas aulas, eram utilizados somente o texto no quadro e a explicação da professora, com alguns sinais que eles não compreendiam e uso de alguns desenhos.

Perguntados sobre o uso do celular em sala de aula, dos 12 alunos entrevistados, nove responderam que a professora não deixava usar o celular, somente para pesquisar alguma imagem e nomes, os demais disseram que não utilizavam, pois não levavam celular para a escola.

Outro questionamento foi sobre o uso de algum recurso digital na escola, em outros espaços e os alunos responderam que somente na aula de Libras e na sala de informática no projeto que é desenvolvido na escola, mas que não envolve o ensino de língua portuguesa.

E, por fim, foi solicitado aos alunos que emitissem uma sugestão sobre qual recurso digital o professor de língua portuguesa poderia utilizar em suas aulas e os alunos responderam: vídeos em libras, aplicativos em libras, vídeos dos textos em libras e imagem, sinal e escrita das palavras para aprender melhor.

Dessa forma, concluímos que a língua de sinais, sendo uma língua visual, encontra nas tecnologias um grande recurso para o letramento de surdos, possibilitando a aprendizagem desse grupo em diversos contextos. Para isso, é fundamental que o professor seja qualificado e utilize a tecnologia como facilitadora da aprendizagem.

A educação de surdos tem evoluído em prol do reconhecimento e valorização da língua de sinais como uma ferramenta fundamental

para o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos surdos e a tecnologia desempenha um papel importante com o fornecimento de ferramentas e recursos que facilitam o aprendizado, a comunicação e o acesso à informação para pessoas surdas, contribuindo, assim, para uma educação mais inclusiva e equitativa.

A análise aprofundada dos dados revelou uma realidade preocupante no ambiente educacional, especialmente quanto à integração das tecnologias e ao letramento digital. Existe uma lacuna entre as demandas dos alunos surdos por recursos tecnológicos e a falta de qualificação dos professores, destacando a necessidade urgente de investimentos e atualizações nesses aspectos. Assim, os professores precisam de formação e capacitação em tecnologia, estando atualizados sobre as inovações tecnológicas na sociedade contemporânea.

Tendo em vista esse panorama, com a pesquisa realizada, evidenciou-se que os professores precisam de formação e capacitação no quesito tecnologia, faz-se necessário que eles estejam a par das inovações tecnológicas que vêm ocorrendo diariamente, em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem do português se desdobra a partir do significado que a língua assume nas práticas sociais, com ênfase aos contextos escolares, destinados para as crianças e jovens surdos. Essa compreensão só pode ser alcançada por meio da língua de sinais, assim, o letramento na língua portuguesa está intrinsecamente ligado à construção de significado na língua de sinais.

Ao término dessa pesquisa e após a análise dos dados, torna-se evidente a necessidade da realização de iniciar discussões com os professores sobre como as incorporação das tecnologias podem ser integradas às suas práticas pedagógicas, no que isso pode envolver a oferta de formações em Libras, a atualização do conhecimento em relação às novas tecnologias e a identificação de possíveis cenários para futuras pesquisas que explorem novos métodos e abordagens pedagógicas no contexto do letramento digital, visando promover o letramento bilíngue para os alunos surdos.

A história mostra que a contribuição e o desempenho de tais tecnologias se amplia e melhora radicalmente com o tempo e, conforme a familiarização com elas, as pessoas vão descobrindo os vários usos para essas inovações, desenvolvendo complementos para multiplicar sua força.

É essencial questionar quais os processos atuais estão alinhados às necessidades de alunos e professores, pois saber selecionar esses processos, implica em buscar, também, desempenhar um papel fundamental no sucesso para a aprendizagem dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA A. G. S. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

COSCARELLI, C. e RIBEIRO, Ana, E.(org.) **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte- Ceale; Autêntica, 2021.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngüe para surdos**. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, Giselle; ANGELIS, C. M. de, (org.) **Letramento: referenciais em saúde e educação**. São Paulo: Plexos, 2006.

KENSKI, V. M. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias**. In: VEIGA, Ilma passos Alencastro (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1997.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento – Não basta ensinar ler e escrever**. Fonte: São Paulo: Unicamp, 2005. p. 5-60.

COSCARELLI, C. e RIBEIRO, Ana, E.(org.) **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte- Ceale; Autêntica, 2021.

QUADROS, Ronice M. e KARNOPP, Lodenir B. **Língua Brasileira de Sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2004.

A VARIANTE SEXO EM FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS NA FALA DE MORADORES DE AUGUSTO CORREA – PARÁ

Maria Célia Rodrigues da Silva Adegas¹
Vanderclea de Jesus Costa Martins²

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre a forma como as pessoas que possuem pouca escolaridade pronunciam algumas palavras. Para tal, foi realizada a observação, a descrição e análise dos fenômenos fonéticos fonológicos na fala de três (3) mulheres e quatro (4) homens, inclusos na faixa etária acima de 50 anos e sendo todos analfabetos, valendo ressaltar que a quantidade de mulheres foi inferior à quantidade de homens, devido a um desencontro imediato com o quarto sujeito feminino. Esses sujeitos são moradores da cidade de Augusto Corrêa, município paraense localizado a uma distância de 230 km de Belém, capital do estado, e com uma composição étnica constituída por forte traços da presença indígena, quilombola, portuguesa, italiana e, de retirantes nordestinos, principalmente maranhenses e cearenses, que, tardiamente, chegaram ao solo da cidade paraense, a qual tem como fonte de economia principal a agricultura e a pesca, bem como em termos secundário os trabalhos na prefeitura e no comércio local.

Todos os sujeitos entrevistados nasceram e foram criados no município, como filhos de pescadores e agricultores, que alegaram não terem

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da UEPA. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA).
E-mail: marliars@yahoo.com.br CV: <https://lattes/8280651670884928>

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino e Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas da UEPA. Docente da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (Seduc/MA).
E-mail: vandercleaalicia@icloud.com CV: <https://lattes/4958105370220884>

estudado por falta de oportunidade, pois segundo eles, precisavam ajudar os pais no sustento da família. Alguns lamentaram a falta de estudos, tanto que ficaram envergonhados ao falarem que “não tinham estudo”, com uma fala carregada de sofrimento, luta, dor e arrependimento.

No ato da pesquisa foi observado o preconceito linguístico impregnado na fala dos próprios sujeitos, ao enunciarem “eu não sei falar”; “vou falar tudo errado”; “entrevista outra pessoa que eu não tenho estudo”. Nessas falas foi observado que o preconceito linguístico está enraizado neles próprios, com uma visão de que, quem estuda sabe falar melhor. Isso conduziu a reflexão sobre os diferentes falares ouvidos quando alguém se utiliza de uma fala carregada de variação fonética, ou seja, algumas mais carregadas pela tonicidade da fala, outras menos acentuadas pelos sons silábicos.

O pré-julgamento diante da variação da língua se repete continuamente em virtude do conceito de língua padrão ainda inserido na mente de muitos falantes de que falar certo é falar de acordo com a norma gramatical, tal ocorrência que envolve a problemática da variação linguística, é explicada por Marcos Bagno, na narrativa do livro “A Língua de Eulália: novela sociolinguística”.

Nesse estudo buscou-se verificar a rotacização do “l” nos encontros consonantais, a transformação o “lh” em “l”, a transformação do gerúndio “nd” em “n”, a redução do ditongo “ou” em “o”, a redução do ditongo “ei” em “e”, a redução do “e” em “o” - átonos pretônicos, a desnasalização das vogais postônicas, e a contração das proparoxítonas em paroxítonas.

Para efeito de análise foi escolhida a perspectiva linguística que parece ser a mais viável por estar atrelada ao contexto de usos da fala, uma vez que, estudos realizados vislumbram novos horizontes no tocante a assuntos tais como: variação e mudança, norma padrão e norma culta, estigma e prestígio, dentre outros temas cujas discussões têm colaborado para fomentar a democracia linguística no Brasil.

É reconhecido que todo sistema linguístico está sujeito a mudanças e, segundo Labov (1992), “mudança implica variação”, visto que as línguas não são homogêneas e a variação é uma característica inerente a todo sistema linguístico. Assim sendo, é perceptível a necessidade pela busca por explicações que desmistifiquem as escolhas que um falante

faz ao usar a língua, tanto que foram essas e outras inquietações que se tornaram objeto de investigação das pesquisas de Labov, as quais tratam da sociolinguística variacionista.

A sociolinguística variacionista estuda a língua no seu contexto de uso o que permite descrever e sistematizar as diversidades de usos e formas que coexistem, fazendo-se escolhas por uma terminada forma em detrimento da outra ou, às vezes, oscilando entre uma escolha e outra.

2 DOIS ASPECTOS DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS

Bechara (2009) afirma que fonema é uma realidade acústica que nosso ouvido registra, na qual é compreendido o som emitido por meio da fala de um falante. Essa compreensão é, muitas vezes, marginalizada por conta da efetiva preservação da normativa da língua portuguesa.

A pesquisa foi norteadada pelos estudos de Bagno (2015), que versam sobre uma nova compreensão dos fenômenos linguísticos e de Bechara (2009) de perspectiva gramatical, ambos considerando a dinâmica da fala e as variações da linguagem existentes na língua portuguesa.

Segundo Bagno (2015), existe na língua portuguesa uma tendência natural em transformar em “R” o “L” dos encontros consonantais, ocorrência denominada de rotacismo, a qual é foi percebida na prática, pois, realmente, alguns falantes utilizam tal pronúncia nos sons como bicicleta/bicicreta, claro/craro, planta/pranta, valendo ressaltar que autores conhecidos e famosos como José de Alencar e Camões chegaram a utilizar estas pronúncias por conta do latim muito presente na língua portuguesa.

Nos estudos da Fundação Calouste Gulbenkian, 1981, apud Bagno (2000) é indicado que a transformação do /lh/ em /l/ ocorreu devido ao afrouxamento e abandono da oclusão central que, face à difícil pronúncia por causa da elasticidade reduzida do dorso da língua, é utilizada a fricativa /y/ como em francês, espanhol popular e dialetos. Os fonemas “ND” em “N”, “MB” em “M”, pertencem à família de consoantes chamadas dentais, as quais, por serem produzidas na mesma zona de articulação dentro da boca e na tentativa da ocorrência de igualar dois sons diferentes, dando espaço para a assimilação, surgindo assim o gerúndio, ND e MB.

De acordo com a visão gramatical de Bechara (2009), isso ocorre quando a letra diacrítica existe na escrita, porém não é pronunciada, juntando-se a outra para dar valor fonético aos dígrafos consonantais, ou seja, tanto no /n/ como no /m/ ao se ligarem com /b/ e /d/, tornam-se diacríticas. Segundo Bagno (2015), os fonemas /n/ e /d/, são dentais, e /m/ e /b/, são bilabiais, por serem produzidas na mesma zona de articulação.

Todos os fonemas estudados podem ser justificados pela dinamicidade da língua, assim ocorre também com a explicação dos ditongos que sofreram redução como OU em O, EI em E. Já para Bechara (2009), só houve o encontro de uma vogal e uma semivogal ou vice-versa, por isso ocorreu essa redução, no entanto, essa redução dos ditongos ocasionou a monotongação. Nas vogais /i/ e /u/, na sílaba tônica leva as mesmas a se tornarem vogais átonas pretônicas escritas assim /e/ e /o/, dando origem ao fenômeno chamado harmonização vocálica, quando as vogais /e/ e /o/, são pretônicas e sofrem redução, são pronunciadas mais fraca e soam /i/ e /u/.

Na língua escrita, existem diferentes representações de fala efetivadas individualmente, ou seja, fala-se de acordo com o que se ouve, por isso os diferentes falares estão muito enraizados nas diferentes culturas, em termos de posição social, situação econômica e idade, sendo, portanto, vários os fatores envolvidos na diversidade da fala, valendo o destaque que a compreensão do que é certo ou errado não cabe a nenhum falante da língua portuguesa julgar; mas, sim, compreender e aceitar, pois o contexto no qual os falantes estão inseridos desde o início da história deles induz a convivência com essa grande diversidade de falas e sons.

Segundo Bagno (2015), o termo variação se aplica a uma característica das línguas humanas que faz parte da natureza delas: a heterogeneidade. Apesar de a palavra língua oferecer uma ilusão de uniformidade, de homogeneidade, a ocorrência não corresponde aos fatos.

2.1 A SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA E A VARIÁVEL SEXO

Foi na década de 1960, com base nos princípios teóricos de Labov (2008), que os estudos acerca da língua e sua relação com a sociedade passaram a ganhar forças sob a denominação de Sociolinguística Variacionista. Essa área de estudos apresenta um aporte teórico-metodológico

que busca correlacionar a língua com a sociedade, observando como aspectos culturais, sociais e estilísticos interferem nos usos linguísticos dos grupos sociais.

A língua quando relacionada à sociedade pode ser condicionada tanto por fatores internos (linguísticos, da própria estrutura) quanto por fatores externos (sociais, culturais, geográficos). Assim, com base no aporte teórico-metodológico da sociolinguística e em testes estatísticos, busca-se compreender que fatores, sejam eles internos ou externos, interferem na realização de determinadas formas linguísticas, com destaque para o fato de que dentre os fatores externos abordados pela sociolinguística está o sexo/gênero do falante, segundo Novais e Siqueira (2020).

Segundo Labov (2008), “a diferenciação sexual da fala frequentemente desempenha um papel importante no mecanismo da evolução linguística”, ocorrência evidenciada pelo autor quando afirma que as mulheres tendem a ser mais conservadoras diante de uma variante desprestigiada socialmente do que os homens que tendem a ser mais inovadores. Ele também considera a existência da inversão de tendências, pois quando a variante não sofre estigma social, ou seja, é de prestígio social, as mulheres tendem a ser mais inovadoras, enquanto os homens, nesse caso, são mais conservadores.

Com base no exposto, coube a consideração de que assim como as línguas se transformam na sociedade os indivíduos também passam por mudanças, assumindo papéis sociais dos quais não eram protagonistas. Da mesma forma foi considerado o papel da mulher na sociedade que, por muito tempo, ficou refém de uma sociedade patriarcal, na qual apenas a figura masculina tinha os seus direitos garantidos. Segundo Freitag (2015), se as mulheres e os grupos sociais se comportavam de uma determinada forma na década de 1960, é preciso considerar a ocorrência de uma série de mudanças no decorrer dos anos, as quais podem contribuir para alterações sociais e linguísticas desses grupos.

