



CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Ensino línguas (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Marcela Iochem Valente

ISBN: 978-65-5222-063-9





Ensino Línguas (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Marcela Iochem Valente
Organização





Ensino Línguas (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino de Línguas/ Organizadores, Paula Almeida de Castro, Marcelo Iochem Valente. – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

294 p. : il. (v.4)

E-book.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.000

ISBN 978-65-5222-063-9

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino de Línguas Estrangeiras. 3. Formação de professores. 4. Multiletramento. 5. Linguística. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Valente, Marcela Iochem.

21. ed. CDD 372.6

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222



COMISSÃO CIENTÍFICA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA
ANELISE FREITAS PEREIRA GONDAR
BRUNA CARVALHO
CLÁUDIA REBELLO DOS SANTOS
EDÉLMA TARGINO
ELZA MARIA DUARTE ALVARENGA DE MELLO RIBEIRO
FATIMA MACHADO
MARCELA IOCHEM VALENTE
MARCELO MARTINS
NATANAEAL DUARTE DE AZEVEDO
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
RENATA THIAGO PONTES
ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
VIVIANE ALVES CALDAS



PREFÁCIO

O Congresso Nacional de Educação (CONEDU) tem se consolidado, ao longo de suas edições, como um dos mais significativos espaços de reflexão, diálogo e formação continuada para educadores de todo o Brasil. Em sua décima edição, realizada na cidade do Recife em 2025, o evento reafirmou sua natureza plural e colaborativa, ao reunir vozes que representam a diversidade das práticas e das realidades que atravessam as escolas e universidades do país. O CONEDU não se limita a ser um espaço de exposição de pesquisas, mas configura-se como um território de trocas epistemológicas, de construção de sentidos e de fortalecimento de uma educação comprometida com a transformação social.

Nesse cenário, o Grupo de Trabalho 15: Ensino de Línguas desempenha um papel de grande relevância. Há quatro anos participo ativamente deste GT, tendo a honra de coordená-lo nos últimos dois, e é possível observar o amadurecimento contínuo do grupo, tanto na qualidade das discussões quanto na diversidade dos trabalhos apresentados. O GT 15 reúne professores da educação básica, docentes de escolas técnicas e universidades, pesquisadores, alunos de graduação, mestrandos e doutorandos de diferentes regiões do país, configurando-se como um espaço verdadeiramente coletivo de construção do conhecimento. Essa pluralidade é, sem dúvida, uma das maiores riquezas do grupo, pois permite o encontro entre distintas perspectivas teóricas, experiências pedagógicas e contextos educacionais.

As discussões que emergem do GT 15 refletem a complexidade do ensino de línguas no Brasil contemporâneo, um campo atravessado por múltiplos desafios, mas também por inúmeras possibilidades de inovação. Pensar o ensino de línguas hoje é compreender que ele não se restringe à dimensão linguística, mas envolve fatores sociais, culturais, econômicos e identitários que moldam a forma como os sujeitos aprendem e se rela-



cionam com as línguas adicionais. Nesse sentido, é fundamental que os professores de línguas estejam atentos a

fatores como cultura; perfil socioeconômico; contextos profissionais, acadêmicos e pessoais; as relações sociais de um determinado grupo; recortes de classe, etc. Acreditamos que esses elementos têm um impacto significativo na forma como os alunos percebem e utilizam uma determinada língua adicional e, por isso, influenciam diretamente no sucesso de um curso com características tão particulares, impactando na motivação dos alunos, na aplicabilidade do que está sendo aprendido e no papel de uma educação linguística que pretende emancipar os sujeitos envolvidos. (VALENTE; MACHADO, 2025, p. 291)

Essa reflexão é essencial para o campo da educação linguística, pois amplia o olhar sobre o ensino de línguas e reforça a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos estudantes. O ensino de línguas, entendido como prática social, deve englobar esses múltiplos fatores, de modo a reconhecer os sujeitos em suas singularidades e promover aprendizagens que dialoguem com suas experiências e contextos.

O livro que ora apresentamos é fruto direto das discussões desenvolvidas no GT 15: Ensino de Línguas durante o X CONEDU. Ele representa não apenas a consolidação das trocas estabelecidas no evento, mas também a continuidade de um movimento coletivo de reflexão e produção acadêmica que vem se fortalecendo ano após ano. Os capítulos reunidos nesta obra refletem a diversidade temática e teórica que caracteriza o GT: abordam desde a integração das tecnologias digitais à sala de aula até as práticas de leitura e escrita críticas, passando pela educação inclusiva, pelas metodologias ativas, pelos estudos em LinFE (Línguas para Fins Específicos), pela formação docente, pelo ensino de línguas mediado por redes sociais, pela análise de gêneros textuais, pela literatura e o ensino de línguas adicionais, entre outros eixos de grande relevância contemporânea.

A amplitude desses temas revela o compromisso do GT com uma formação linguística plural e emancipadora. Essa multiplicidade de abor-



dagens e contextos permite compreender o ensino de línguas não como um campo homogêneo, mas como um espaço de intersecção entre teoria, prática, cultura e sociedade.

A perspectiva freireana de educação, que inspira muitos dos trabalhos aqui reunidos, também encontra eco nas discussões do GT 15. Em tempos de constantes mudanças sociais, tecnológicas e pedagógicas, é imprescindível lembrar que ensinar vai muito além de transmitir conteúdos. Como nos adverte Freire:

ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Essa citação nos convida a refletir sobre o papel do professor como mediador do conhecimento e como agente de transformação. No ensino de línguas, essa postura se traduz na criação de espaços de diálogo intercultural, de escuta ativa e de protagonismo discente, elementos indispensáveis para uma prática pedagógica significativa e comprometida com a autonomia dos aprendizes. O GT 15 reafirma, portanto, a importância de uma formação docente que valorize a criticidade, a sensibilidade e o engajamento ético na construção de uma educação linguística libertadora.

O CONEDU e o GT 15: Ensino de Línguas têm cumprido, juntos, uma função essencial na formação continuada de professores e pesquisadores, fortalecendo redes de colaboração entre instituições e profissionais de diferentes níveis de ensino. Este livro, resultado desse encontro fecundo, traduz a vitalidade e a relevância das discussões promovidas no evento. Mais do que uma coletânea de trabalhos, ele é um registro do compromisso de uma comunidade acadêmica que acredita no poder transformador da linguagem e na educação como prática de liberdade.

Que esta obra inspire novas práticas, pesquisas e reflexões, e que siga alimentando o diálogo entre teoria e prática, universidade e escola, ensino



e pesquisa. Que o legado do X CONEDU e do GT 15 continue a mobilizar educadores de todo o país em prol de uma educação linguística crítica, inclusiva e emancipatória.

Profa. Dra. Marcela Iochem Valente¹

Coordenadora do GT 15: Ensino de Línguas no X CONEDU

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VALENTE, M. I.; MACHADO, F. Repensando a análise de necessidades a partir de reflexões e demandas contemporâneas. In: VALENTE, M. I. et al. (org.). **Práticas em línguas para fins específicos**. Campinas: Pontes, 2025.