3 ANÁLISE DOS DADOS³

Para a obtenção dos dados a serem analisados, foi aplicado o Questionário Fonético-Fonológico (QFF) composto por 159 perguntas, das

³ As palavras destacadas em negrito confirmam que o fenômeno analisado ocorreu na fala do sujeito entrevistado.

quais foram consideradas 82. Os sujeitos entrevistados foram 3 mulheres, identificadas como SM e 4 homens identificados como SH, haja vista que a variável adotada na pesquisa foi o sexo.

TABELA 1: ROTACIZAÇÃO DO L NOS ENCONTROS CONSONANTAIS

PERG.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
3	[pratʃi'lerΛ]	[prate'lerΛ]	[pahte'leyrΛ]	[pahtʃi'lerΛ]		[pratʃi'lerΛ]	[pahtʃi'lerΛ]
33	['klarΛ]			['klarΛ]			['krarΛ]
40	['plāτΛ]		['prāτΛ]	['plāτΛ]	['prāτΛ]	['plāτΛ]	['prāτΛ]
70	['plakΛ]		['prakΛ]	['plakΛ]			['prakΛ]
71	[bisi'kletΛ]		[bisi'kretΛ]	[bisi'kletΛ]	[bisi'kretΛ]	[bisi'kletΛ]	[bisi'kretΛ]
107	[prosi'sāw]		[prusi'sāw]	[prosi'sāw]			
142	[beh'ziÁΛ]	[bah'ziÁΛ]		[bah'ziÁΛ]			[beh'ziÁΛ]

De acordo com Bagno (2000), existe uma tendência natural na língua portuguesa de trocar a lateral /l/ pela vibrante /r/ nos encontros consonantais, fenômeno esse chamado de rotacismo. Quem faz isso não quer dizer que esteja falando “errado”, mas que a pessoa está apenas acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua. A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos, foi possível perceber a ocorrência do rotacismo do /l/ nos encontros consonantais, nas seguintes palavras: clara, planta, placa e bicicleta, as quais foram pronunciadas da seguinte maneira: apenas o sujeito 4 do sexo masculino pronunciou a palavra de número 33- **['krarΛ]**; já no caso da pronúncia 40- **['prāτΛ]**, apenas o sujeito número 3 do sexo feminino, sendo que dois homens: sujeitos 2 e 4 fizeram a rotacização do /l/ pelo /r/.

Na pronúncia da pergunta de número 70- **['prakΛ]** somente a mulher, sujeito número 3- e o homem, sujeito número 4 apresentaram o fenômeno da rotacização. Na pronúncia da questão 71- **[bisi'kretΛ]** a mulher, sujeito 3 e os homens, sujeitos 2 e 4 fizeram a troca do /l/ pelo /r/, não sendo observado o fenômeno nas palavras: prateleira, procissão e braguilha.

Ao comparar a visão gramatical com a linguística foi percebido que o preconceito linguístico com relação a algumas variantes dialetais é reforçado pela gramática tradicional, permitindo que tal preconceito linguístico ainda continue vivo e que o rotacismo seja visto como estigmatizado, sem prestígio por ser considerado uma forma não-padrão, não-culta do falar. Nessa forma de se expressar acontece o fenômeno do rotacismo, maneira de falar que possui peculiaridades que podem refletir aspectos do meio social, lugar de origem, escolaridade e até mesmo da história da língua como explica Bagno (2000) por meio do quadro a seguir, demonstrando que, na evolução da língua portuguesa, houve mudança de /l/ do latim para /r/ no atual estágio da nossa língua.

<i>LATIM</i>	<i>FRANCÊS</i>	<i>ESPAÑHOL</i>	<i>PORTUGUÊS</i>
<i>ecclesia-</i>	<i>église</i>	<i>iglesia</i>	<i>igreja</i>
<i>Blasiu-</i>	<i>Blaise</i>	<i>Blas</i>	<i>Brás</i>
<i>plaga-</i>	<i>plage</i>	<i>playa</i>	<i>praia</i>
<i>sclavu-</i>	<i>esclave</i>	<i>sclavo</i>	<i>escravo</i>
<i>fluxu-</i>	<i>flo</i>	<i>flojo</i>	<i>frouxo</i>

Fonte: Bagno, 2000, p. 45

Além desse quadro explicativo, Bagno ratifica que Camões usou expressões tais como: *frauta, freba, ingrês, pranta*, dentre outras e não foi tachado de “burro”, ninguém diz que ele não sabia português. “Quem diz *broco* em lugar de *bloco* não é “burro”, não fala “errado” nem engraçado, mas está apenas acompanhando a natural inclinação rotacizante da língua.” (BAGNO, 2000, p. 46).

TABELA 2: TRANSFORMAÇÃO DE LH EM I.

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
23		['ʒɾɛΛΛ]			['ʒɾɛΛΛ]		
25		[ku'Λɛh]			[ku'Λɛ]		
44		[α'beΛΛ]			[α'beΛΛ]		

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
80	[trɔba'ʔah]		[trɔba'ʔa]	[trɔba'ʔa]	[trɔba'ʔah]		[trɔba'ʔa]
112	['oʔU]		['zɔʔU]	['zɔʔU]		['oʔU]	
114		[o'reʔʌ]		[zu'reʔʌ]	[o'reʔʌ]		[u'reʔʌ]
122		[zu'eʔU]			[zu'eʔU]		
129		[mu'ʔe]			[mu'ʔe]		
139		['veʔU]			['veʔU]		
142	[beɦ'ʒiʔʌ]		[baɦ'ʒiʔʌ]		[baɦ'ʒiʔʌ]		[beɦ'ʒiʔʌ]
154	[ba'ruʔU]		[baru'ʔetU]		[ba'ruʔU]		

No português não padrão existem variantes em que o som consonantal é inexistente, algo a ser analisado na tabela 2, que trata da transformação do /lh/ em /i/ demonstrando que as palavras pronunciadas pelos sujeitos entrevistados possuem variantes; mas, nas analisadas, não foi encontrada tal ocorrência.

Essa pronúncia do /i/ no lugar do /lh/ no português não-padrão (PNP), conforme Bagno (2000, p. 57), ocorre também em outras línguas como no espanhol em que, por exemplo, *caballo* é pronunciado “cabalho” em castelhano, mas também há outras variedades nas quais se pronuncia “cabaio”, o que comprova que esse tipo de ocorrência chamado de “yeísmo” não é exclusivo do PNP e ocorre devido ao processo de assimilação que acontece por haver maior comodidade de se pronunciar o /i/ no lugar /lh/.

TABELA 3: TRANSFORMAÇÃO DO GERÚNDIO ND EM N.

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
27	[feɦ'vedU]		[feɦ'vedU]	[fre'vedU]	[fe'vedU]	[feɦ'vedU]	[feɦ'veh]
53	[fɔ'zɛdʌ]			[fɔ'zɛdʌ]			
92	[peɦnɔbu'kɔnU]			[peɦnɔbu'kɔnU]			
121	[r'biʒU]	[ũ'biʒU]	[r'biʒU]	[ũ'biʒU]	[r'biʒU]		
148	[duɦ'mídU]	[doh'mídU]	[duɦ'mídU]	[duɦ'mídU]	[doh'mídU]	[duɦ'mídU]	

Na tabela 3, é possível observar que não houve a transformação do gerúndio /ND/ em /N/, algo que poderia ocorrer nas palavras: fervendo, fazenda e dormindo. Ademais, não foi observada a transformação de /MB/ em /M/ nas palavras: pernambucano e umbigo. Logo, os sujeitos entrevistados não reproduzem esse fenômeno em seu modo de falar.

A transformação de /ND/ em /N/ e de /MB/ em /M/ recebe o nome de assimilação e isso ocorre porque esses sons são produzidos na mesma zona de articulação, fazendo “com que dois sons diferentes, mas semelhantes com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes”, conforme Bagno (2000, p. 77).

TABELA 4: REDUÇÃO DO DITONGO OU EM O

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
6	[te'zora]			[te'zora]			[tʃe'zora]
115	[o'vidU]		[u'vidU]	[o'vidU]			
136	[ˈlora]	[ˈloyra]	[ˈlora]	[ˈloyra]	[ˈlora]		[ˈlorU]

Na tabela 4, foi observado que com relação à resposta que envolve a palavra de número 6 “tesoura”, na pronúncia da mesma todos os sujeitos, tanto as mulheres quanto os homens transformaram o ditongo “OU” em “O”, [te'zora] e [tʃe'zora] reduzindo o ditongo em vogal.

No caso da palavra 115 “ouvido” além da transformação do “OU” em “O”, a mulher, sujeito 3, pronunciou “u” em vez de “o”, ou seja, [u'vidU]. Já na pronúncia da palavra “loura” os sujeitos mulheres 1 e 3, bem como os sujeitos homens 2 e 3 responderam [ˈlora], sendo que o sujeito 4 do sexo masculino respondeu [ˈlorU], enquanto o sujeito mulher número 2 e o sujeito homem número 1 responderam [ˈloyra]. Segundo Bagno (2000, p. 82) os livros didáticos e as gramáticas insistem em dizer que, até hoje, em palavras como tesoura, ouvido e louro, existem “ditongos”; mas, na verdade, esse tipo de encontro vocálico já não é pronunciado aqui nem em Portugal, ocorrência comprovada nitidamente na fala, apesar de, na escrita, o ditongo permanecer. De acordo com Azeredo (2021), nos casos supracitados da tabela 4, há uma variação livre entre ditongo e vogal simples.

Os ditongos precedidos de glides (w) e (y), representando as semi-vogais (u; i), sofrem um processo de apagamento, ficando apenas vogal, o que o torna, pois, um monotongo, a esse mesmo fenômeno Bagno (2000, p. 82) chama de assimilação, visto que, em “tesoura”, o “A” é muito aberto e o “U” muito fechado, existindo uma tendência própria da língua que corrobora para que as duas se tornem semelhantes.

TABELA 5: REDUÇÃO DO DITONGO EI EM E

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
3	[pratʃi'lera]	[prate'lera]	[pahte'leyra]	[pahtʃi'lera]		[pratʃi'lera]	[pahtʃi'lera]
8	[travi'serU]	[travi'seyrU]		[travi'seyrU]	[travi'serU]		[travi'seyrU]
12	[toh'nera]			[toh'nera]			
24	[pe'nera]			[pi'nera]	[pe'nera]		
35	[mā'teʒa]			[mā'teʒa]			
47	['teya]			['teya]			
50	['peʃI]	['pey]E]	['peʃI]	['peʃI]		['pey]E]	['peʃI]
83	[pre'feytU]			[pre'feytU]			
91	[bāʒ'dera]	[bāʒ'deyra]	[bāʒ'dera]	[bāʒ'dera]			
94	[ko'ReyU]		[ku'ReyU]	[ku'ReyU]	[ko'ReyU]		[ku'ReyU]
100	[kôpā'ɲeyrU]			[kôpā'ɲeyrU]			
117	['peytU]			['peytU]			
146	[be'ʒa]	[bey'ʒah]	[be'ʒah]	[be'ʒa]		[be'ʒU]	[be'ʒa]

A redução do ditongo “EI” em “E” ressalta a dicotomia língua falada e escrita, haja vista ocorrer o mesmo evento que houve com o ditongo “OU” para “O”. Considerando Bagno (2000, p. 89), parece que a monotongação do ditongo “EI” para “E” só aparece quando o ditongo “EI” está diante das consoantes “G, J, X e R”.

Foi observado que, na expressão “bandeira”, somente uma mulher, sujeito número 2, fez a “monotongação”; na palavra 3- prateleira, apenas a mulher, sujeito 3, não faz a “monotongação” e os demais entrevistados tanto mulheres quanto os homens apresentaram, em suas falas, a ocorrência da realização da transformação do “EI” em “E”.

Com a expressão de número 8, “travesseiro”, apenas uma mulher fez a “monotongação”, a de número 1; dentre os homens nas falas dos sujeitos 2 e 3 há manifestação da “monotongação”, totalizando 50%; já nas falas dos sujeitos 1 e 4, não houve “monotongação”.

Com as palavras 47- teia, 83- prefeito, 117- peito e 94 - correios não ocorreu a “monotongação” com nenhuma das mulheres nem com os homens, ratificando o que afirma Bagno, que tal fenômeno é típico de ocorrência diante “G, J, X e R”, como pode ser constatado com as palavras de número 12 – “torneira”, 24 – “peneira” e 35 – “manteiga” nas quais 100% dos sujeitos entrevistados praticaram em suas falas a monotongação do “EI” em “E”.

É interessante observar que com a palavra companheiro não ocorreu a passagem da ditongação para monotongação, sendo provável a influência do NH.