1 Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Criadora e Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Tradução em Língua Inglesa; Coordenadora do Escritório Modelo de Tradução Ana Cristina César; Coordenadora da Pós-graduação Lato Sensu em Linguística Aplicada: Inglês; Procientista UERJ; Pós-doutorado em Estudos da Linguagem pelo PPGEL da PUC/Rio; iochemmarcela@gmail.com



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.001

**A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: O CASO DE
“ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS” 12**

Gilvaneide Pereira da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.002

**LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA
PEDAGÓGICA EM TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA
ESCOLA PÚBLICA 31**

Gisana Karen Araújo Costa Lira

Tito Matias-Ferreira Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.003

**PRODUÇÃO DE FANZINES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA:
ESTIMULANDO A EXPRESSÃO E O APRENDIZADO 49**

Isabelle Coutinho Ramos Benicio

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.004

**FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 72**

Adriana Letícia Torres da Rosa

José Batista de Barros

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.005

**ANÁLISE DO INTERDISCURSO NO GÊNERO DEBATE: ASPECTOS
DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA 91**

José Batista de Barros

Adriana Letícia Torres da Rosa



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.006**A MATERIALIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NO CONTEXTO
MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DO CASO DE GUGU LIBERATO..... 114***Jeferson Silva da Cruz**Vicente Rodrigues da Fonseca Neto**Maria Dulce Marques Ferreira***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.007****MULTIMODALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DA INTERAÇÃO
ENTRE COMPONENTES VISUAIS E TEXTUAIS..... 139***Sanzio Mike Cortez de Medeiros**Jaqueline de Farias Dias**Jeferson Silva da Cruz**Waldilene Araújo Neto***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.008****GAMIFICANDO A SALA DE AULA: O USO DO KAHOOT NO ENSINO
DE LÍNGUAS..... 160***Maria Clara Medeiros Silva**Ednny Kelly de Almeida Sales***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.009****ELOS (POSSÍVEIS) ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS..... 182***Josélia Carvalho de Araújo**Laís Klennaide Galvão da Silva**Moacir Vieira da Silva***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.010****CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO: UMA
PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA PARA O ENSINO DA LEITURA..... 203***Diego Gillian Barbosa dos Santos*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.011**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO
CONSUMO COLETIVO: UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS 222***Joseana Maria Saraiva**Matheus José da Costa Soares***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.012****ORALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES
DO LIVRO DIDÁTICO 250***Eduardo Reinaldo de Medeiros**Deusdete Fernandes Pimenta Júnior***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.013****A CONSTRUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO EM PRÁTICAS DE
MULTILETRAMENTO: UM PROTÓTIPO PARA TURMAS DE 2º ANO
DO ENSINO MÉDIO 271***Barbara de Almeida Mayer*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.001

A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: O CASO DE “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”

Gilvaneide Pereira da Silva¹

RESUMO

Nesta pesquisa dimensionamos o ensino da literatura vinculado ao ensino de Línguas. A literatura, especialmente clássicos da literatura infantil como “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, pode ser uma ferramenta valiosa nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental, anos finais. Este artigo tem como objetivo geral explorar como a obra pode enriquecer o ensino da língua inglesa e promover habilidades linguísticas, além de fomentar o desenvolvimento da criatividade, da interpretação crítica e da compreensão cultural. Através de uma análise das temáticas e das características literárias de “Alice no País das Maravilhas”, discutimos suas potencialidades pedagógicas, bem como estratégias práticas para sua inserção no currículo de ensino da língua inglesa. A metodologia adotada acompanha as etapas das aulas, inicia-se com a leitura do primeiro capítulo do livro, seguindo até o momento da realização das atividades propostas. A pesquisa constata a relevância do texto literário em língua inglesa como ferramenta metodológica que desperta o envolvimento dos alunos, pactuando o interesse pela leitura dos clássicos literários e pela língua da qual a obra foi escrita. Utilizamos os seguintes pressupostos teóricos: Jauss (1970); Candido (1995); Bordini (1993); Figueiredo (2009); Stern (1987), entre outros.

Palavras-chave: Literatura, ensino de língua inglesa, Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, Ensino criativo.

1 Mestranda do Curso de Mestrado Internacional em Ciências da Educação da Universidade WUE - World

INTRODUÇÃO

A leitura é de suma importância em qualquer idade, principalmente a leitura de clássicos literários como “Alice no País das Maravilhas” no Ensino Fundamental anos finais, pois favorece amadurecimento intelectual, estimula a reflexão crítica, provoca questionamentos sobre identidade e crescimento, e amplia seus horizontes intelectuais.

Logo, a leitura de clássicos literários desempenha um papel fundamental na formação intelectual e emocional do leitor. Segundo afirma Ítalo Calvino (1993), os clássicos são livros que quanto mais são lidos, mais se descobrem neles coisas novas. Isso evidencia a riqueza atemporal dessas obras clássicas.

Em vista disso, Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, é uma referência importante, pois convida o leitor a explorar um universo de fantasia e reflexão sobre a lógica, a linguagem e o autoconhecimento. Também, pode desenvolver a imaginação, a leitura desse clássico estimula o pensamento crítico e a capacidade de interpretar símbolos e metáforas, tornando-se assim, uma experiência essencial para a formação de leitores sensíveis e criativos.

Assim, as obras clássicas normalmente apresentam temas profundos e universais que dialogam com os dilemas e transformações da adolescência, como a crise de identidade representada pela conversa de Alice com a Lagarta. Logo, fica evidenciado como os clássicos literários ultrapassam o tempo e continuam relevantes, especialmente na formação dos adolescentes.

Ao abordar conflitos existenciais e questionamentos sobre quem somos, a obra Alice no País das Maravilhas estimula reflexões importantes sobre identidade e autoconhecimento, contribuindo para o amadurecimento emocional e intelectual dos jovens leitores.

Inclusive, a linguagem do clássico promove o desenvolvimento da concentração, paciência e habilidades interpretativas, essenciais para o crescimento cognitivo e social dos adolescentes, pois a leitura dessa obra

continua sendo fundamental na formação dos adolescentes, porque esses textos ultrapassam sua época e oferecem reflexões profundas sobre a condição humana, a sociedade e os valores universais. Além de ampliar o repertório cultural, o contato com os clássicos desafia o leitor.

Para Lazar (1993), a literatura auxilia o aprendiz a compreender não apenas a estrutura da língua, mas também os valores e crenças das comunidades que a utilizam, tornando o aprendizado mais significativo e motivador. Deste modo, o texto literário pode ser visto como uma ponte entre o domínio linguístico e a experiência humana.

Desta forma, a utilização de clássicos da literatura infanto-juvenil, como “Alice no País das Maravilhas”, no ensino de língua inglesa, oferece múltiplas possibilidades para a construção de um ambiente de aprendizagem enriquecedor, pois ajuda a desenvolver competências fundamentais no ensino de línguas, como a compreensão oral e a escrita, a criatividade e o pensamento crítico, essenciais para a formação integral dos estudantes nessa fase crucial do Ensino Fundamental anos finais.

De acordo com Maia (1998), a leitura é provedora de diversos tipos de conhecimentos, pois, com ela, o leitor informa-se sobre diversos assuntos, adquirindo vocabulários e facilidade na escrita. Essa perspectiva destaca que a prática leitora vai além do simples ato de decodificar palavras, sendo um processo que enriquece a compreensão, amplia o repertório linguístico cultural e contribui para o aprimoramento das habilidades comunicativas.

Assim, Maia (1998) reforça a importância da leitura como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral do sujeito, leitor, especialmente no contexto educacional, onde favorece a construção do conhecimento e a formação crítica.

A obra de Lewis Carroll, com sua linguagem lúdica, elementos fantásticos e riqueza de simbolismos, propicia uma abordagem interdisciplinar que vai além da mera tradução ou memorização de vocabulário.

Ao explorar temas como identidade, lógica, absurdos e o questionamento do real, os alunos são convidados a pensar criticamente, exercitar a

imaginação e ampliar seu repertório cultural, aspectos fundamentais para a formação integral do indivíduo.

O britânico Charles Lutwidge Dodgson nasceu na cidade de Daresbury, região de Cheshire, na Inglaterra, no ano de 1832. Era filho de um pastor protestante e estudou em colégios religiosos. Foi matemático e professor da Universidade de Oxford, onde permaneceu até o fim da vida. Dodgson era gago e sempre teve uma timidez excessiva, fato que influenciou na sua carreira, nunca se casou e gostava de crianças, especialmente de meninas.