TABELA 6: REDUÇÃO DO E e O - ÁTONOS PRETÔNICOS

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
3	[pratʃi'lera]	[prate'ra]	[pahte'leyra]	[pahtʃi'lera]		[pratʃi'lera]	[pahtʃi'lera]
6	[te'zora]			[te'zora]			[tʃe'zora]
8	[travi'serU]	[travi'seyrU]		[travi'seyrU]		[travi'serU]	[travi'seyrU]
22	[zuh'dura]	[zoh'dura]		[zoh'dura]		[zuh'dura]	[zoh'dura]
25	[ku'ʔeh]			[ku'ʔe]			
30	[to'matʃI]		[tu'matʃI]	[tu'matʃI]	[to'matʃI]		
36	[bo'tah]		[bu'tah]	[bu'ta]	[bo'tah]		[bu'ta]
37	[bo'ɲitU]		[bu'ɲita]	[bu'ɲitU]			
46	[bohbu'leta]			[bahbu'leta]	[bohbu'leta]		
67	[iʃ'trada]			[iʃ'trada]			
69		[deʃ'viw]		[diʃ'viw]	[deʃ'viw]		
81	[ẽpre'ʒadU]	[ĩpre'ʒadU]	[ẽpre'ʒada]	[ĩpre'ʒadU]	[ẽpre'ʒU]	[ĩpre'ʒada]	
84		[iʃ'kola]		[iʃ'kola]			
87	[bo'RaʃA]		[bu'RaʃA]	[bu'RaʃA]		[bo'RaʃA]	
94	[ko'ReyU]		[ku'ReyU]	[ku'ReyU]	[ko'ReyU]		[ku'ReyU]

PER.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
100		[kôpǎ'ɲeyrU]		[kôpǎ'ɲeyrU]			
106	[mǐ'tʃǐɾɐ]	[mǣ'tʃǐɾɐ]	[mǐ'tʃǐɾɐ]	[mǐ'tʃǐɾɐ]		[mǐ'tʃǐrozU]	[mǐ'tʃǐɾɐ]
111		[ko'ɾoɐ]		[ko'ɾoɐ]			
114		[o'reɭɐ]		[zu'reɭɐ]	[o'reɭɐ]	[u'reɭɐ]	
119	[kɔɾa'sāw]	[kɔɾa'sāw]	[kura'sāw]	[kura'sāw]	[kɔɾa'sāw]		
122	[ʒu'eɐU]			[ʒu'eɐU]			
123	[fǐ'ɾɪɖɐ]	[fɛ'ɾɪɖɐ]	[fǐ'ɾɪɖɐ]	[fǐ'ɾɪɖɐ]			
126	[deʃmay'ow]	[dǐʃmay'ow]			[deʃmay'ow]	[dǐʃmay'ow]	
148	[duh'mǐɖU]	[doh'mǐɖU]	[duh'mǐɖU]	[duh'mǐɖU]			
149	[asobi'a]	[aso'biw]	[asubi'ah]		[asobi'ah]		[asubi'ah]
151			[ɛ'kôɖɾɐ]	[ɛ'kôɖɾɐ]			
158	[ʼiʃkehɖU]		[iʃ'kehɖɐ]	[ʼiʃkehɖU]			

Na fala espontânea, a vogal pretônica [e] e [o] passa respectivamente para /i/ e /u/ como é possível observar na ocorrência com a palavra “prateleira”. Apenas as mulheres, sujeitos 2 e 3 não passaram do “E” para o “I” em prateleira pronunciando [prate'lera] e [pahte'leyɾɐ] respectivamente. As mulheres 1 e 4 pronunciam [pratʃí'lera] e [pahtʃí'lera], bem como todos os homens pronunciaram oscilando entre [pahtʃí'lera] e [pratʃí'lera]. No referente à pronúncia de “travesseiro” todos os informantes de ambos os sexos transformaram o /e/ em /i/.

Vale ressaltar que, para Azeredo (2021, p. 425), o fenômeno da harmonização vocálica é amplo na fonologia do português, ocorrendo também quando a vogal tônica é [u] como ocorre em [zuh'dura]. Para Bagno (2000), a presença do [i] e do [u] na sílaba tônica faz com que as vogais átonas pretônicas escritas com /e/ e /o/ sejam reduzidas e pronunciadas como /i/ e /u/ por conta do fenômeno chamado harmonização vocálica, visto que os sons tendem a se equilibrar dentro de uma mesma escala de sonoridade. Há também a alternância entre ditongo passando para vogal simples (monotongação), que induz a concepção de que o ditongo parece ser meramente fonético, já que o apagamento do glide não causa diferença de significado.

TABELA 7: DESNASALIZAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS

PERG.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
75	[pɤ'sazɪ]			[pɤ'sazɪ]			
128	[ʔõmɪ]			[ʔõmɪ]			

No tocante à “desnasalização” das vogais postônicas cem por cento dos sujeitos a praticaram, isto é, tantos os homens quanto as mulheres fizeram uso, em suas falas, desse fenômeno. Conforme Azeredo (2021, p. 421, 422), a eliminação do traço nasal, após uma vogal, atinge não só substantivos como “passagem” e “homem”, mas, também, verbos terminados em - **am**, tais como em: eles “cantaram” por eles *cantaro*; eles “fizeram” por *fizero*; “beberam” por *bebero*. Por fim, é importante reconhecer que quem diz *onte*, *home*, *passagi*, *garage*, *bobagi*, não está falando errado, já que está respeitando a regra de desnasalização da vogal postônica que é natural da língua.

TABELA 8: CONTRAÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS EM PAROXÍTONAS

PERG.	S1M	S2M	S3M	S1H	S2H	S3H	S4H
10	[ˈlāpɔdɔ]		[ˈlāpidɔ]		[ˈlāpidɔ]	[ˈlāpɔdɔ]	
11	[ɛˈlɛtrikU]			[ɛˈlɛtrikU]			
15		[ˈfɔʃfurU]	[ˈfɔʃfU]	[ˈfɔʃfirU]	[ˈfɔʃfU]	[ˈfɔʃfurU]	[ˈfɔʃfU]
17	[ˈpɔhvurɔ]		[ˈpɔhva]	[ˈpɔhvurɔ]	[ˈpɔvurɔ]		[ˈpɔhvurɔ]
32	[ɑˈbɔburɔ]	[ɑˈbɔborɔ]	[ɑˈbhɔbɔ]	[ɑˈbhɔbɔ]	[ɑˈbɔbhɔ]	[ɑˈbɔborɔ]	[ɑˈbhɔbɔ]
39	[ˈahvrɪ]	[ˈahvorɪ]	[ˈahvurɪ]	[ˈahvurɪ]			
60	[ˈsabadU]			[ˈsabadU]			
66	[ˈnumerU]			[ˈnumerU]			
118	[ˈfigadU]			[ˈfigadU]			
127	[vuˈmitɔ]	[ˈvõmitU]		[ˈvõmitU]	[võmiˈtɔh]		[vomiˈtɔh]
133	[ˈunɪkU]			[ˈunɪkU]			
157		[ˈɔʃpɛdʒɪ]	[ˈɔʃpɪ]	[ˈɔʃpidʒɪ]			

Um traço característico do português é a ausência (ou minimização) de palavras proparoxítonas, mas para Bagno (200, p. 107) a explicação recai sobre a preguiça do falante em pronunciá-las é “ridícula”, “estúpida” e “hipócrita”. Um outro motivo bastante aceitável é que, no geral, as proparoxítonas são palavras mais sofisticadas, raras e de uso menos recorrente na nossa língua. O interessante, nesse exemplo, é que, ao invés de elas serem abolidas pelos falantes, elas são transformadas em paroxítonas conforme podemos observar no quadro a seguir:

PORTUGUÊS PADRÃO	PORTUGUÊS NÃO-PADRÃO
árvore	<i>arvre</i>
córrego	<i>corgo</i>
cubículo	<i>cuvicu</i>
fósforo	<i>fósfo</i>
glândula	<i>landra</i>
música	<i>musga</i>
pássaro	<i>passo</i>
sábado	<i>sabo</i>
tábua	<i>tauba</i>
víboras	<i>briba</i>

Fonte: BAGNO, 2000, p. 107

Segundo Bagno, além da passagem pela mudança de significados, tais palavras passaram pelo processo de contração, uma espécie de encolhimento que as adapta ao PNP. No entanto, verifica-se que isso não ocorre somente com o PNP, ocorre também na passagem do latim para o português padrão como é possível observar nos seguintes exemplos: “hómini/homem”, “dígitu/dedo”, “lítera/letra”.

4 OCORRÊNCIA DOS FENÔMENOS

Após a análise dos dados coletados, durante a pesquisa realizada com o apoio da aplicação de questionário Fonético-Fonológico (QFF),

constituído por 159 perguntas, o qual foi o instrumento norteador das entrevistas consolidadas em apenas 82 perguntas, foi perceptível que, entre os sujeitos entrevistados, as 3 mulheres, identificadas como SM, em termos de idade e escolaridade: a S1M de 69 anos, estudou até a 2ª série, a S2M, 65 anos, estudou até a 3ª série e a S3M, 69 anos, estudou até o Mobral ; e os 4 homens, identificados como SH: S1H de 83 anos, estudou até a 1ª série, S2H de 52 anos, estudou até a 3ª série, S3H de 62 anos, estudou até a 4ª série e S4H de 51 anos estudou até a 2ª série, que as variáveis usadas tanto pelas mulheres quanto pelos homens podem ser descritas considerando a pesquisa da seguinte maneira:

Sobre “rotacização” o estudo mostrou que houve maior incidência de variação presente na fala dos homens, ou seja, foi bem mais usual na fala dos homens de Augusto Correa do que na fala das mulheres. Quanto à transformação de “LH” em “I”, bem como a transformação do gerúndio “ND” em “N”, pelos dados analisados, foi constatado que os homens e mulheres em Augusto Correa não praticam esses fenômenos. Já no que referente à redução do ditongo “OU” em “O” e à redução do “E” e “O” átonos pretônicos e a contração das proparoxítonas em paroxítonas, os homens praticam mais esses fenômenos do que as mulheres. No entanto, as mulheres fazem a redução do ditongo “EI” em “E” um pouco mais do que os homens. No tocante à “desnasalização” das vogais postônicas, todos praticaram este fenômeno quer seja mulher ou homem.

Assim sendo, dos oito fenômenos linguísticos estudados, seis ocorreram na fala de pelo menos três dos sujeitos, a saber:

- Rotacização do “l” nos encontros consonantais.
- Redução do ditongo “OU” em “O”.
- Redução do ditongo “EI” em “E”.
- Redução do “E” e “O” - átonos pretônicos.
- Desnasalização das vogais postônicas.
- Contração das proparoxítonas em paroxítonas.

Vale ressaltar que dois fenômenos não foram encontrados ocorrência na fala de mulheres nem na fala dos homens. Esses fenômenos são: a transformação de “LH” em “I” e a transformação do gerúndio “ND” em “N”.

5 OS SUJEITOS

A maior quantidade de fenômenos de rotacização ocorreu entre os sujeitos do sexo masculino, em especial, na fala do sujeito de número S4H que é um homem de 52 anos e estudou só até a segunda série.

Na redução do ditongo “Ou” em “O” uma das mulheres, sujeito S3M, não transformou o ditongo “Ou” para “O” e sim OU para “U” e na redução de “Ei” em “E” os sujeitos que mais praticaram esse fenômeno foram S1H (homem de 83 anos de idade) e S1M (mulher de 69 anos).

Os sujeitos que mais se destacaram fazendo uso da redução do “E” e “O” átonos foram: S1H (homem de 83 anos) e S1H (mulher de 69 anos), ambos sendo responsáveis por 17 ocorrências cada.

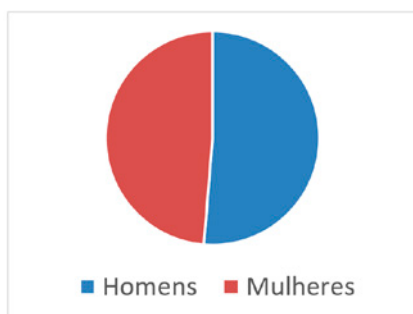
Para o fenômeno de desnasalização, houve cem por cento de ocorrência na fala de todos os sujeitos entrevistados, constatando que todos eles, independentemente do sexo, fizeram a desnasalização em suas falas.

Na contração das proparoxítonas em paroxítonas, o destaque de quantitativo de ocorrência recaiu sobre o S3M (homem de 62 anos de idade que começou estudar a quarta série, mas parou para poder trabalhar e ajudar a família).

6 VARIÁVEL SEXO

Na contagem do total de ocorrências, ao ser realizada a comparação entre as quantidades de ocorrências praticadas pelas variantes sexo masculino e feminino, homens e mulheres analfabetos com idade de 50 nos em diante, foi percebida a ocorrência de uma diferença de 4 palavras, visto que os homens reproduziram os fenômenos analisados 79 vezes e as mulheres 75 vezes., como pode ser visualizado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 1 – QUANTIDADE DE FENÔMENOS REPRODUZIDOS NA FALA



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises desta pesquisa mostraram que os empregos das variantes do PNP coexistem no uso cotidiano da fala tanto de homens quanto de mulheres da localidade de Augusto Correa, porém, como afirma Bagno, o fato de termos conhecimento da norma culta não nos outorga o direito de julgar e condenar os que fazem usos de outras variantes da nossa língua.

Conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do vocabulário, a beleza da literatura oral e escrita, o potencial da linguagem, tudo isso é muito bom, e deve ser cultivado. Só não é possível admitir que alguém transforme tudo isso numa arma para repressão e de exclusão social.

A variação mostra que, em uma mesma língua, uma mesma palavra pode ser pronunciada de diferentes maneiras e que são justamente as diferenças lexicais, fonéticas, morfológicas e sintáticas que contribuem diretamente para a existência das variações.

A língua portuguesa, tal como outras línguas, apresenta diversidade de variabilidades que ocorrem por diferentes fatores, tais como: geografia, sexo, nível social e cultural, escolarização dentre outros. Para Bagno, é preciso reconhecer a verdadeira diversidade linguística existente no Brasil, a fim de superar preconceitos e resistências sobre as variações linguísticas. Desse modo, não é possível, em uma sociedade heterogênea e variada como a língua, aceitar ideias engessadas de gramática que ainda fomentem barreiras de comunicação quanto às variedades estigmatizadas,

quer seja por questões etária, de sexo, de escolarização, de localização geográfica, dentre outros fatores.

José Saramago, escritor português, em depoimento para o filme *Língua: vidas em português*, disse: - “Quase me apetece dizer que não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. É esse olhar sensível às diferenças sociolinguísticas que deve conduzir a mudança de postura de professores e usuários de língua portuguesa diante das transformações e situações variadas de contexto de uso da língua.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 5ª. ed. revista e ampliada. São Paulo, Parábola/Instituto Houaiss, 2021.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Não é Errado Falar Assim! Em defesa do português brasileiro**. São Paulo. Parábola, 2005.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemos na Escola, E Agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo. Parábola, 2005.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística - uma Introdução Crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo. Parábola, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo, Parábola, 2008.