Contudo, além da matemática, Dodgson tinha ainda outra paixão, a literatura. E foi através da literatura e usando o pseudônimo de Lewis Carroll, que Dodgson ficou famoso ao escrever a célebre e tão conhecida história de “Alice no País das Maravilhas”, publicada no ano de 1865 (LORENZO, 2000).

Além de “Alice no País das Maravilhas”, que tinha como título original “Alice’s Adventures in Wonderland”, Carroll também escreveu “Através do Espelho e o que Alice encontrou lá”, em 1872, alguns poemas, outros romances de menor reconhecimento, artigos e livros sobre lógica matemática.

A história de “Alice no País das Maravilhas” surgiu em um dia de verão de 1862, quando Dodgson foi para um passeio de barco pelo rio Tâmisa, com as três filhas de Henry George Liddell, decano da faculdade onde Carroll trabalhava e o reverendo Duckworth, amigo de Carroll. As filhas de Liddell eram Lorina, Alice e Edith. Alice tinha 10 anos de idade e era a preferida de Carroll, fato este responsável por ela ter se tornado a protagonista da história. Esse simples passeio veio marcar definitivamente a vida de Carroll, pois foi com a mera intenção de divertir e agradar a irmãs Liddell, que Carroll inventou boa parte das aventuras de “Alice no País das Maravilhas”. Contudo, a obra só foi publicada em 1865, após muitas alterações e ser submetida à apreciação de alguns amigos de Carroll (LORENZO, 2000).

Charles Lutwidge Dodgson morreu em decorrência de bronquite em 1898, entretanto seu legado e sua obra continuam vivas até os dias de hoje nas mentes de crianças, adolescentes e adultos que já leram “Alice no País das Maravilhas”. A história de “Alice” foi traduzida para vários idiomas e se tornou popular ao redor do mundo (CARROL, 2001).

A obra “Alice no País das Maravilhas” conta a história de Alice, uma menina que passa por uma série de aventuras que acontecem no “País das Maravilhas”. Tudo começa quando Alice fica entediada, pois está sem fazer nada ao lado da irmã que estava lendo um livro. Alice começa então a fazer um colar de margaridas, quando de repente vê um Coelho Branco vestindo um colete que passa correndo, olhando para um relógio e dizendo “Ai, meu Deus! Ai, meu Deus! Estou muito atrasado!” (CARROL, 2000, p. 19).

Nesse momento, Alice começa a seguir o coelho que entra na toca. Alice entra logo em seguida e tem uma surpresa, ela começa a cair, a cair, vê objetos voando, até que finalmente chega ao fundo da toca onde encontra várias portas e uma chave que abre apenas uma delas. Após beber um líquido que a faz reduzir de tamanho, ela entra em um jardim, no entanto, não imagina que está entrando em um mundo incrível onde os animais podem falar.

Nesse mundo fantástico Alice fala com as rosas e outros animais; conhece uma lagarta conselheira; um exército de cartas; uma rainha que manda e desmanda; um gato que sorri e que aparece e desaparece quando quer; um chapeleiro maluco, além de outros personagens. Joga um jogo excêntrico onde a regra é não ter regra, e vive verdadeiras aventuras naquele mundo maluco na companhia desses personagens estranhos. No fim, Alice acorda e se dá conta de que tudo não passou de um sonho e que já estava de volta à realidade (CARROLL, 2000).

“Alice no País das Maravilhas” desde a sua publicação se tornou um grande sucesso, sendo traduzido para diversas línguas, e até mesmo sendo reproduzido em filmes. No entanto, “Alice no País das Maravilhas”, ao contrário do que aconteceu com outros livros que foram concebidos

como literatura adulta e depois acabaram sendo considerados literatura infantil, fez um caminho inverso.

No seu início foi considerado literatura infantil, contudo se analisarmos a linguagem utilizada por Carroll veremos que não se trata de uma linguagem infantil e pode ser considerada uma literatura adulta. A história contada é para um público infantil, mas a forma como foi escrita e as relações que apresenta não o são. Até mesmo Carroll reconheceu isso ao lançar no ano de 1889 uma versão de “Alice no País das Maravilhas” dedicada às crianças (LORENZO, 2000).

Além disso, a inserção da literatura no ensino de línguas estrangeiras estimula a empatia e a compreensão intercultural, uma vez que os estudantes entram em contato com universos culturais distintos, ampliando seu olhar para o mundo. Ao ler obras em língua estrangeira, o estudante não apenas aprimora o idioma, mas também compreende outras realidades e contextos sociais. Essa vivência literária amplia a visão de mundo e fortalece competências indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e interculturais.

O desafio epistemológico de interpretar textos literários em língua estrangeira também revela diversas estratégias cognitivas e metalinguísticas, que contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes frente ao idioma. Já que, a interpretação dessas obras exige que o aluno mobilize estratégias cognitivas complexas como inferência, análise de contexto e reflexão sobre a estrutura da linguagem, promovendo um aprendizado mais consciente e autônomo. Assim, a literatura torna-se um instrumento poderoso para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos discentes.

Com base nos referenciais teóricos que valorizam a experiência estética e a interlocução entre leitor e texto, o presente estudo discute as potencialidades pedagógicas do texto literário, demonstrando como sua utilização pode ser planejada didaticamente para atender às competências linguísticas e culturais esperadas no Ensino Fundamental anos finais.

A pesquisa, ao descrever o percurso metodológico e as atividades desenvolvidas, evidencia a importância do planejamento cuidadoso e da diversificação de recursos didáticos para que a literatura cumpra seu papel formativo. Desta forma, o planejamento intencional e a utilização de diferentes recursos didáticos tornam-se atividades mais significativas, permitindo que a literatura seja evidenciada de forma crítica e prazerosa.

Assim, propõe-se uma prática pedagógica que valorize a interação entre texto, língua e contexto, contribuindo para que os alunos do Ensino Fundamental anos finais do 8º e 9º, público alvo da pesquisa desenvolvam não só habilidades linguísticas, mas também senso crítico e criatividade, elementos essenciais para sua inserção no mundo contemporâneo.

Dessa forma, este artigo busca oferecer subsídios teóricos e práticos que possam inspirar educadores a incorporar a literatura de maneira eficaz e inovadora nas aulas de língua inglesa. A inserção da literatura no ensino da língua inglesa é uma estratégia educacional que vai além do simples aprendizado gramatical, pois possibilita o contato dos alunos com aspectos culturais, estéticos e linguísticos fundamentais para a formação integral do aprendiz.

Nesse contexto, a obra *Alice no País das Maravilhas*, escrita por Lewis Carroll em 1865, configura-se como um recurso pedagógico de grande relevância, por sua riqueza linguística, narrativa imaginativa e elementos fantásticos que dialogam com a criatividade e a curiosidade dos estudantes.

Assim, é preciso refletir sobre a função da literatura no ensino de línguas. De acordo com Jauss (1970), ao formular a estética da recepção, defende que a obra literária só adquire sentido pleno no encontro com o leitor, sendo este responsável por atualizá-la e ressignificá-la em diferentes contextos históricos e sociais.

No ensino de Língua inglesa, essa perspectiva abre espaço para considerar o aluno não como um mero receptor passivo de informações, mas como sujeito ativo no processo interpretativo, capaz de estabelecer relações entre o texto literário e sua realidade.

Logo, a leitura de Alice no País das Maravilhas pode ser compreendida como uma experiência de construção coletiva de sentidos, onde cada estudante mobiliza seu “horizonte de expectativas” para dialogar com o enredo e seus significados. Ao relacionar suas experiências e percepções pessoais com o texto, cada estudante contribui para a construção coletiva de sentidos, transformando a leitura em um processo dinâmico de troca, reflexão e ampliação do pensamento crítico.

O uso desta obra em sala de aula permite a exploração de diferentes habilidades, como a ampliação do vocabulário, a interpretação textual e a compreensão auditiva, por meio da leitura, análise e atividades relacionadas à narrativa. Assim, Alice no País das Maravilhas é um recurso multifuncional, pois a obra possibilita o desenvolvimento integrado de diversas habilidades linguísticas, ao mesmo tempo em que estimula a interpretação crítica.

Cândido (1995) afirma que a literatura é um direito humano essencial, uma vez que contribui para a formação integral dos indivíduos, oferecendo-lhes acesso ao imaginário e à reflexão crítica sobre a condição humana. Para o autor, a literatura desempenha papel humanizador, pois possibilita que os sujeitos se reconheçam na diversidade das experiências narradas.

Quando aplicada ao ensino de língua inglesa, a obra literária deixa de ser apenas um recurso didático e passa a assumir uma função emancipatória, promovendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto o exercício da cidadania cultural. Desta forma, trabalhar com Carroll em sala de aula implica abrir espaço para a valorização do imaginário, da criatividade e da reflexão ética, aspectos fundamentais na formação escolar contemporânea.

Além disso, a obra oferece um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o engajamento dos alunos em processos lúdicos, que tornam o aprendizado mais significativo e motivador. Ao unir reflexão e ludicidade, o texto literário desperta a curiosidade e o envolvimento dos alunos, incentivando-os a questionar, interpretar e construir sentidos de forma criativa.

Bordini (1993) reforça essa visão ao destacar que o texto literário deve ser compreendido como meio privilegiado de interação entre leitor e cultura. A leitura em língua estrangeira, especialmente em contextos educativos, não deve se limitar ao aspecto instrumental da língua, mas envolver também a dimensão estética e interpretativa do texto.

Alice no País das Maravilhas representa, nesse sentido, uma obra paradigmática, pois combina narrativas fantásticas com questionamentos filosóficos, linguísticos e sociais. Dessa forma, o aluno não apenas amplia seu vocabulário e sua competência linguística, mas também participa de uma experiência estética que contribui para sua formação como leitor crítico e sujeito culturalmente situado.

Figueiredo (2009) acrescenta a essa discussão a relevância de metodologias que integrem a literatura ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo o autor, a literatura favorece a motivação, uma vez que mobiliza emoções, curiosidades e interesses dos estudantes. Além disso, permite práticas interdisciplinares, envolvendo áreas como história, filosofia e artes, o que potencializa a aprendizagem significativa.

No caso específico de Alice no País das Maravilhas, a riqueza de metáforas, jogos de linguagem e situações absurdas constitui-se em terreno fértil para o desenvolvimento da competência comunicativa em inglês, bem como para discussões críticas acerca da realidade e da linguagem.

Já Stern (1927), ao tratar do papel da literatura na aprendizagem de línguas estrangeiras, sublinha que a literatura deve ser vista como elemento fundamental na educação linguística, pois contribui não apenas para a assimilação de estruturas gramaticais, mas também para a compreensão da cultura e da sensibilidade estética do idioma.

A leitura literária, nesse sentido, possibilita a aproximação com a língua em seu uso mais criativo e expressivo, diferentemente dos textos utilitários ou meramente didáticos. Trabalhar com Carroll, portanto, significa proporcionar ao estudante uma imersão em um universo linguístico e cultural que extrapola os limites da sala de aula e o aproxima de um patrimônio cultural mundial.

Diante dessas perspectivas, este artigo tem como objetivo analisar o papel da literatura nas aulas de língua inglesa, tomando como estudo de caso a obra Alice no País das Maravilhas. Busca-se compreender de que forma a integração do texto literário ao ensino pode contribuir para a aprendizagem da língua, para a formação estética dos estudantes e para a construção de uma postura crítica diante da realidade. Evidenciando como a literatura pode contribuir para a construção de um ensino mais dinâmico, culturalmente rico e inclusivo.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, que visa compreender como a obra literária “Alice no País das Maravilhas” pode ser utilizada como recurso educativo e enriquecer o ensino de língua inglesa, estimulando o desenvolvimento de habilidades linguísticas e análise crítica dos conteúdos literários.

A investigação se baseia na observação e aplicação de atividades pedagógicas, acompanhando as etapas das aulas, desde a leitura do texto até as atividades interpretativas e práticas, o que é característico de estudos qualitativos no campo educacional

Além disso, também contemplará a análise das características literárias e linguísticas da obra de Lewis Carroll, destacando seus elementos que favorecem o desenvolvimento das habilidades linguísticas, como vocabulário, compreensão e interpretação textual, além da criatividade e da expressão cultural dos estudantes.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal localizada na cidade de Serra de São Bento/RN, durante o primeiro semestre letivo de 2025. Participaram alunos do 8º ao 9º ano, com faixa etária entre 13 e 15 anos, selecionados por conveniência, devido à disponibilidade e interesse em participar das atividades.

A metodologia utilizada acompanhou as etapas das aulas: Inicialmente, realizou-se a leitura guiada do primeiro capítulo do livro “Alice no

País das Maravilhas”, fomentando a escuta ativa e o contato reflexivo com o texto literário.

Esta proposta descreve uma sequência de atividades de leitura guiada do primeiro capítulo de Alice no País das Maravilhas, com foco em escuta ativa e contato reflexivo, aplicada nas turmas do 8º e 9º ano nas aulas de Língua Inglesa. O objetivo é trabalhar compreensão oral, produção escrita e expressão oral em inglês, utilizando recursos multimodais e estratégias de ensino inclusivas.

A proposta visa desenvolver habilidades de escuta e leitura, ampliar vocabulário temático (lugares, objetos, ações da rotina imaginária), incentivar a reflexão sobre identidade e mudança, e promover a expressão oral e a escrita em inglês. Os objetivos estão alinhados a competências de leitura, compreensão oral, produção textual curta e participação em atividades colaborativas, conforme padrões de planejamento educacional.

A sequência foi estruturada para três aulas, com duração total variando entre 1:50 (Uma hora e cinquenta minutos) e 2:10 (Duas horas e dez minutos). A organização propõe uma progressão. Primeiramente foi levantado discussões sobre a obra Alice no País das Maravilhas para ativar os conhecimentos prévios e vocabulário-chave do alunado, em seguida foi realizada uma leitura guiada do primeiro trecho com apoio de leitura compartilhada e atividades de escuta, e para concluir a sequência foi proposta uma atividade de produção oral e escrita reflexiva, seguida de socialização de ideias.

A metodologia utilizada combinou leitura em voz alta com marcação de pausas para compreensão, atividades de escuta reflexiva, registro de evidências em tabelas simples e produção textual breve. Foram utilizadas estratégias de apoio visual (imagens, ícones), apoio de glossário, apoio fonético e modelos de respostas.

A avaliação realizada nas turmas foi de cunho formativa, com rubricas simples para participação, uso de vocabulário, clareza na expressão oral e coesão textual. Além disso, os discentes também foram avaliados pela participação em pares, produção oral curta e produção escrita.

Os recursos incluiu trechos curtos do primeiro capítulo, áudios de leitura, imagens ilustrativas, cartões de vocabulário, folhas de registro de compreensão (ex.: *Who/ What/ How/ Why*), e modelos de rubrica. A proposta fez o uso de materiais abertos ou adaptáveis de ensino de literatura inglesa para ESL, com ênfase na prática de leitura guiada e escuta ativa, respeitando acessibilidade e necessidades diferentes de aprendizagem.