FREITAG, R. M. K. **(Re)Discutindo sexo/gênero na Sociolinguística**. In: FREITAG, R. M. K.; SEVERO, C. G. (Orgs.). **Mulheres, Linguagem e Poder** – Estudos de Gênero na Sociolinguística Brasileira. São Paulo: Blucher, p. 17-74, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5151/9788580391213-0001>.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

NOVAIS, V.; SIQUEIRA, M. **A variável sexo/gênero no português falado no sertão alagoano. Leitura**, Maceió, n. 66, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945. Estudos linguísticos e literários, p. 35-50. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/9614/7922/42840>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

A INFLUÊNCIA DA VARIÁVEL ESCOLARIDADE NA FALA DE MORADORES DO MUNICÍPIO GARRAÇÃO DO NORTE – PARÁ

Cláudia Catarina Oliveira¹

Leidiane Pereira de Oliveira²

Maria Waldivane do E. Santo Bento³

INTRODUÇÃO

O conhecimento da influência da variável escolaridade no uso da língua motivou a proposição de um estudo com o objetivo de analisar os fenômenos fonético-fonológicos nas falas de oito homens, acima de 50 anos, moradores do município Garração do Norte do Pará, sendo quatro (04) analfabetos (2 agricultores, 1 pedreiro e 1 autônomo) e quatro (04) com ensino superior completo (3 professores e 1 administrador). A pesquisa buscou compreender e analisar alguns fenômenos linguísticos, retirados do livro “A Língua de Eulália: novela sociolinguística” de Marcos Bagno (2006), bem como a frequência em que eles ocorrem na fala dos sujeitos entrevistados.

Os fenômenos linguísticos retirados da obra “A Língua de Eulália” de Marcos Bagno (2020), foram: a rotacização do “L” nos encontros consonantais, a transformação de “LH” em “I”, a transformação do “ND” em “N” e do “MB” em “M”, a redução do ditongo “OU” em “O”, a redução do ditongo “EI” em “E”, a redução do “E” e “O” em átonos pretônicos, a desnasalização das vogais postônicas e a contração das proparoxítonas em paroxítonas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - PPGELL. Email: claudiaopaz78@gmail.com. CV: <https://lattes.cnpq.br/0352665724970659>

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - PPGELL. Email: leidianesema@gmail.com. CV: <https://lattes.cnpq.br/75663393795600529>

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas - PPGELL.

A pesquisa foi realizada com o intuito de analisar e compreender a fala e pronúncia de determinadas palavras efetivadas por moradores locais, tendo como aporte teórico a argumentação e ideias da gramática de Bechara (2009) e do linguista Bagno (2006). Utilizou-se a metodologia quali-quantitativa, por pois associar a coleta de dados, ou seja, um levantamento de dados de acordo com um contexto sociocultural dos sujeitos (observação qualitativa) a um apontamento numérico e à frequência de ocorrência de um determinado fenômeno em cada indivíduo (quantitativa) com o apoio da aplicação do QFF (Questionário Fonético-Fonológico) constituído de 159 perguntas para fins de coleta de dados. Sua ênfase recaiu na variante grau de escolaridade, com o propósito de compreender a dinamicidade da fala e as variações linguísticas existentes na Língua Portuguesa na determinada localidade e descobrir se indivíduos analfabetos são os únicos reprodutores desses fenômenos linguísticos, ou se há uma relação entre sujeitos analfabetos e com aqueles com escolaridade marcada pelo ensino superior completo.

O artigo, além da introdução e considerações finais é constituído por quatro tópicos intitulados “O uso da língua e sua variação fonética e fonológica”, “Os procedimentos metodológicos”, “Análise dos dados – Pesquisa de campo” e “Análise quantitativa das ocorrências linguísticas”.

I. O USO DA LÍNGUA E SUA VARIAÇÃO FONÉTICA E FONOLÓGICA

A língua por ser heterogênea, um conjunto de variedades linguísticas, segundo Faraco (2008), possibilita a afirmação de que para cada variedade há uma norma linguística, ou seja, que a forma como um grupo de falantes de uma determinada localidade pronuncia as palavras como algo corriqueiro, usual, habitual define a norma de uso nos aspectos fonéticos e fonológicos, como também sintáticos, lexicais e morfológicos. Sob o olhar da sociolinguística, cada variação corresponde uma norma, a qual segundo o autor, mesmo que a fala não seja escolarizada, possui uma organização que varia de acordo com a diversidade em termos geográficos, sociais, econômicos e culturais do Brasil.

Desse modo, Bagno (2006) diz que não basta ensinar a gramática normativa na escola, é preciso definir de maneira bem democrática qual deve ser a norma a ser apresentada na escola. Tendo em vista que

(...) Isso reduziria o abismo que existe entre o padrão lingüístico e o uso real da língua por parte dos falantes cultos. Além disso, é preciso também que, dentro da escola, haja espaço para o máximo possível de variedades lingüísticas: urbanas, rurais, cultas, não-cultas, faladas, escritas, antigas, modernas... Para que as pessoas se conscientizem de que a língua não é um bloco compacto, homogêneo, [pág. 173] parado no tempo e no espaço, mas sim um universo complexo, rico, dinâmico e heterogêneo... (BAGNO, 2006, p. 173)

Reconhecer os fenômenos lingüísticos de recorrência e sua influência na escolarização dos sujeitos viabiliza o entendimento da complexidade dos fenômenos e a explicação de sua lógica e regras, impedindo a situação contrária, ou seja, a de dizer que, simplesmente, determinado uso está errado. Para o autor, falar diferente não é falar “errado”, haja vista que não existe uma unidade lingüística no Brasil. Segundo Faraco (2015), cabe à escola, conhecer e entender a variação lingüística, respeitar os diversos falares e usá-la a partir de uma reflexão do uso, a fim de acatar a heterogeneidade da língua em prol da redução do preconceito lingüístico.

Quando duas pessoas ou mais falantes de uma mesma língua se encontram e passam a interagir linguisticamente, de certa forma, ocorre uma interação ampla, na qual, cada uma das pessoas envolvidas passa a criar uma imagem da outra pessoa, o que possibilita a percepção de que se a pessoa fala com propriedade aquela língua significa que aprendeu a falar desde criança. Neste sentido, Silva (2007) aponta que não é necessário estar na frente de um falante nativo para determinar sua idade, sexo e até mesmo seu grau de escolaridade, pois tais fatos podem ser facilmente comprovados apenas escutando o falante mesmo não estando muito próximo dele, como por exemplo em chamadas telefônicas ou em áudios de plataformas digitais muito comuns atualmente.

II. OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Sujeitos da Pesquisa

Com base nos questionários aplicados, os entrevistados foram todos do sexo masculino, moradores do município de Garrafão do Norte, que não quiseram declarar renda, sendo distribuídos na tabela a seguir:

SUJEITOS NÃO ALFABETIZADOS	SUJEITOS COM NÍVEL SUPERIOR
SUJ 1	SUJ 5
SUJ 2	SUJ 6
SUJ 3	SUJ 7
SUJ 4	SUJ 8

Fonte: Autoras

2.2 Instrumentos da Pesquisa

Foram feitas oito (08) entrevistas de forma individual com moradores locais do município de Garrafão do Norte do Pará no período de março a abril do ano de 2023. O primeiro grupo de entrevistados foi constituído pelos homens analfabetos e o segundo grupo, pelos homens com ensino superior completo, todos acima de 50 anos de idade.

A metodologia utilizada, na pesquisa, foi norteada pela estruturação do Projeto Atlas Linguístico do Brasil- ALIB⁴, com as devidas especificações que somam, 153 questões, das quais, apenas 42 questões foram utilizadas para essa pesquisa e serviram para nortear a análise quantitativa das frequências percentuais dos dados qualitativos, apresentados em tabelas e gráficos que comprovam, estatisticamente, as ocorrências dos fenômenos observados.

III. ANÁLISE DOS DADOS - PESQUISA DE CAMPO

A variação linguística, do ponto de vista fonológico, diz respeito ao fato de uma mesma palavra ser pronunciada de forma diferente pelos falantes, como o exemplo da pronúncia da palavra “loura”, a qual muitos falantes “não alfabetizados” pronunciam [‘lorΛ], ocorrência que faz parte de um dos fenômenos fonológicos de transformação, chamado “monotongação”, comprovando o fato de que é escrito /ou/ mas sendo é pronunciado como /o/ em situações e contextos de uso da língua. Assim,

⁴ Empreendimento de grande amplitude, de caráter nacional, em desenvolvimento, o qual tem por meta a realização de um atlas geral do Brasil no referente à língua portuguesa, com fundamentado nos princípios gerais da Geolinguística contemporânea, priorizando a variação espacial ou diatópica e atento às implicações de natureza social.

trabalhar a temática da variação linguística é de extrema importância, principalmente em nível social, em prol do combate ao preconceito linguístico que ainda é um grande problema a ser enfrentado nas escolas. Bagno, no livro “Preconceito linguístico: o que é, como se faz” (2002) aponta alguns mitos sobre o preconceito linguístico e enuncia que esses eventos não são atrasos mentais do falante, mas fenômenos fonéticos.

Estudando cientificamente a questão, é fácil descobrir que não é um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português; é, simplesmente, um fenômeno fonético que contribui para a formação da própria língua portuguesa padrão, tal como enuncia Bagno (1999, p. 40).

Vale ressaltar que, diante de tal contexto, existe a necessidade de o professor de língua estar preparado para respeitar as variantes regionais e sociais no discurso do aluno, considerando que ele utiliza a sua fala e suas marcas de identidade cultural como referência para a atividade de escrita, desmistificando, assim, o preconceito linguístico.

3.1 Ocorrências fonéticas

Segundo as entrevistas aplicadas, foram observadas três ocorrências de rotacização, nas palavras com encontros consonantais “CL”, “PL”, “CR” e “PR”, no enunciado das palavras “bicicleta, planta e placa” pelo sujeito 1, pois o mesmo troca a consoante/ /L/ pelo /R/, como o verificado na transcrição das palavras na tabela abaixo.

TABELA 1: ROTACIZAÇÃO DO “L” NOS ENCONTROS CONSONATAIS
03 sujeitos /06 palavras / 04 fenômenos

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
19 almoço	[aw'mosU]				[aw'mosU]			
71 bicicleta	[bisi'kretΛ]	[bisi'kletΛ]			[bisi'kletΛ]			
17 pólvora	[ˈpɔwvΛ]	[ˈpɔwvɔrΛ]	[ˈpɔvɔrΛ]	[ˈpɔwvarΛ]	[ˈpɔwvɔrΛ]			
98 calção	[kaw'são]				[kaw'são]			
40 planta	[ˈprātΛ]	[plâtΛ]			[plâtΛ]			
70 placa	[ˈprakΛ]	[ˈplakAs]	[ˈplakΛ]		[ˈplakΛ]			

Fonte: as autoras

Bagno (2020), em “A língua de Eulália: novela sociolinguística”, explica que existe, na Língua Portuguesa, o fenômeno da inclinação natural em transformar em /R/ o /L/ dos encontros consonantais, assim, quem fala praca, bicicleta e pranta, não significa que não sabe falar, mas está apenas acompanhando a **natureza rotacizante da língua**.

Uma outra situação é encontrada na pronúncia do /l/, que quase sempre falta na pronúncia da palavra /pólvora/ pelo sujeito 3 /‘povɔrΛ/.

Na tabela 2, é inscrita a ocorrência do **fenômeno da Palatização** quando há a transformação do /lhê/ em /I/. Essa transformação é chamada de assimilação e acontece devido a pronúncia /lhê/ ser produzida com a ponta da língua tocando o palato, que é o céu da boca, próxima do ponto no qual é produzida a semivogal /y/, /i/, sendo assim, muito mais fácil pronunciar a palavra com a vogal /i/ do que com /lhê/ Bagno (2020, p.59) citando Lausberg. Assim observado na tabela a seguir:

TABELA 2: TRANSFORMAÇÃO DO LHÊ EM I
01 sujeito / 06 palavras / 05 fenômenos

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
41 ovelha	[u'veλΛ]	[o'veλΛ]		[u'veIΛ]	[o'veλΛ]			
44 abelha	[a'beλΛ]			[a'beIΛ]	[a'beλΛ]			
80 trabalhar	[tra'bæλU]			[tra'bæI]	[tra'bæλU]			
114 orelha	[u'reλΛ]	[o'reλΛ]	[u'reλΛ]	[u'reIΛ]	[u'reλΛ]			
122 joelho	[ʒw'eλU]			[ʒw'eλU]	[ʒw'eλU]			
129 mulher	[mu'ʎɛh]			[mu'Iɛh]	[mu'ʎɛh]			

Fonte: as autoras

Nas entrevistas realizadas, a ocorrência desse fenômeno foi percebida apenas na pronúncia do sujeito 4, em cinco palavras faladas: ovelha, abelha, trabalho, orelha e mulher. Nos demais sujeitos entrevistados, não houve ocorrência desse fenômeno.

Em relação à transformação do Gerúndio /ND/ em /N/, na tabela 3 é indicada a ocorrência desse fenômeno em 3 palavras na pronúncia do sujeito 1: remando, dormindo e fervendo. Este fenômeno é também cha-

mado de **Assimilação**, pelo fato das duas consoantes /N/ e /D/ estarem no mesmo ponto de articulação que, segundo Bagno (2020, p. 77):

A assimilação, como o nome diz, é a força que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes. Às vezes ela consegue fazer isso. Outras vezes só consegue pela metade”.

TABELA 3: TRANSFORMAÇÃO DO GERÚNDIO ND EM N

01 sujeito / 06 palavras / 03 fenômenos

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
52 remando	[re'mãnU]	[re'mådU]			[re'mådU]			
148 dormindo	[dUh'mĩnU]	[doh'mĩdU]			[doh'mĩdU]			
27 fervendo	[feh'vẽnU]	[fe'vêdU]			[fe'vêdU]			
53 fazenda	[fa3ẽdΛ]				[fa3ẽdΛ]			
91 bandeira	[bãderΛ]				[bãderΛ]			
121 umbigo	[ĩ'bigU]			[ẽĩ'bigU]		[ũ'bigU]		

Fonte: as autoras

A redução do ditongo /OU/ em /O/ é um fenômeno que acontece quando dois sons se transformam em um só, chamado de *monotongação*, pois o escrito /ou/ é pronunciado /o/ em todas as situações e contextos, tanto no Português Padrão, quanto no Português Não padrão. Na tabela 4 a seguir, o fenômeno ocorreu com todos os sujeitos classificados como não alfabetizados na pronúncia da palavra /tesoura/, todos os 4 responderam [tʃi'3orΛ]; com a palavra /loura/, 3 sujeitos falaram [ˈlorΛ] e o sujeito 2, respondeu [loyrΛ]; outra ocorrência observada, foi na palavra /ouvido/, pronunciadas [w'vidU] e [o'wvidU]. Com os sujeitos de nível superior não houve ocorrência do fenômeno de monotongação.