Portanto a avaliação durante a aplicação da atividade nas turmas ocorreu de forma contínua e formativa, contemplando: participação e participação efetiva na leitura guiada, uso adequado de vocabulário-alvo, precisão de compreensão de itens-chave, qualidade de produção oral em inglês (frases simples, estruturas básicas) e qualidade da produção escrita (organização de ideias, coesão, uso de vocabulário temático). Uma rubrica simples deve incluir critérios de compreensão, expressão oral, produção escrita e colaboração.

Em sequência, foram propostas atividades diversificadas relacionadas ao conteúdo lido, como discussões orais, produções textuais, dramatizações e exercícios de interpretação em língua inglesa, com o objetivo de promover a interação dos alunos com o vocabulário, estruturas linguísticas e temáticas da obra.

A segunda atividade proposta utilizada foi a dramatização como ferramenta central para ampliar entonação, ritmo, expressividade e participação dos estudantes, seguidas de exercícios de interpretação que promovem reflexão sobre os sentimentos dos personagens, motivações e consequências das ações, tudo em língua inglesa.

A atividade foi adaptada para estudantes do 8º e 9º ano com nível de inglês variando entre básico e intermediário, privilegiando as estratégias inclusivas, uso de recursos multimodais e ações de feedback formativo. A divisão temporal e organização das atividades foi realizada em três momentos centrais, distribuídos ao longo de uma ou duas aulas de 50 (Cinquenta minutos) a 70 (Setenta minutos) cada.

No primeiro momento, o professor contextualizou o livro, apresentando os personagens e o cenário, e preparando os alunos para a leitura

com atividades de pré-leitura, focando no vocabulário essencial e no levantamento de hipóteses sobre o texto.

Em seguida, realizou-se a dramatização em pequenos grupos, onde os alunos representaram trechos selecionados, explorando entonação, expressões faciais e movimentos corporais para consolidar a compreensão e tornar a experiência mais lúdica e engajadora.

No terceiro momento, foram aplicados exercícios de interpretação oral e escrita que incluem perguntas orientadas para a análise dos personagens, das ações e dos sentimentos. Os alunos também foram convidados a refletir e criar textos curtos em inglês, como finais alternativos para a cena dramatizada ou descrições sobre o que fariam no lugar da Alice, promovendo a escrita criativa e o pensamento crítico.

Os recursos didáticos utilizados incluíram cópias dos trechos selecionados, cartões de vocabulário ilustrados, roteiro simplificado para a dramatização, fichas de perguntas para interpretação, gravador ou celular para registro das apresentações.

A avaliação realizada durante as etapas foi formativa e considerou a participação na leitura dramatizada, o uso do vocabulário alvo, a clareza na expressão oral, a criatividade e coesão dos textos escritos, e o engajamento nas discussões orais.

As atividades foram planejadas para integrar aspectos linguísticos, culturais e literários, promovendo o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão, expressão oral e escrita. Ao combinar leitura compartilhada, dramatização e atividades de interpretação, ou seja, as atividades propostas com a obra Alice no País das Maravilhas nas turmas do 8º e 9º ano, o professor de Língua Inglesa estimulou múltiplas habilidades linguísticas e expressivas.

A coleta de dados deu-se por meio de observações diretas durante as aulas, análises das produções escritas dos alunos e registros reflexivos da pesquisadora. Para análise dos dados, adotou-se a abordagem interpretativa, buscando compreender os significados construídos pelos alunos nas suas interações com o texto e as atividades.

Assim, todos os procedimentos respeitaram as normas éticas da pesquisa com seres humanos, tendo sido obtido o consentimento dos responsáveis pelos alunos. Essa metodologia visa evidenciar a importância da literatura infanto-juvenil dos clássicos como ferramenta didática no ensino de línguas, destacando seu potencial para enriquecer o ensino de inglês e promover competências comunicativas e críticas.

Para fundamentar as possibilidades pedagógicas, o estudo examina práticas e estratégias didáticas documentadas na literatura, avaliando como a obra pode ser incorporada para enriquecer a aprendizagem do inglês, promovendo não apenas o domínio do idioma, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e cultural.

A análise busca compreender de que maneira Alice no País das Maravilhas pode ser uma ferramenta motivadora e eficaz para o ensino de inglês, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Pois, por ser uma literatura infanto-juvenil clássica rica em elementos fantásticos, jogos de linguagem e situações absurdas, ela desperta o interesse e a curiosidade dos alunos, incentivando a leitura ativa e a participação nas aulas.

Ademais, a narrativa envolvente, os personagens marcantes e os enigmas linguísticos presentes na obra criam um ambiente propício para o desenvolvimento da compreensão oral e escrita em inglês. Além disso, o texto apresenta múltiplas camadas interpretativas e jogos de palavras que possibilitam o trabalho com vocabulário, pronúncia, expressões idiomáticas e aspectos culturais de uma forma lúdica e contextualizada.

A leitura em capítulos seguida de recapitulações e análises permite que os estudantes consolidem o conteúdo progressivamente. As atividades relacionadas, como produção textual criativa, dramatizações, e a construção de significados a partir dos diálogos confusos, estimulam habilidades críticas e comunicativas, tornando o aprendizado mais significativo.

Outro ponto é que a obra rompe com a lógica tradicional, desafiando a forma usual de comunicação, o que promove a reflexão sobre o idioma

e seus usos variados, uma característica enriquecedora para alunos em desenvolvimento linguístico.

Assim, “Alice no País das Maravilhas” não apenas motiva, mas também atua como uma ferramenta eficaz para ampliar as habilidades linguísticas, estimular a criatividade e favorecer a apropriação cultural da língua inglesa, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado às realidades dos estudantes

A coleta de dados procedeu por meio da observação participativa do desenvolvimento das aulas e da análise dos produtos elaborados pelos estudantes, possibilitando uma avaliação qualitativa do envolvimento e dos resultados obtidos. Por fim, o tratamento dos dados ocorreu por meio de uma análise interpretativa, que relaciona os resultados práticos com os fundamentos teóricos previamente estabelecidos, buscando identificar as contribuições da literatura para o ensino da língua inglesa e a formação do aluno de modo integral.

Este procedimento permite compreender de que maneira a obra literária pode ser um recurso didático eficaz para a promoção de habilidades linguísticas, interpretativas e culturais, consolidando a importância do ensino integrado da língua e da literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da utilização da obra Alice no País das Maravilhas nas aulas de língua inglesa, no Ensino Fundamental anos finais, aponta que a leitura do livro se mostrou bastante enfática e motivadora para o engajamento dos alunos. Os estudantes demonstraram maior interesse e participação nas aulas, estimulados pela narrativa envolvente e pelos desafios linguísticos propostos no texto.

Assim, o professor de língua inglesa explorou diversos elementos fantásticos e jogos de linguagem, que favoreceram a ampliação do vocabulário, o entendimento das estruturas gramaticais e a reflexão crítica sobre o uso da língua. Por conseguinte, proporcionou um ambiente de

aprendizagem dinâmico, que estimulou a curiosidade e o raciocínio linguístico dos alunos.

Outrossim, as atividades complementares, como dramatizações, produções textuais e discussões em grupo, permitiram que os alunos aplicassem os conhecimentos linguísticos de forma integrada e contextualizada, fortalecendo as habilidades de compreensão oral e escrita.

A pesquisa também evidenciou que trabalhar com uma literatura clássica infanto-juvenil adequada ao contexto dos estudantes contribui para o desenvolvimento do letramento literário e para a aproximação cultural com o idioma estudado. Ao utilizar versões juvenis de obras como Alice no País das Maravilhas, o ensino de língua inglesa se torna mais interessante e eficaz, fortalecendo a conexão cultural dos alunos com o idioma.