TABELA 4: REDUÇÃO DO DITONGO OU EM O

04 sujeitos / 03 palavras / 05 fenômeno

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
06 tesoura	[tʃi'sorΛ]	[te'sorΛ]	[tʃi'sorΛ]		[tʃi'sorΛ]			
15 ouvido	[w'vidU]	[ow'vidU]	[o'vidU]		[ow'vidU]			
136 loura	[ˈlorΛ]	[ˈloIrΛ]	[ˈlorΛ]	[ˈlorΛ]	[ˈlowrΛ]			

Fonte: as autoras

É importante salientar que diferentemente do que acontece em /OU/, o /EI/ só se transforma em /E/ em algumas situações. Neste sentido, a redução do ditongo /EI/ em /E/ esteve presente nas palavras: /prateira/, /torneira/, /peneira/, /manteiga/, /teia/, conforme o inscrito na tabela 5:

TABELA 5: REDUÇÃO DO DITONGO EI EM E

(04 sujeitos / 06 palavras / 16 fenômenos)

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
03 prateleira	[pastʃi'lerΛ]	[prastʃi'lerΛ]	[pahtʃi'lerΛ]	[prastʃi'lerΛ]	[prastʃi'leyrΛ]			
12 torneira	[toh'nerΛ]	[toh'nerΛ]	[toh'nerΛ]	[toh'neyrΛ]	[toh'neyrΛ]			
24 peneira	[pẽ'nerΛ]	[pẽ'nerΛ]	[pẽ'nerΛ]	[pẽ'neyrΛ]	[pẽ'neyrΛ]			
35 manteiga	[mã'tegΛ]	[mã'tegΛ]	[mã'tegΛ]	[mã'tegΛ]	[mã'teygΛ]			
47 teia	[ˈteya]	[ˈteΛΛ]	[ˈteya]	[ˈteɫyΛ]	[ˈteya]			
117 peito	[ˈpeytU]	[ˈpeytU]	[ˈpeytU]	[ˈpeytU]	[ˈpeytU]			

Fonte: as autoras

Na tabela 6, foi observada a ocorrência da redução do /E/ e /O/, o **fenômeno de átonos pretônicos**, em 52 palavras do quadro, sendo apenas a palavra /gordura/, pronunciada pelos sujeitos com nível superior e a palavra /peneira/, pronunciada por todos os sujeitos, nessas não o referido fenômeno não foi observado.

TABELA 6: REDUÇÃO DO E e O – ÁTONOS PRETÔNICOS

08 sujeitos / 07 palavras / 52 fenômenos)

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
6 tesoura	[tɔi'3orΛ]	[tɔi'3orΛ]	[tɔi'3orΛ]	[tɔi'3orΛ]	[tɔi'3owrΛ]	[tɔi'3owrΛ]	[tɔi'3owrΛ]	[tɔi'3owrΛ]
8 travesseiro	[travi'serU]	[travi'serU]	[travi'serU]	[travi'serU]	[travi'serU]	[travi'serU]	[travi'seyrU]	[travi'seyrU]
22 gordura	[guhɔUrΛ]	[guhɔUrΛ]	[guhɔUrΛ]	[guhɔUrΛ]	[gohɔUrΛ]			
24 peneira	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyΛ]	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyrΛ]	[peɔ'neyrΛ]
30 tomate	[tU'maʒi]	[tU'maʒi]	[tU'maʒi]	[to'maʒi]	[to'maʒi]	[to'maʒi]	[to'maʒi]	[to'maʒi]
37 bonito	[bu'nitU]	[bu'nitU]	[bu'nitU]	[bu'nitU]	[bo'nitU]	[bo'nitU]	[bo'nitU]	[bo'nitU]
55 noite	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]	['noytɔi]

Fonte: as autoras

Para Bagno (2020, p. 96), ocorre esse fenômeno, quando as vogais /E/ e /O/ sendo postônicas sofrem o que é chamado de *redução*, pois elas são pronunciadas de maneira mais fraca e soam como um /I/ e em /U/. Por isso, a palavra “ovo” é pronunciada /ôvu/. Assim foi também observado a frase “ELE BEBE”, é pronunciada como /êli bêbi/ e ninguém se espanta com isso, valendo ressaltar que esta é uma regra que vale praticamente em todos os lugares do mundo onde se fala o português.

A desnasalização das vogais postônicas é um fenômeno observado nas palavras /passagem/ e /homem/ que foram pronunciadas [‘pasa3i] e [ômi], pelos entrevistados classificados como não alfabetizados, conforme os dados inscritos na tabela 7:

TABELA 7: DESNASALIZAÇÃO DAS VOGAIS POSTÔNICAS

04 sujeitos / 04 palavras / 04 fenômenos

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
75 passagem	[‘pasa3i]	[‘pasa3i]	[‘pasa3i]	[‘pasa3i]	[‘pasa3ê]	[‘pasa3ê]	[‘pasa3ê]	[‘pasa3ê]
81 emprego	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]	[iʔpregU]
121 umbigo	[iʔbigU]	[iʔbigU]	[iʔbigU]	[êiʔbigU]	[ũʔbigU]	[ũʔbigU]	[ũʔbigU]	[ũʔbigU]
128 homem	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]	[‘ômi]

Fonte: as autoras

Deste modo, Bagno (2020, p. 116) destaca que existe uma tendência na língua portuguesa em eliminar a nasalidade das vogais postônicas, ou seja, não sendo pronunciado o som nasal das vogais que estão depois da sílaba tônica e em palavras como /homem/, /ontem/, /virgem/ e inúmeras palavras terminadas em /agem/.

Na pesquisa do fenômeno da **contração das proparoxítonas em paroxítonas**, foi verificado na existência de 4 ocorrências desse fenômeno nas palavras, /pólvara/, /árvore/, /fósforo/, pronunciadas pelos sujeitos classificados como não alfabetizados, das seguintes formas: [‘powvrΛ], [‘foskrU], [‘avi], [‘ahvri], conforme o inscrito na tabela 8:

TABELA 8: CONTRAÇÃO DAS PROPAROXÍTONAS EM PAROXÍTONAS
(03 sujeitos / 06 palavras / 05 fenômenos)

Palavras	Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4	Sujeito 5	Sujeito 6	Sujeito 7	Sujeito 8
60 sábado	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]	[‘sabΛdU]
118 fígado	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]	[‘figΛdU]
127 vômito	[‘vũmitΛ]	[‘vũmitΛh]	[‘vũmitΛ]	[‘võmitΛ]	[‘võmitΛ]	[‘võmitΛ]	[‘võmitΛ]	[‘võmitΛ]
17 pólvora	[‘powvΛ]	[‘powvorΛ]	[‘powvurΛ]	[‘powvorΛ]	[‘powvorΛ]	[‘powvorΛ]	[‘powvorΛ]	[‘powvorΛ]
15 fósforo	[‘foskurU]	[‘foskurU]	[‘foskurU]	[‘fosfrU]	[‘fosfurU]	[‘fosfurU]	[‘fosfurU]	[‘fosfurU]
3 árvore	[‘avi]	[‘ahvori]	[‘ahvri]	[‘ahvri]	[‘ahvore]	[‘ahvore]	[‘ahvore]	[‘ahvore]

Fonte: as autoras

Essas palavras sofreram a contração pela aceleração do ritmo da fala, como explica Bagno (2020), ao dizer que:

Com a aceleração do ritmo da fala, as vogais que se encontravam depois da sílaba tônica foram sendo pronunciadas cada vez mais fracas até desaparecerem por completo. Depois. Depois outras transformações aconteceram e aquelas palavras ganharam o aspecto que tem hoje no português padrão... (BAGNO, 2020, p. 110)

O que também foi possível observar recaiu na falta dessa ocorrência nos sujeitos classificados como alfabetizados com nível superior, pelo fato de eles perceberem que seriam analisados de alguma forma e executarem suas pronúncias de forma a se valerem da Língua Portuguesa Padrão.

Vale ressaltar que as ocorrências observadas foram obtidas a partir da aplicação do questionário ALIB 2001, durante as entrevistas realizadas com oito (08) pessoas do sexo masculino. Os fenômenos encontrados ocorreram em sua maioria nas pronúncias dos sujeitos classificados como analfabetos, sendo verificado que houve poucas ocorrências entre os sujeitos de nível superior que usaram o português “padrão” ao pronunciarem as palavras propostas pelo questionário aplicado.

IV. ANÁLISES QUANTITATIVAS DAS OCORRÊNCIAS LINGÜÍSTICAS

As ocorrências linguísticas verificadas por meio das análises das palavras retiradas do Atlas Linguístico do Brasil-ALIB, também serviram de base para uma análise quantitativa, possibilitando a tabulação dos fenômenos observados via construção de gráficos. A questão mais evidente foi o registro de que em todos os fenômenos linguísticos estudados houve pelo menos uma ocorrência entre os oitos sujeitos entrevistados, com destaque para os 4 sujeitos classificados como não alfabetizados, tal como o demonstrado nos gráficos a seguir.

GRÁFICO 01



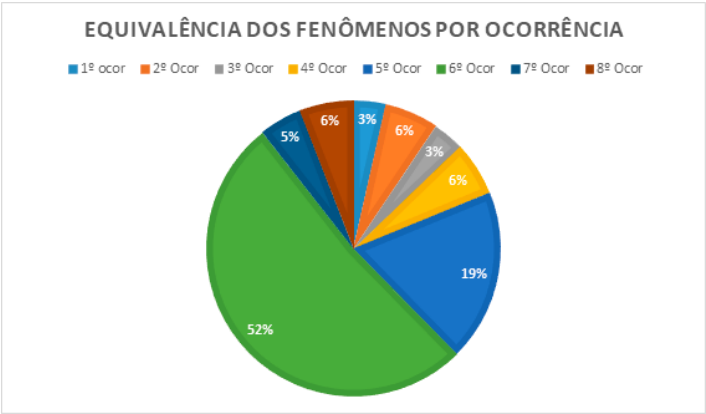
Fonte: As autoras

É possível observar, no gráfico acima, o quantitativo de cada ocorrência dos fenômenos linguísticos analisados, tanto que foram analisadas, na 1ª ocorrência, um total de 03 fenômenos; 05 fenômenos na 2ª ocorrência;

03 fenômenos na 3ª ocorrência; 05 fenômenos na quarta ocorrência; 16 fenômenos na 5ª ocorrência; 44 fenômenos na 6ª ocorrência; apenas 04 fenômenos na 7ª ocorrência e 05 fenômenos na 8ª e última ocorrência.

Na tabulação dos dados via construção do gráfico de Pizza, observa-se uma equivalência de ocorrências por sujeitos analisados.

GRÁFICO 02



4.1 Frequências dos fenômenos analisados

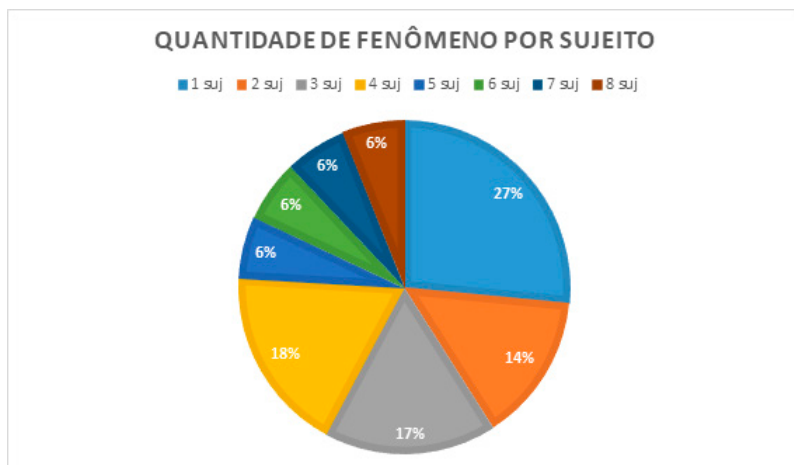
Os dados que demonstram a frequência dos fenômenos analisados de modo geral:

SUJEITOS	QUANTIDADE DE FENÔMENOS		OCORRÊNCIAS	FENÔMENOS
01	22		TABELA 01	03
02	12		TABELA 02	05
03	14		TABELA 03	03
04	15		TABELA 04	05
05	05		TABELA 05	16
06	05		TABELA 06	44
07	05		TABELA 07	04
08	05		TABELA 08	05

Fonte: as autoras

Pelo quadro acima, é possível perceber que, em todas as ocorrências, houve um mínimo de 03 fenômenos observados e um máximo de 44 fenômenos, divididos entre todos os entrevistados, ou seja, os 04 não alfabetizados e os 04 com nível superior.

4.2 Equivalência da quantidade de fenômeno por sujeito



Pela análise do Gráfico acima, foi observado que a maior quantidade de fenômenos ocorreu nas pronúncias do sujeito 1, com cerca de 27% de incidência em relação aos demais sujeitos entrevistados.

Com base nos elementos internos ou externos, complementando com a ideia de Cezario e Votre (2016):

[...] a variação não é vista como um efeito do acaso, mas como um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos (também conhecidos como fatores estruturais) e por fatores extralinguísticos de vários tipos [...]. A variação ilustra o caráter adaptativo da língua como código de comunicação e, portanto, a variação não é assistemática. O linguista, ao estudar os diversos domínios da variação, deve demonstrar como ela se configura na comunidade de fala, bem como quais são os contextos linguísticos e extralinguísticos que a favorecem ou que a inibem. (CEZARIO E VOTRE, 2016, p. 141).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gramáticos, apoiadores de uma língua única, ou seja, da norma padrão, em um território com tantas diferenças, não levam em consideração que cada um tem sua cultura, então consideram como “errado” falar, em algumas ocasiões, “cabeleleiro”, ao invés de “cabeleireiro” ou “lora” ao invés de “loira”, dentre outras palavras que são pronunciadas na velocidade e simplicidade, características da língua falada.