Os resultados indicam que a literatura não só funciona como recurso motivacional, mas também como uma metodologia eficaz para estimular a aprendizagem ativa, crítica e criativa da língua inglesa, pois ela torna-se um instrumento linguístico, mas também uma interligação entre culturas e experiências humanas.

Os alunos ampliaram seu repertório linguístico e cultural, além de desenvolverem competências comunicativas importantes para seu avanço escolar e pessoal. Assim sendo, o uso de “Alice no País das Maravilhas” no currículo revela-se como uma prática pedagógica enriquecedora, capaz de favorecer tanto o aspecto motivacional quanto o cognitivo do ensino de inglês.

Conforme observado nos planos de aula desenvolvido pelo professor regente das turmas e experiências práticas, a obra permite a combinação de diferentes atividades, como leitura compartilhada, compreensão textual, análise vocabular, produção oral e escrita, além do uso de recursos multimodais, como filmes e áudio, que enriquecem o processo de aprendizagem.

A caracterização do texto literário, com sua linguagem lúdica e repleta de jogos de palavras, contribui para a ampliação do vocabulário e para o estímulo da criatividade e imaginação dos estudantes. Atividades como

a reinterpretação da história (por exemplo, “E se Alice fosse brasileira?”) promovem a expressão individual em inglês, incentivando a construção do pensamento crítico e a fluência oral.

Além disso, o contato com o contexto cultural presente na obra favorece a compreensão intercultural, essencial para o aprendizado de uma língua estrangeira. A interação com elementos da narrativa, como personagens e cenários fantásticos, motiva os alunos e cria um ambiente de ensino mais dinâmico e atrativo.

Porém, desafios também emergem, como a necessidade de adequação do nível linguístico dos textos às habilidades dos alunos e uma preparação docente que possibilite o manejo eficaz da obra literária em sala de aula.

Assim, o uso de Alice no País das Maravilhas evidencia que a literatura infantil pode ser uma ferramenta rica para o ensino da língua inglesa, desde que acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas e sensíveis às necessidades dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar a importância da literatura nas aulas de língua inglesa, com enfoque no uso da obra Alice no País das Maravilhas em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental anos finais em uma escola pública municipal no interior do Rio Grande do Norte, no município de Serra de São Bento.

A partir da observação das aulas ministradas pelo professor regente, foram aplicadas sequências didáticas que incluíram leitura compartilhada do primeiro capítulo da obra, dramatização do segundo capítulo e atividades de interpretação, possibilitando um contato significativo dos estudantes com a língua inglesa a partir da literatura.

Através da leitura orientada e das atividades pedagógicas integradas, foi possível ampliar o repertório vocabular e sintático dos estudantes, além de desenvolver suas habilidades de compreensão e expressão oral e escrita.

Os resultados indicam que a obra *Alice no País das Maravilhas* contribuiu para o engajamento dos alunos durante as aulas, fortalecendo não apenas suas habilidades linguísticas, como vocabulário e compreensão textual, mas também promovendo habilidades socioemocionais, como o trabalho em grupo e a criatividade.

A interdisciplinaridade entre literatura, língua e cultura possibilitou um ambiente de ensino mais dinâmico e reflexivo, que desperta o interesse e a criatividade dos alunos. Por fim, reafirma-se o papel central da literatura no ensino de línguas e a necessidade de estratégias pedagógicas que integrem textos literários ao currículo, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A literatura, nesse contexto, revelou-se um recurso pedagógico eficaz para estimular o interesse dos estudantes pelo aprendizado do inglês, contextualizando o conteúdo de maneira lúdica e significativa. No desenvolvimento do trabalho, verificou-se que as estratégias utilizadas, como a leitura compartilhada e a dramatização, favoreceram a participação ativa dos estudantes, tornando a aprendizagem mais dinâmica e inclusiva.

Além disso, a análise das respostas às questões de interpretação indicou que os alunos foram capazes de compreender aspectos textuais e culturais presentes na obra *Alice no País das Maravilhas*, o que reforça a relevância da literatura para o ensino de língua estrangeira.

Confirmou-se, portanto, a hipótese de que o uso da literatura clássica em sala de aula pode contribuir de forma relevante para o processo de ensino-aprendizagem do inglês, especialmente em contextos públicos e rurais, onde os recursos pedagógicos geralmente são mais limitados.

A pesquisa evidenciou que atividades diversificadas apoiadas na literatura possibilitam a ampliação do repertório comunicativo e cultural dos alunos, fortalecendo seu desenvolvimento linguístico.

Por fim, recomenda-se que educadores de língua inglesa continuem a investir em práticas que incluam a literatura como eixo central no ensino, adaptando as obras clássicas às realidades e necessidades dos estudantes. A mediação do professor é fundamental para adaptar os conteúdos ao

nível dos estudantes e implementar estratégias didáticas diversificadas que potencializam o aproveitamento do material literário.

Sugere-se também que futuras pesquisas aprofundem o estudo das relações entre literatura e ensino de línguas em diferentes contextos, contribuindo para a inovação pedagógica e a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor: alternativa metodológica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995. p. 169-191.

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Tradução. São Paulo: Martin Claret, 2007.

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Trad. Isabel de Lorenzo. 2ª ed. São Paulo: Objetivo, 2000. . Alice in Wonderland. New York: Dover, 2001

FIGUEIREDO, Luís Cláudio Mendonça. Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência. São Paulo: EDUC, 2009.

CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAZAR, Gillian. Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers. Cambridge University Press, 1993.

LORENZO, Isabel de. Introdução. In: CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Trad. Isabel de Lorenzo. 2ª ed. São Paulo: Objetivo, 2000

MAIA, Rita Maria de Abreu. Leitura e Conhecimento Vértices, ano 1, n 2, nov. 1998

STERN, H.H. Fundamentos e métodos do ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.002

LITERATURA EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA EM TURMAS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA PÚBLICA

Gisana Karen Araújo Costa Lira¹Tito Matias-Ferreira Júnior²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância da literatura na sala de aula e apresentar uma sugestão de sequência expandida com literatura em aulas de língua inglesa em escolas públicas. Pretende-se, assim, a partir do modelo de Sequência Expandida apontado por Rildo Cosson (2006), apresentar uma proposta de atividades para outros professores de línguas que também anseiam trabalhar com literatura e buscam alternativas possíveis para isso. Além de apresentar a proposta, este trabalho também visa descrever a experiência da implementação deste projeto, realizado em turmas do 3º ano do ensino médio, em duas escolas públicas do Rio Grande do Norte, desenvolvido e executado entre os meses de maio, junho e julho

- 1 Mestranda do Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL/UFRN). Especialista (Pós- graduação *Lato Sensu*) em Literatura e Ensino (IFRN). Aperfeiçoamento em Língua Inglesa (PDPI) na San Francisco State University/EUA (Bolsista CAPES/Fulbright). Graduada em Letras-Inglês (UFRN). Professora de Língua Inglesa da rede estadual de ensino (SEEC/RN). gisanakarencosta@gmail.com;
- 2 Doutor em Literatura Comparada (UFRN), com estágio doutoral na Duke University/EUA (Bolsista Fulbright). Pós-Doutor em Literatura pela Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires (Bolsista IFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPgEL/UFRN). Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). tito.matias@ifrn.edu.br.

de 2022. Neste estudo, é feita uma reflexão acerca da relevância da literatura na escola, bem como do papel fundamental do professor como mediador no processo do letramento literário e no fomento à formação de jovens leitores críticos, contribuindo para o debate sobre o ensino de literatura nas aulas de línguas, além de descrever as atividades propostas no modelo de projeto. Reflete-se, também, sobre os resultados observados durante e após a sua realização. Por fim, esta investigação foi desenvolvida no intuito de reforçar o impacto positivo de se trabalhar com literatura nas aulas de línguas, na educação básica, reconhecendo o seu papel indispensável na vida dos estudantes, na sua formação enquanto cidadãos mais conscientes e engajados socialmente e no desenvolvimento de suas capacidades críticas e criativas, se revelando uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento integral do aluno.

Palavras-chave: Literatura na sala de aula, Língua Inglesa, Sequência Expandida, Ensino Médio, Escola pública.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa proporcionar uma oportunidade para a difusão da literatura na vida dos jovens em formação na escola pública, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico por meio do letramento literário, ou seja, na intenção de reconhecer a indispensável relevância da literatura na vida escolar. Nesse sentido,

[...] é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (SOUZA; COSSON, 2011, p. 103).

Refletindo sobre a prática que mais se difunde entre os professores de literatura no ensino médio, por exemplo, Cosson (2006) afirma que se costuma dar ênfase à aspectos como história da literatura brasileira, cronologia literária, estilos de época, em uma perspectiva mais tradicional, utilizando-se de fragmentos dos textos literários como forma de comprovar a teoria sobre os gêneros e os períodos literários. No ensino de língua inglesa, essa realidade não difere muito no que concerne ao uso, inadequado ou inexistente, do texto literário em sala de aula. Ana Cristina dos Santos (2015) contende sobre as crenças e os fatos que acabam, muitas vezes, servindo como barreiras ao uso do texto literário nas aulas de língua estrangeira:

Para muitos de nós, professores de língua estrangeira (LE), o texto literário (TL) ainda é um gênero textual pouco utilizado nos materiais didáticos elaborados para a sala de aula. Contribui para essa ausência o fato de que os livros didáticos de LE, em sua maioria, não apresentarem propostas com esse gênero. Quando elas existem, aparecem para ensinar um aspecto da cultura da língua meta aprendida ou para fixar e aplicar um ponto gramatical ou lexical determinado. Inclusive nas atividades que enfocam a compreensão leitora, as perguntas propostas não englobam as especificidades do gênero.

Com isso, subutiliza-se o texto literário ao esvaziá-lo de seu significado literário (Santos, 2015, p. 41).

Ademais, a metodologia a ser seguida pelo professor tem um papel fundamental, principalmente, no que diz respeito ao maior objetivo do trabalho com a literatura na escola, que é, notadamente, a “formação de leitores competentes e críticos” (Cabral, 2009, p.18). O ensino de literatura na educação básica sofre com obstáculos desde sua presença de fato, como também na escolha das obras, mas enquanto professores desta disciplina, é importante ter ciência de que, “O estudo do texto literário, situado no seu tempo e nas suas condições de produção, pode ser ricamente explorado e relacionado ao contexto do aluno e às contingências da vida atual” (Cabral, 2009, p.19).

Aliás, o ensino de literatura na educação básica já encontra obstáculos e desafios suficientes para serem discutidos por muitos estudiosos sobre o assunto, como questões de cunho social e a ausência de materiais e espaços necessários que fomentem e possibilitem o acesso à leitura e à cultura, por exemplo, que não abordaremos aqui. O que funciona como objeto motivador dessa pesquisa é a possibilidade de proporcionar literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio nas escolas públicas de forma viável e estimular novas discussões sobre essa temática.

Nas orientações curriculares para o ensino médio (OCM, 2006), sobre conhecimentos de línguas estrangeiras, são mencionadas questões como a importância de ir além no ensino das línguas estrangeiras no que se refere à sua funcionalidade mais básica, além de proporcionar conhecimentos de ordem social e transformadora na vida dos alunos:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (OCM, 2006, p. 91).

Dessa forma, o presente trabalho propõe a inserção da literatura nas aulas de língua inglesa com a finalidade de apresentar sua importância no

estímulo ao pensamento crítico em alunos na educação básica por meio de atividades e descreve um projeto desenvolvido e executado a partir do modelo de Sequência Expandida proposto por Rildo Cosson (2006). Tal projeto foi aplicado em 8 turmas do 3º ano do ensino médio, em duas escolas públicas do Rio Grande do Norte: Escola Estadual Myriam Coeli e Escola Estadual Élia de Barros, nos meses de maio, junho e julho de 2022, e através do qual, os alunos foram submetidos a atividades visando, muito além de se trabalhar a língua inglesa, incitar a formação do leitor crítico, estimulando seu desenvolvimento ainda no ensino médio. Neste trabalho, a língua estrangeira não é o fim e sim o meio.

Finalmente, serão descritas as atividades que foram desenvolvidas, a título de sugestão, para outros professores que pensem em trabalhar literatura nas aulas de língua inglesa na escola pública, bem como fornecer uma reflexão acerca dessa prática desafiadora, porém, necessária.

METODOLOGIA

Pensando em trabalhar literatura na sala de aula de língua inglesa na escola pública, em turmas do ensino médio, foi preparado um projeto para ser desenvolvido em um bimestre, em turmas do 3º ano, a fim de reconhecer a necessidade de se formar leitores competentes e críticos, até mesmo por meio das aulas de língua estrangeira.

A ideia do projeto foi a de se trabalhar uma obra principal e integral, durante o período de um bimestre. Para tanto, optou-se pela escolha de um conto, devido a sua extensão. A partir disso, foram pensadas atividades que enriquecessem a discussão e os temas encontrados na obra. Foi tomada como referência a Sequência Expandida, uma sistematização de tarefas a serem realizadas ao trabalhar o letramento literário no ensino médio, proposta por Rildo Cosson (2006).

A obra escolhida foi o conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain³. A escolha da obra se deu a partir da ideia de se trabalhar a representação do jovem/adolescente/criança na literatura, além de incitar a discussão de teor ético sobre ser “bom” ou “mau” e essas representações nas histórias infantis, bem como na sociedade.

As atividades propostas foram divididas em etapas. Para coleta de dados, diversas atividades foram desenvolvidas, como por exemplo: questionário de sondagem, aulas expositivas, atividades de leitura, atividades em grupo, jogos, produção de um ensaio e de um portfólio individual, contendo os registros das atividades realizadas, utilizado também como instrumento avaliativo.

Na sequência abaixo, segue uma proposta de sistematização das atividades desenvolvidas com as finalidades já descritas. A ideia pode ser adaptada e reformulada de acordo com as variáveis existentes no processo de desenvolvimento do projeto literário, como a obra, a temática e os aspectos a serem explorados:

Quadro 1 – Exemplificação com proposta de sequência expandida

Sequência Expandida – Conto “The Story of The Good Little Boy” (1875), de Mark Twain
Objetivo geral: Estimular a inserção da literatura nas aulas de língua inglesa, com a finalidade de apresentar sua importância no estímulo ao pensamento crítico, em alunos na educação básica, a partir de um projeto, seguindo modelo de Sequência Expandida, proposto por Rildo Cosson (2006). Objetivos específicos: • Trabalhar uma obra principal e integral, durante o período de um bimestre, mais especificamente, um conto, devido à sua extensão; • Trabalhar a representação do jovem/adolescente/criança na literatura, além de incitar a discussão de teor ético sobre “bom” ou “mau” e essas representações nas histórias infantis, na obra analisada, bem como na sociedade.

3 Mark Twain (1835-1910) é o pseudônimo de Samuel Langhorne Clemens, um grande autor e humorista norte-americano, mais conhecido pelo romance *The Adventures of Tom Sawyer* (1876), considerado pelo ganhador do prêmio Nobel de literatura, William Faulkner como “opai da literatura americana”. Seu conto “The Story of The Good Little Boy” foi publicado primeiramente na revista *Galaxy Magazine* em 1870 com o título “The Story of The Good Little Boy Who Did Not Prosper” e posteriormente publicado em sua coletânea de contos no livro *Sketches New and Old*, em 1875.