A partir da transcrição e análise das ocorrências dos fenômenos linguísticos na fala de moradores de Garrafão do Norte do Pará foi possível reconhecer a realidade linguística dos falantes Garrafaenses do interior do Pará, a heterogeneidade da língua em seus usos locais e ainda reconhecer que não existe a língua única, uniforme e homogênea, mas sim uma variação da escrita e da fala de acordo com o contexto local e sociocultural, tal como afirma Faraco (2015, P 28) “A fala culta brasileira admite grande variação de pronúncia, de vocabulário e mesmo de morfossintaxe”.

Com base no estudo realizado, concluiu-se que a variedade fonológica e fonética da língua acaba por ampliar o ensino da língua, configurando um campo diversificado de diferentes sons e escritas de palavras que exigem do falante a capacidade de distingui-los no ambiente escolar. Diante disto, as compreensões fonológicas e fonéticas podem ser usadas como instrumento para a assimilação e aquisição da língua e da escrita no ensino da variação linguística no ensino formal, já que fazem parte do sistema gramatical dela.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulalia**: novelas sociolinguísticas. Ed. São Paulo. Contexto. 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. Ed. Rio de Janeiro: nova Fronteira. 2009.

FARACO, Carlos Alberto & ZILLES, Ana Maria Stahl. **Pedagogia da Variação Linguística**: língua, diversidade e ensino. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

_____, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira**: testando alguns nós. São Paulo. Parábola Editorial. 2008.

SILVA, Tais Cristófar, **Fonética e Fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. São Paulo: Contexto. 2007.3

O ENSINO DE PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÁTICA DOCENTE E SEUS DESAFIOS¹

Rômulo Alves Batista²

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa contempla uma gama de conhecimentos, dentre eles, a oralidade, escrita, leitura e gramática, assim, durante a educação básica, o aluno deve ter domínio dessas áreas e de suas ramificações, o que exige do professor uma prática pedagógica que esteja atrelada aos documentos oficiais que regem a educação e o ensino da língua portuguesa, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além disso, realizar diferentes abordagens que fujam de uma prática de ensino reducionista que segundo Antunes (2003), mantém o estudo da palavra e da frase de forma descontextualizada.

Os anos finais do ensino fundamental no contexto da educação básica ocorre da seguinte maneira:

[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2018).

¹ Artigo elaborado na Disciplina “Gramática e Significação”, integrante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas (PPGELL) - Mestrado Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Ednalvo Apóstolo Campos.

² Mestrando do PPGELL. Email: robuloalvesbt@gmail.com CV: <https://1331975779351292>

E o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental tem a seguinte concepção.

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas (BRASIL, 2018).

As práticas pedagógicas baseadas no lúdico efetivadas na educação infantil são desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, mas com o avanço para os anos finais desse nível de ensino, tais práticas são intensificadas, visto que os desafios são mais complexos, exigindo um domínio maior de competências e habilidades por parte dos alunos. Vale ressaltar que no ensino de português, é observado como um trabalho mais voltado para o desenvolvimento da criticidade, visando ao meio social e cultural em que os alunos estão imersos.

É notória a preocupação em trabalhar os diferentes gêneros textuais associados aos diferentes campos de atuação dos indivíduos na sociedade, em prol da construção de uma postura mais crítica no aluno e lhe garantindo maior autonomia, uma vez que esse ciclo marca a transição da infância para adolescência. Assim, é perceptível que é dada maior ênfase aos aspectos linguísticos nessa etapa de ensino, em detrimento de aspectos gramaticais, normas e padrões da língua, os quais, embora sejam cobrados, não são tão perceptíveis no tópico referente ao ensino fundamental.

Com base no exposto, nesse artigo serão abordados dois conceitos que permeiam o trabalho do professor, ou seja, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, as quais podem ser conceituadas da seguinte maneira, respectivamente:

[...] as atividades epilinguísticas contemplam o plano axiológico e as relações dialógicas, para compreensão valorada do discurso mobilizado no gênero, enquanto as atividades metalinguísticas coadunam quadros nocionais consolida-

dos às interpretações expansivas axiológicas suscitadas pela epilinguagem (MENDES- POLATO, 2020).

As atividades epilinguísticas têm como plano metodológico as atividades linguísticas. Segundo Franchi (1987) essas atividades devem ser intensas nos primeiros anos de escolaridade, pois permitem com que o aluno compreenda o que é dito, construindo sentidos e interpretações acerca dos diferentes discursos. Já as atividades metalinguísticas se dedicam à estrutura, norma e organização de ideias, tanto que, e com base nisso, o autor sugere uma mudança no ensino da gramática, “que considera abertamente a importância de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas para o desenvolvimento do comportamento criativo em linguagem”.

Segundo Bagno (2011), desde o surgimento da necessidade em promover o letramento para ensinar língua materna, são consideradas as atividades de leitura e escrita são consideradas atreladas aos diversos gêneros textuais circulantes na sociedade. Além disso, existe espaço na sala de aula para a reflexão sobre língua e linguagem, a qual deve ser realizada por meio das atividades epilinguísticas, que significam:

Aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), de modo a permitir o percurso uso→reflexão→uso. Isso, logo de saída, implica que tais atividades só podem ser feitas a partir de textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos. O enfoque deve ser, portanto, essencialmente semântico-pragmático-discursivo: as reflexões sobre os aspectos especificamente gramaticais precisam ser lançadas contra esse pano de fundo semântico-pragmático-discursivo, de modo a conscientizar o aprendiz de que os recursos disponíveis na língua são ativados essencialmente para a produção de sentido e a interação social (BAGNO, 2011).

Nessa perspectiva, cabe uma reflexão a respeito do ensino de gramática nas aulas de português, visto que o plano metodológico, a partir das atividades apresentadas, demonstra ser benéfico para a prática docente, contudo, ocorre a inversão das atividades quando o professor espera que os alunos tenham domínio das competências metalinguísticas sem ter

garantido a epilinguística. Decorrente disso, Faraco (2008, p. 129) afirma o seguinte:

A gramática é um enorme bicho-papão na nossa vida. Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos e por um conjunto de regras de correção que nos são apresentadas como intocáveis fenômenos de língua, os quais, pelo seu anacronismo e artificialismo, não fazem muito sentido para a maioria dos falantes contemporâneos de português no Brasil.

Assim, a pesquisa realizada teve como objetivo compreender quais são os desafios do ensino de português na educação básica, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma abordagem bibliográfica de cunho qualitativo, considerando os principais teóricos que tratam sobre a prática docente, o ensino de português e aspectos linguísticos e gramaticais, dentre os quais se encontram: Antunes (2003); Bagno (2011;2007); Bechara (2014); Faraco (2008) e Franchi (1987).

O artigo, além da introdução e considerações finais é constituído por três tópicos intitulados “Fundamentação Teórica, Procedimentos Metodológicos e Proposta de atividade de ensino de Língua Portuguesa.

I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa teve como fundamento abordar o ensino de português no Brasil, assim, foram consideradas as reflexões de Irandé Antunes (2003) sobre a prática docente, a qual afirma que, desde o ensino fundamental, o ensino de língua portuguesa é moldado em uma prática pedagógica reducionista, na qual o estudo da palavra e da frase ocorre de maneira descontextualizada.

Embora haja uma preocupação por parte das instituições em mudar esse quadro, os desafios são inúmeros, visto que muito do que é feito ocorre de forma assistemática e em casos isolados.

Consequentemente, persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não

sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil”. Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar (ANTUNES, 2003, p. 20).

Com isso, é criado, no aluno, um sentimento de incapacidade ao não ter o domínio de sua própria língua, reforçando o estereótipo de que é muito difícil aprender a língua portuguesa e saber fazer uso das palavras e tornando o sujeito retraído diante da sociedade em que está inserido, pois se ele não tem um domínio das palavras, dificilmente terá voz para fazer valer os seus direitos.

Marcos Bagno (2007, p. 52) em termos do ensino de português desenvolvido, ocorre somente a partir dos princípios da gramática normativa, tal como afirma o autor:

Infelizmente, existe uma tendência (mais um preconceito!) muito forte no ensino da língua de querer obrigar o aluno a pronunciar “do jeito que se escreve”, como se essa fosse a única maneira “certa” de falar português. (Imagine se alguém fosse falar inglês ou francês do jeito que se escreve!) Muitas gramáticas e livros didáticos chegam ao cúmulo de aconselhar o professor a “corrigir” quem fala muleque, bêjo, minino, bisôro, como se isso pudesse anular o fenômeno da variação, tão natural e tão antigo na história das línguas. Essa supervalorização da língua escrita combinada com o desprezo da língua falada é um preconceito que data de antes de Cristo!

É fato que o ensino deve considerar os padrões gramaticais estabelecidos, entretanto, não é possível deixar de lado o conhecimento linguístico dos alunos que é construído a partir de sua formação sociocultural. Mas quando isso acontece, a conduta do aluno é tachada como um erro, sendo logo apontada uma “maneira certa de falar”, deixando de lado um conhecimento que é inerente ao indivíduo, pois se ele pronuncia de um modo diferente, segundo Bagno (2007, p. 52) isso é o “[...] resultado natural das forças internas que governam o idioma”.

Ao invés de acolher assumir esse tipo de postura que desvaloriza o conhecimento apresentado pelo sujeito, o mais adequado é, segundo Bagno (2007, 53.), “dizer ao aluno que ele pode dizer BUnito ou BOnito,

mas que só pode escrever BONITO, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito”

Baseado no que foi exposto, é possível podemos considerar o pensamento de Pierre Bourdieu (1996), que situa a sua ética no combate às injustiças, desigualdades e aos diferentes tipos de discriminação, prática por ele compreendida como violência simbólica e cuja definição é

“[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (SANTOS, 2015 apud BOURDIEU, 1996).

Na prática docente, isso ocorre quando é dito para o aluno que a forma de ele falar é “errada” e que a forma “certa” é baseada no que é posto pela gramática. É indiscutível que devem ser seguidos os padrões gramaticais para a compreensão da língua, escrever e falar bem de acordo com a norma culta brasileira, entretanto, é problemático quando isso não é apresentado ao aluno, sendo considerado apenas o seu “erro”. As consequências disso resultam em significativa evasão escolar e um déficit muito grande quanto ao domínio da língua portuguesa, como já apresentado por Antunes (2003).

Posto dessa maneira, Faraco (2008) trata dessas questões apresentadas ao discorrer sobre normas, identidades e contatos. Assim, para o autor, norma é um termo utilizado pelos linguistas para designar os fatos de língua que ocorrem dentro de uma determinada comunidade de fala. em síntese, é o modo como as pessoas falam, o que induz a abordagem de questões relacionadas à identidade e contato.

Os diferentes grupos sociais se distinguem, portanto, pelas formas de língua que lhes são de uso próprio. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, normas características de comunidades rurais tradicionais, aquelas de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, normas características de grupos juvenis urbanos, normas características de populações das periferias urbanas, e assim por diante (FARACO, 2008, p. 40-41).

Embora exista uma norma estabelecida como padrão, é válido ressaltar a pluralidade de normas existentes, tanto assim que Nesse caso, um falante pode dominar mais de uma norma por estar inserido em uma comunidade sociolinguística diversificada, com a tendência de logo, “mudar sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa” (Faraco, 2008, p. 41).

Em contraponto a essa perspectiva linguística sobre o ensino de português na educação básica, foi considerada a perspectiva da gramática e, para tal, acolhida a abordagem de Bechara (2014, p. 19-20) a respeito de dois conceitos de gramática:

- (a) *gramática descritiva*, disciplina científica, que tem por objetivo registrar e descrever um sistema linguístico em todos os seus aspectos (e em todas as suas variedades), sem pretender recomendar um modelo exemplar;
- (b) *gramática normativa* ou *prescritiva*, que, por seu turno, tem por finalidade didática recomendar um modelo de língua, assinalando as construções “corretas” e rejeitando as “incorretas”, ou não recomendadas pela tradição culta.

Nesse sentido, o primeiro conceito mostra como a língua funciona, enquanto o segundo mostra como a língua deve funcionar. Em paralelo com o que já foi abordado, a gramática descritiva está relacionada com a linguística; enquanto a normativa se preocupa com as regras e normas estabelecidas. Assim, o autor afirma que os dois modelos são distintos e chama a atenção para a seguinte questão.

A gramática normativa tem seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro profundamente perturbador misturar as duas disciplinas, e pior ainda, fazer linguística sincrônica com preocupações normativas. (BECHARA, 2014, p. 20).

Ao discorrer sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica deparou-se com diversas temáticas que demandam atenção do professor, pois garantir a compreensão de cada uma resultará em uma prática docente mais crítica e reflexiva, na qual os alunos terão maiores e melhores condições de se apropriarem de sua língua materna.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento da pesquisa iniciou na disciplina denominada “Gramática e Significação”, desenvolvida na turma de Mestrado Profissional em “Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas”, ofertado pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Os materiais selecionados, lidos e debatidos provocaram reflexões importantes a respeito do ensino de gramática na educação básica, além de serem considerados como os aspectos linguísticos dos sujeitos no processo de ensino.

Desse modo, o artigo estruturou-se a partir de autores que refletem sobre a prática docente no ensino de português, considerando aspectos importantes como: a gramática, ensino linguístico, epilinguismo e metalinguismo.

As atividades epilinguísticas são aquelas que possibilitam uma reflexão sobre os recursos da língua, potencializando o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um uso eficiente da linguagem verbal. Segundo Bezerra (2001), “o cuidado que dispensamos ao reformular nossa fala para nos tornarmos bem compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilinguística” e uma das definições apresentadas por Travaglia (2001, p. 34) é que:

As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (...) A atividade epilinguística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.

De acordo com Franchi (1987), as atividades metalinguísticas são atividades em que o aluno fala sobre a língua, descreve fenômenos gramaticais em uso a partir de um quadro nocional consolidado ou intuitivo, com atenção ao fato de serem marcas de escolha autoral consciente, percebidas na compreensão ou efetivadas na produção textual.

Nessa perspectiva, segundo Franchi (1987).

O professor pode explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um ensino gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados, com o desenvolvimento de recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020 apud FRANCHI, 1987, p. 43).

Baseado nesse modelo de atividade, o ensino de português será realizado a partir da noção do que os alunos entendem (perspectiva linguística) para adentrar no campo das estruturas gramaticais (regentes por normas e padrões). Assim, além de realizar uma abordagem teórica junto aos autores supracitados, a fim de relacionar com a prática dos professores em sala de aula, foi elaborada uma proposta de atividade de português contemplando todos os aspectos tratados pelos autores de pesquisas em linguística aplicada e ensino de gramática na educação básica.

III. PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

• Aula I: Aula de interpretação textual.

A proposta de atividade consiste no trabalho com o gênero conto, explorando os seguintes aspectos: leitura, compreensão, interpretação, inferências e discussões sobre o texto, averiguando as temáticas tratadas por ele.

O texto a ser selecionado pelo professor deve ter relevância social para o melhor desenvolvimento da criticidade dos alunos. Feito isso, a turma será dividida em grupos de cinco alunos e cada grupo terá como tarefa relacionar o conto com um outro gênero textual, o qual deve fomentar uma discussão sobre o assunto tratado no conto, a ser realizada, em forma de seminário, considerando os seguintes pontos: argumentação, autonomia, desenvoltura física etc.

• Aula II: Apresentação de seminários.

Apresentação dos grupos, seguindo as orientações dadas pelo professor na primeira aula.

- Esse tipo de atividade será avaliativo (3,0 pontos);
- As equipes poderão utilizar como recurso os seguintes materiais: *slide*, cartolina, quadro, roteiro de apresentação;
- O tempo de apresentação será de no mínimo 10 minutos e no máximo 25 minutos;
- Quando a última equipe apresentar, o professor fará as suas considerações e encerrar a atividade.

• Aula III: Aplicação do plano de ensino sobre análise sintática.

A proposta dessa última aula é trabalhar a sintaxe a partir do texto, uma vez que ela é da área da gramática que estuda as disposições das palavras nas orações, nos períodos, bem como a relação lógica estabelecida entre elas.

Essa proposta de atividade pode ser realizada com as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, com as devidas adaptações.

A fim de exemplificar como ocorreria a atividade, foi considerada a turma de 9º ano, cujo conto selecionado foi o de Lygia Fagundes Telles – Venha ver o pôr do sol.

Com base nos resultados obtidos com a interpretação e discussão do texto mediadas pelo professor, os alunos deverão relacionar ele com um outro gênero textual que contenha uma carga de conteúdo passível de ser relacionada que seja possível relacionar com o conteúdo visto no conto. No caso do conto trabalhado em sala, é possível abordar as possíveis temáticas: violência contra a mulher, feminicídio, relações abusivas e inteligência emocional. Entre as sugestões de gêneros, foram consideradas: notícia, charge, composição musical e filme ou curta-metragem.

O esperado nessa proposta de atividade é trabalhar os aspectos da epilinguagem, aproximando o aluno do conteúdo em que ele deve ter domínio. Nesse caso, uma atividade como essa abre caminhos para trabalhar os aspectos da metalinguagem, com foco no ensino da gramática,

pois se espera que o aluno escreva de acordo com as normas e padrões estabelecidos.

No terceiro e último momento, é dada ênfase ao ensino da gramática em uma aula de análise sintática a partir do texto de Lygia Fagundes Telles. As questões elaboradas pelo professor devem ser de acordo com as orações e/ou períodos presentes no texto. Desse modo, espera-se que os alunos apresentem domínio desses conhecimentos por já terem familiaridade com o texto de onde as questões serão extraídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seleção dos autores permitiu visualizar a temática de duas maneiras: o ensino a partir da perspectiva linguística e o ensino a partir da gramática. O desenvolvimento das aulas de português, com foco nesses dois aspectos, demonstram ser um desafio na prática do professor, pois embora sejam distintos, um complementa o outro, logo, o desafio maior está pautado no desenvolvimento de estratégias metodológicas que viabilizem a compreensão dos alunos sobre o que será trabalhado com eles, de modo que os conteúdos não sejam dados de uma forma desvinculada do contexto social em que eles estão imersos.

Desse modo, é importante que os professores compreendam as teorias dos autores que abordam essas duas perspectivas e as relacionem com a prática em sala de aula. Feito isso, será possível organizar o conteúdo de forma sistemática, traçar estratégias metodológicas e garantir que alunos compreendam as especificidades de sua língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BECHARA, Evanildo *et al.* (Org.) CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina; NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramáticas contemporâneas do português**: com a palavra, os autores. 1 ed. São Paulo: Parábolas Editoras, 2014.

BEZERRA, G.G.R.; Semeghini-Siqueira, I. Atividades epilinguísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. In: Congresso de Leitura do Brasil, 16., 2007, Campinas. **Anais eletrônico** [...]. Campinas: COLE, 2007. Disponível em: <https://is.gd/LiNgNn>. Acesso em: 26 maio 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Sur la télévision**. Paris: Liber, 1996.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, v. 9, 1987.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 3, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <https://is.gd/aa8jo6>. Acesso em: 26 maio 2023.

SANTOS, José Vicente Tavares do. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais**. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 108, 2015. Acesso em: 25 mai 2023. Disponível em: <https://is.gd/8kIHCA>

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LETRAMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA: MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE VALOR

Vívian de Sousa Costa¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada sobre o Letramento de (Re)existência como a forma de desenvolver o senso crítico do aluno e fazer ele refletir sobre questões sociais, como racismo, feminismo, política, desigualdade social e preconceito, por meio de culturas marginalizadas como o hip-hop e rap. tendo como o apoio de um questionário aplicado aos professores e alunos na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Cônego Calado”, localizada na cidade de Igarapé-Açu, Nordeste do Pará. Valendo ressaltar que a aplicação do questionário foi um pré-requisito para o desenvolvimento de um projeto de ensino sobre a aplicação do Letramento de (Re)existência, na unidade escolar Cônego Calado, lócus da pesquisa.

A pesquisa teve como objetivo realizar um levantamento prévio sobre a aceitação do Letramento de Reexistência na Escola Conego Calado para, posteriormente, aplicar um projeto voltado para a o Letramento de (Re)existência, com os objetivos específicos, ou seja, realizar a análise quantitativa e qualitativa dos dados, e, ao final, apresentar os resultados.

O artigo, além das iniciais e finais é constituído por três tópicos intitulados “Aporte teórico, Procedimentos metodológicos e Resultados.

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS XI. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS I. Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal do município de Santarém-PA. CV: <http://lattes.cnpq.br/6546297197810355>

I. APORTE TEÓRICO

Neste tópico, serão abordados conceitos importantes e basilares para que esse trabalho seja validado e, por referenciais teóricos fidedignos e coerentes, começando com a abordagem do conceito de letramento, valendo ressaltar que letramento e alfabetização são conceitos distintos e que muitos se deixam confundir por suas propostas por serem processos semelhantes.

Nesse sentido, o conceito de letramento, segundo Grando (2012, p.5), pode ser compreendido tal como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola, ou seja, o letramento seria causa e consequência do desenvolvimento que extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Para Tfouni, (1988), apud Mortatti, (2004, p. 89)

O letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo

É possível, via aportes enunciados, observar que o letramento vai além do ambiente escolar e passa a ser algo que compreende ser um amplo processo de análise social que exige do aluno conhecimentos que os livros, muitas vezes, não suportam. Nesse sentido, cabe ao professor trazer a realidade do aluno e usá-la ao favor do processo de letramento.

Kleiman (1995) afirma que letramento é “um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento possui implicações importantes pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Nessa perspectiva, os alunos, além de compreenderem a sociedade em si, de forma crítica e cidadã, devem, no processo do letramento, adquirir a compreensão da sua identidade e entender as relações de poder que envolvem a sociedade.

Ainda sobre o processo de letramento, Lorenzi e Pádua (2012) afirmam que “a criança, mesmo não alfabetizada, já pode ser inserida em processos de letramento, pois ela já faz a leitura incidental de rótulos, imagens, gestos, emoções”. Desse modo, o processo de letramento é a

observação e a interpretação que a criança faz do ambiente que a rodeia e, como tal, antes mesmo de ler, a criança não alfabetizada é inserida no processo de letramento, o qual, muitas vezes, acaba sendo quebrado, sobretudo por ser confundido pela alfabetização, isto é, a maneira em que o aluno aprende a ler, a prática de letramento é esquecida ou nem sequer existiu ali.

A alfabetização seria, segundo Magda Soares (2000, p.47), “a ação de ensinar/aprender a ler e escrever”, ou seja, isto é, a função da alfabetização é somente auxiliar o aluno a aprender a decodificar as palavras, lendo-as e conseguindo escrevê-las; para Cagliari (2007, p.75) “ser alfabetizado é saber ler por iniciativa própria” afirmação motivadora de uma discussão importante a ser considerada no processo de alfabetização, embora pouco realizada, que é a importância da oralidade sobretudo dos dialetos presentes na realidade no idioma o qual o aluno está sendo alfabetizado.

As concepções de letramento vão bem além do ambiente escolar e do conceito de alfabetização, já que o letramento pode e deve acontecer antes mesmo do indivíduo ser alfabetizado. Nesse sentido,

antes de chegar ao enunciado, é preciso tratar das formas e dos outros tipos de interação verbal, em ligação com as condições concretas em que se realizam as formas das enunciações conectadas com a dinâmica da vida e da criação ideológica a que os enunciados se prestam nas interações verbais. (SOUZA, 2011, p. 34)

Portanto, observações acerca das problemáticas sociais e discussões sobre problematizações ideológicas acerca do meio no qual o indivíduo está inserido são questões que cujo letramento abrange em sua totalidade. O indivíduo deve, em vista disso, compreender o meio onde vive e saber questionar o porquê das coisas, via questões históricas e sociais argumentáveis e problematizáveis. Em relação a esses pontos que o letramento possibilita uma aproximação, é possível utilizar diversas modalidades como o multiletramento, letramento digital, letramento literário e Letramento de (Re)existência.

Neste artigo, é abordado o Letramento de (Re)existência e utilizado o gênero hip-hop como instrumento de abordagem de ensino. Portanto, segundo Souza (2011),

letramento de reexistência será a reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma histórica disputa pela educação escolarizada ou não. Para os *rappers*, a educação e a posse da palavra são marcadas pelo esforço de reconhecimento de si, desafiando, de diferentes maneiras e em diferentes formatos, a sujeição oficialmente imposta, ainda materializada no racismo, nos preconceitos e discriminações. (SOUZA, 2011, p. 37)

Dessa forma, desenvolver o Letramento de (Re)existência a partir das letras de hip-hop é levar para a sala de aula o ativismo em forma de música, estimular os alunos a pensarem, a perceberem o mundo que os rodeia de forma mais crítica e humanizadora, de modo que o preconceito e os problemas sociais sejam colocados em pauta dentro da sala de aula. Souza (2011, p. 35) ainda afirma que

uma das marcas da cultura hip-hop é a intimidade com que ela combina e recombina, sem hierarquizar, os multiletramentos em produções que mesclam mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais. O universo dessa cultura leva em conta tanto as práticas educativas das quais os jovens compartilharam na esfera escolar, que nem sempre tem precedentes em seus grupos de origem, como aquelas produzidas por eles na esfera do cotidiano, atribuindo-lhes significados, objetivos, e tornando-as próprias. Além disso, os letramentos no hip-hop também são sustentados por práticas engendradas pelos movimentos sociais negros que historicamente reivindicam direitos, inclusive na área da educação.

As práticas de Letramento de (Re)existência, pautadas na abordagem do hip-hop, envolvem discussões engajadas aos movimentos sociais imprescindíveis a debates na esfera escolar. Desse modo, envolver o Letramento de (Re)existência no projeto escolar é relevante pois muitas vezes que o docente leciona, não tem tempo de discutir questões sociais, sobretudo questões problematizadoras como a de movimentos sociais tão recorrentes em nossa sociedade contemporânea.

Além disso, introduzir uma prática alternativa, isto é, que não seja de origem eurocêntrica, instiga o aluno a querer saber o novo que está

sendo apresentado, além de que ainda existe a forte influência de uma visão eurocêntrica na educação brasileira e, por meio de qualificações e formação continuada, os docentes devem moldar e superar essa intervenção que descredibiliza a cultura local.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi aplicado um questionário constituído por 5 perguntas, sendo 3 de múltipla escolha e 2 discursivas para alunos do ensino básico, da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cônego Calado, localizada em Igarapé-Açu. Foi aplicado também um questionário com 5 perguntas, sendo 3 de múltipla escolha e 2 discursivas para os professores da referida escola. Portanto, os sujeitos da pesquisa foram professores e alunos da unidade escolar, considerando que, para esse público de alunos, existe a possibilidade de compreensão e discernimento em relação às problemáticas levantadas.

Posteriormente, foi analisada a recepção e a influência que o Letramento de (Re)existência possivelmente terá, via as letras das músicas do gênero hip-hop e rap, em prol do aprendizado e a formação cidadã. O fato de o questionário ser de múltipla escolha e possuir também questões dissertativas requereu uma investigação do tipo quali-quantitativa. Esses e outros fatores foram os responsáveis por compor a subjetividade do indivíduo dentro de uma pesquisa, como enuncia Minayo (2002, pp. 21-22):

[...] responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, pp. 21-22).

No referente aos traços quantitativos, a descrição quantitativa está disponível no método estatístico e tem como função definir e delimitar, com a inclusão da elaboração do levantamento de aceitação do Letramento de (Re)existência dos professores e alunos. Segundo Marconi; Lakatos (2017. p. 186) “as classes sociais, especificando as características dos membros dessas classes e, em seguida, mede-se a sua importância ou a variação, ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para o seu melhor entendimento”.

Para a análise dos dados foi efetivada a relação entre as duas descrições, usando o método dialético, ou seja, primeiramente foram expostos dados quantitativos para fins de levantamentos estatísticos com o intuito de relacioná-los, a fim de realizar os agrupamentos dos fenômenos estudados. A partir dos dados quantitativos, foi realizada uma análise qualitativa a fim de obter um olhar mais sensível para com o material de estudo. Portanto, esses dados foram obtidos de forma direta, por meio de questionário.

Espera-se, portanto, que por meio dos dados obtidos e analisados, seja possível a aplicação de um projeto pautado no Letramento de (Re) existência, a partir das abordagens culturais e sociais sobre o hip-hop e rap na escola Conego Calado.

A coleta de campo foi realizada via a aplicação de questionários aos professores e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Conego Calado, localizada na cidade de Igarapé-Açu, Nordeste do Pará.

A unidade escolar conta com uma estrutura robusta e completa, apresentando 15 salas de aula, sala de multimídia, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, sala de diretoria, sala dos professores, banheiros amplos e com chuveiros, biblioteca, secretaria, quadra coberta, cozinha e estrutura totalmente adaptada para alunos deficientes e com mobilidade reduzida.

Os professores que responderam ao questionário fazem parte do corpo docente da unidade de ensino e os alunos participantes foram alunos do 2º ano A da respectiva escola. A identidade dos participantes foi preservada, pois o que interessa para essa pesquisa são as respostas dos respectivos questionários. Abaixo, na Tabela 1, segue inscrito o quantitativo de participantes.

TABELA 1 – Quantitativo de Participantes

Participantes	Quantidade
Professores	4
Alunos	18
TOTAL	22

Fonte: COSTA (2022)

A finalidade deste levantamento é observar a aceitação dos alunos e professores para, posteriormente, aplicar o projeto envolvendo Letramento de (Re)existência no mesmo público ao qual foi receptivo para com o questionário.

III – RESULTADOS

Neste tópico, serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação dos questionários aplicados na escola Conego Calado, tanto aos professores quanto aos alunos do 2º ano B.

Os professores, inicialmente, mostraram-se preocupados por se tratar de uma pesquisa de mestrado, mas logo foram ficando flexíveis e tranquilos à medida em que foi explicado como o questionário deveria ser respondido. A primeira pergunta foi referente ao conhecimento deles sobre o Letramento de (Re)existência. A resposta foi um sim de forma unânime. Esse foi um ponto positivo para a aplicação do projeto, considerando a formação dos professores em Língua Portuguesa, disseram que possuem algum conhecimento em Letramento de (Re)existência.

A segunda pergunta questionava o professor sobre o conhecimento dos gêneros musicais hip-hop e rap. Os resultados foram satisfatórios pois, com unanimidade, os 4 professores enunciaram respostas afirmativas. E sobre a aplicação dos gêneros para promover o Letramento dentro da sala de aula, todos os professores também responderam positivamente ao questionamento.

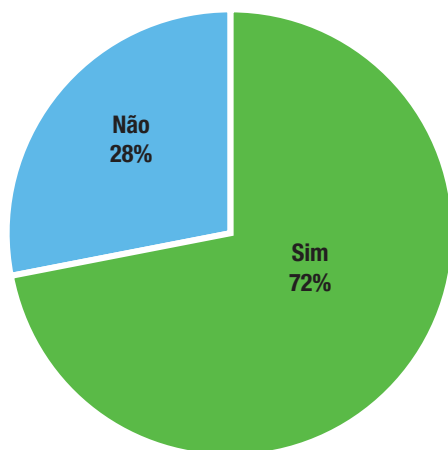
Para as perguntas discursivas, os professores responderem com diferentes opiniões. Na questão sobre quais gêneros musicais refletem mais a realidade dos seus alunos, o professor 1 falou que “infelizmente são os gêneros com baixíssimo ‘conteúdo’ tanto na letra quanto na melodia”, a qual foi considerada como vaga, pois esse gênero ao qual se referiu não foi esclarecido. Entretanto, as respostas produtivas foram interessantes de serem observadas, como por exemplo a do professor 3, dizendo que “o hip-hop e o rap são exemplos de músicas “que refletem a realidade de muitos alunos, principalmente da periferia”.

As respostas do professor 2 foram bem curiosas, pois o docente mostrou-se preocupado com o que os alunos escutam, tanto que, respondeu,

para a questão sobre quais gêneros musicais refletem mais a realidade dos seus alunos, respondeu que “a turma aqui é bem eclética, mas eu sempre os alerto para eles evitarem principalmente músicas que tratam mulheres como objetos”. Ademais, para a resposta à pergunta “de que forma as letras das músicas podem ser relacionadas com a realidade sala de aula/sociedade”, ele afirmou que “devem ser sempre relacionadas, principalmente, ao contexto do aluno e aliadas ao hip-hop, como as músicas do Emicida e do Gabriel O Pensador. Inclusive, eu já trabalho as letras das músicas deles dentro da sala de aula. São enriquecedoras pois trazem, também, questões acerca do racismo, respeito e várias outras questões sociais”

Os 18 alunos do 2º ano B da escola Cônego Calado responderam ao questionário e as respostas também foram satisfatórias, tal como as dos professores. O exemplo recaiu na primeira questão do questionário, que indagava sobre se o aluno já havia ouvido falar em letramento.

GRÁFICO 1 – Você já ouviu falar sobre letramento?

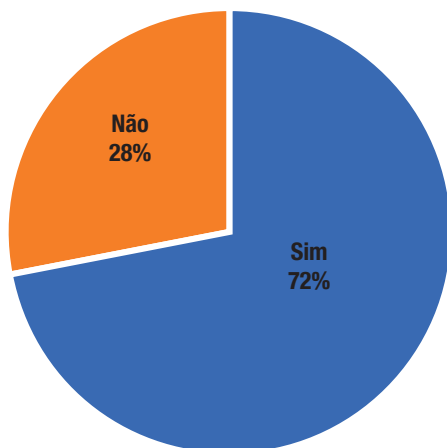


Fonte: Costa (2023)

No tocante ao conhecimento sobre letramento, mais de 50% dos alunos responderam que já tinham ouvido falar sobre a palavra ou o conceito, reforçando assim a possibilidade da criação de um projeto de ensino a ser aplicado, especificamente, nessa turma.

No referente ao questionamento sobre o conhecimento deles sobre o hip-hop e o rap, as respostas foram traduzidas por um sim de forma unanime. O questionamento referente ao gosto dos alunos sobre o desenvolvimento de aulas sobre esse gênero, obteve o quantitativo indicado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2 – Você gostaria que as aulas fossem sobre esses gêneros musicais?



Fonte: Costa (2023)

Somente 28% dos alunos responderam NÃO para a aplicação dos gêneros musicais nas aulas, entretanto, 72% dos alunos são favoráveis à aplicação dos gêneros na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o propósito de realizar um levantamento, por meio da aplicação de questionários, para visualizar o ambiente escolar, principalmente em relação a aplicação do projeto de ensino pautado no Letramento de Reexistência e obteve a superação das expectativas sobre a aplicação do projeto de pesquisa na escola endossando possibilidades positivas.

A escola Conego Calado, por ser uma entidade que recebe a maioria dos bairros do município de Igarapé-Açu, sobretudo os marginais, recebeu

de forma positiva a proposta aqui elencada. Para qualquer canto do Pará e do Brasil, a sala do 2º ano representa um micro da totalidade do cenário educacional brasileiro, mesmo apresentando seus traços de regionalidade.

É por esses e outros motivos que se deve abordar o Letramento de (Re)existência, não só pautado no hip-hop, mas com outra roupagem, pois o mais importante é fazer com que o profissional saia da ideia eurocêntrica de pensar e dar aula.

Ademais, espera-se que esse estudo sirva de motivação para o desenvolvimento de vários outros estudos na área e que, sobretudo, inspire outros profissionais e pesquisadores a desenvolver pesquisa dentro do tópico Letramento de (Re)existência, pois trabalhar o letramento dentro da escola é tornar os alunos verdadeiros cidadãos.

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.
- GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. PUC – RS. 2012.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- LORENZI, G.C.C; PÁDUA, T.R.W. **A reconstrução de sentido em um clássico infantil**. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Minas Gerais.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho Científico**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- SOUZA, Ana L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola editorial, 2011.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 29–30, 48–50, 80, 240–241
Alunos surdos 180–182, 184–186, 190–193
Análise crítica 16, 27, 41, 52, 58, 100, 111, 115–116, 120–121, 123, 125–126, 140
Análise Intertextual 139
Argumentação 145, 214, 236
Arraia Literário 127–128, 130, 136–137

B

Bakhtin 17, 21, 103, 109–110
Beto Normal 139–140, 146
BNCC 24, 37, 39–42, 44, 65, 77, 98–99, 103, 110, 115–118, 120, 122–123, 125–126, 139–140, 144–146, 155, 160, 179, 227

C

Clandestina Felicidade 139–140, 146, 148–150
Clarice Lispector 139–140, 146–151
Coesão 16, 60, 158
Competências 28–29, 40–41, 45, 49, 51, 60, 65, 69, 72, 77, 94, 100–101, 110, 115–118, 120–126, 144–145, 151, 153, 155, 160, 170, 172, 228, 230
Conhecimentos 37, 40–42, 48, 59, 63, 67, 81–82, 87, 89, 95, 101, 109–110, 114, 123, 125, 144–145, 151, 156, 162, 188, 227, 237, 240
Conto 19, 41–43, 91–92, 95–101, 139–140, 146–150, 154, 165, 169–170, 173–175, 235–236
Cordel 45–47, 56–61
Curta-Metragem 111–112, 139, 146–150, 236

D

Desafios 33, 35, 65, 67–69, 71, 74, 86, 88–89, 101, 116, 119, 121, 125, 151, 180, 182, 187, 191, 227–228, 230
Didáticas 58–59, 92
Discentes 39, 57, 68, 91–92, 121–122, 127, 133, 151, 158, 163, 176
Diversidade 16, 27, 33, 35, 42, 45–47, 51–52, 55, 57, 60–62, 85, 109, 128–129, 151, 198, 211, 214

E

Educação básica 41, 47, 64–66, 69, 71, 74, 105, 115, 119, 127, 137, 140, 144–145, 186, 227, 230, 233–235

Educação linguística 27–33, 36–39, 44, 81
Ensino-aprendizagem 15, 38, 44, 51, 58, 63–68, 71, 74, 128, 153, 187
Ensino de gêneros textuais 115–119, 121
Ensino de literatura 27–28, 33, 35, 37–39, 41, 44, 63–64, 161
Ensino Fundamental 27–28, 33, 35–36, 38, 40–41, 128, 130, 137, 144, 154–155, 160, 165–166, 168, 173, 179, 186, 188, 227–228, 230, 239, 243–244
Ensino médio 36, 45, 47, 59, 61, 63–65, 68–70, 74, 103–104, 108, 139–140, 144–145
Estratégias educacionais 183
Expressão popular 16, 45

F

Felicidade Clandestina 139–140, 146–150
Fenômenos linguísticos 158, 195, 197, 209, 213–215, 223–224, 226
Formação de leitores 91–93, 95–96, 101
Fundamentação teórica 230

G

Gênero Meme 77, 79, 82, 84, 87–90
Gêneros textuais informativos 115–121, 125
Gramática no Fundamental 153

I

Identidade cultural 16, 45, 58, 217
Instrumento de valor 239
Interações sociais 24, 54, 56
Interpretação de textos 20, 28, 145, 188

L

Leitores 52, 55, 91–97, 101, 106, 118, 142, 151, 156, 159, 190
Letramento 30, 45, 48–52, 55, 57, 65, 73, 77–83, 86–90, 103–105, 109–110, 127–128, 130, 136–137, 179–192, 229, 239–248
Letramento de (re)existência 191, 239, 241–245, 247–248
Letramento digital 65, 73, 77–83, 86, 88–90, 179–187, 189–190, 192, 241
Língua portuguesa 15–17, 19, 21, 23–25, 33–34, 36, 38–39, 41, 46–47, 59, 61–62, 77, 98, 104, 111, 113, 115, 117–118, 124, 127–128, 137, 144–145, 153–155, 157,

161–162, 176–177, 179, 183–185, 188–192, 197–198, 200–201, 211–212, 214, 217–218, 222–223, 227–228, 230–235, 245
Linguística 16–17, 24, 27–33, 36–39, 44–47, 51–52, 56–61, 81, 105, 107, 114, 117, 141, 156–157, 176, 182, 196, 199, 201, 211, 214–217, 226, 233, 235, 237
Literatura 27–28, 33–39, 41, 44–47, 56–59, 63–65, 69–75, 92, 96–98, 129, 139–143, 146–147, 150–151, 153, 160–163, 211
livros didáticos 27, 39, 70, 203, 231

M

Memeletrar 77
Metodologias 36, 40, 65–66, 71, 75, 116, 119, 125, 189
Música 18–19, 22, 53, 81, 130, 139, 179, 208, 239, 242

N

Norma Gramatical 84, 196

O

O Retorno Do Patinho Feio 153–154, 156, 165, 169, 171, 176

P

Papel do professor 91–93, 101, 181
Parâmetros curriculares 32, 98, 124
Pesquisas 28, 31, 73, 142, 181, 183, 190, 192, 197, 235
Planejamento 59, 66, 68, 72, 114, 120, 122, 127–129, 137, 167
Prática de Ensino 55, 65, 111, 153, 161, 227
Prática docente 24–25, 63, 67, 227, 230, 232, 234
Práticas discursivas 51–52, 103–106, 108–110, 114, 145
Práticas pedagógicas 28, 46, 69, 71, 74–75, 101, 115, 119, 122, 187, 192, 228
Produção de texto 80

R

Reflexão 22, 27, 32–33, 47, 60, 64, 74, 77, 88–89, 92, 103, 109, 124–125, 129, 131, 137, 144, 149–150, 153–154, 156, 159–160, 163, 171, 181, 196, 215, 229, 234

S

Sequência didática 45, 47, 58–61, 140, 148–151, 169–170, 172–173
Sítio Do Pica-Pau Amarelo 127–128, 130–131, 133, 135–137

Sociolinguística 61, 196–199,
213–214, 218, 233
Spivack 28

T

Técnicas 78, 93–94, 100, 107,
117, 162

Tecnologia 55, 63–69, 71–75, 93,
107, 122, 124–125, 181–182, 184,
186–187, 190–192
Tecnologias digitais 51, 78, 83,
115–116, 118–121, 123, 125–126,
187
Travaglia 28, 32, 234, 239

V

Varição linguística 16–17, 24,
45–47, 56–61, 196, 215–217
Variável escolaridade 213
Variável sexo 198, 210



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 contato@editorabagai.com.br