Duração: Um bimestre (equivalente a uma média de 20 horas-aula)

Recursos Necessários:

- Cópias do questionário de sondagem;
- Computador e projetor;
- Cópias dos contos nacionais, “A Partida” (1957), de Osman Lins e “Peru de Natal” (1942), de Mário de Andrade;
- Cópias do conto principal (quebra-cabeças).

Etapas: Motivação - Proposta de atividades:

1ª atividade: Resolução de um questionário de sondagem acerca do conhecimento prévio dos alunos sobre literatura (1 hora-aula);

2ª atividade: Aula expositiva em slides, abordando diferentes conceitos acerca do que é literatura, da sua relevância na vida dos estudantes, bem como acerca do gênero conto (1 hora-aula).

Observações:

- Este questionário compõe um portfólio que serve como avaliação final.

Etapas: Motivação - Proposta de atividades:

3ª atividade: Leitura de dois contos nacionais para apreciação/familiarização com o gênero literário. Contos selecionados: “A Partida” (1957), de Osman Lins e “Peru de Natal” (1942), de Mário de Andrade (1 hora-aula);

4ª atividade: Discussão com o grande grupo sobre as impressões e análises desenvolvidas no grupo internamente na aula anterior (1 hora-aula).

Observações:

- Contos lidos em grupos. Cada grupo escolhe um dos contos para ler e discutir suas impressões internamente. O professor deve acompanhar o desenvolvimento das discussões em grupo ao caminhar pela sala, conferindo o trabalho dos estudantes.

Etapas: Introdução - Proposta de atividades:

1ª atividade: Leitura de um pequeno parágrafo introdutório sobre o autor em inglês (1 hora-aula):

- Os alunos devem fazer uma leitura coletiva do parágrafo, juntamente com o professor, buscando identificar o seu significado;
- Registro por escrito da atividade para compor o portfólio final;

2ª atividade: Inferência sobre a história somente a partir do título do conto (1 hora-aula):

- Propor que os alunos produzam um pequeno texto sobre suas expectativas para o conto, a partir de seu título;
- Registrar essa atividade para compor o portfólio final;
- Ler as expectativas de alguns alunos para o grande grupo.

Etapas: Leitura - Proposta de atividades:

1ª atividade: Leitura do primeiro parágrafo do conto, através de um jogo de “quebra-cabeça”(1 hora-aula);

- Divisão da turma em grupos com, no máximo, quatro componentes;
- Entrega do primeiro parágrafo do conto em inglês para cada grupo;
- Entrega da tradução do primeiro parágrafo do conto, em português, recortado em frases completas dentro de um envelope, para que os alunos possam ordenar as frases, “traduzindo” o parágrafo através de associação, montando esse “quebra-cabeça” de frases;

2ª atividade: Leitura dos demais parágrafos do conto, através de um jogo de “quebra-cabeça”similar (1 hora-aula);

- Divisão da turma em grupos com, no máximo, quatro componentes;
- Entrega dos parágrafos restantes do conto, em inglês, para cada grupo, em um envelope;
- Entrega da tradução dos parágrafos do conto, em português, em um envelope, para que os alunos possam, “traduzir” os parágrafos através de associação, pareando suas versões em inglês e português, lado a lado;
- O professor deve acompanhar o desenvolvimento da atividade, observando os alunos;
- Ao terminarem, o professor deve ler os parágrafos na ordem correta para que os alunos os ordenem e possam ler o conto de forma integral, com o “quebra-cabeça”agora todo montado.

Observação:

- A leitura do primeiro parágrafo deve permitir aos alunos construírem as ideias sobre o personagem principal, bem como abrir caminhos para as primeiras discussões acerca da temática e das expectativas que surgem com ela.
- Diferentemente do primeiro, no quebra-cabeça dos demais parágrafos, estes devem estar completos e não em frases recortadas, para facilitar o processo.

Etapas: Primeira interpretação - Proposta de atividades:

1ª atividade: Primeiras impressões sobre o conto (1 hora-aula);

- Os alunos devem ser convidados a comentar (de forma voluntária) o que pensam sobre o conto, suas primeiras impressões, o que acreditam ser relevante mencionar;
- Também lhes deve ser solicitado montar suas análises, registrar suas impressões sobre a história, ou os personagens ou a temática em um ensaio.

2ª atividade: Jogo online em formato de *quiz* chamado *Kahoot*⁴ (1 hora-aula);

- Competição em grupos, respondendo a questões sobre a obra;

4 O Kahoot é uma plataforma online que permite a criação de jogos de perguntas e respostas personalizadas e por meio da qual os alunos são incluídos para responder através de aparelhos eletrônicos, como celulares—o que é bem apelativo para os adolescentes do ensino médio.

Observação:

- Sobre a 1ª atividade: A discussão começa em sala, mas deve ser permitido que se conclua a análise por escrito em casa;
- Sobre a 2ª atividade: Como nem todos possuem celular ou internet, as equipes devem ser formadas de modo que pelo menos um participante possua telefone com dados móveis ou utilize da internet disponível da escola;

Etapa: Contextualização e Segunda interpretação - Proposta de atividades:**1ª atividade:** Contextualização (1 hora-aula):

- Proposta de discussão acerca dos aspectos contextuais estilísticos da obra; temáticos e sua repercussão dentro da obra; e, também, presentificadores, fazendo uma conexão ao contexto atual dos alunos.

2ª atividade: Segunda interpretação (1 hora-aula):

- Proposta de discussão em uma leitura aprofundada de um dos aspectos da obra (bem e mal / bom e mau / finais felizes / vida real / histórias românticas / representação infantil na obra).

Etapa: Expansão - Proposta de atividades:**1ª atividade:** Relação de intertextualidade na obra (1 hora-aula):

- Comparação com o conto “The Story of The Bad Little Boy” (1875), também de autoria de Mark Twain. Uma alusão direta ao conto trabalhado, que tem como protagonista um dos meninos maus, personagem do conto “The Story of The Good Little Boy” (1875).

2ª atividade: Pesquisa de uma outra forma de expressão artística que dialoga com a obra (1 hora-aula):

- Os alunos devem registrar por escrito a relação que identificam entre o conto de Mark Twain e a outra expressão artística;
- Esta atividade deve compor o portfólio final.

Avaliação: Além da observação quanto ao envolvimento e desenvolvimento das atividades propostas por parte dos alunos durante o processo, a produção de portfólio individual também compõe a avaliação do trabalho desenvolvido.

- O professor pode reservar algumas aulas para a montagem dos portfólios e para possíveis culminâncias.

Fonte: Elaboração nossa (2024).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROJETO E MOTIVAÇÃO

Na sequência expandida, “[...] a motivação consiste em uma atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido”

(Cosson, 2006, p. 77). No projeto proposto descrito neste trabalho, os alunos foram apresentados a essa nova ideia de ter literatura nas aulas de língua inglesa, portanto, fez parte da motivação apresentá-los a importância de darmos início a essa jornada.

Como primeira etapa, os alunos foram convidados a responderem um simples questionário, que ficou registrado no caderno e compôs o portfólio final. O questionário indagava sobre a relação que os estudantes tinham com a literatura, se acreditavam que a leitura pudesse ter um fator transformador em suas vidas, se acreditavam ser capazes de ler uma obra em outro idioma etc. Ao todo, 162 alunos, com idades entre 16 e 18 anos, responderam ao questionário. Deste total, 100 eram do sexo feminino e 62 eram do sexo masculino.

No questionário, havia 10 questões, objetivas e subjetivas. A primeira pergunta era: 1. Você sabe o que é literatura? 84,6% (137 alunos) respondeu que sabia o que é literatura, enquanto, 15,4% (25 alunos) respondeu que não sabia. Quando perguntados: 2. Você sabe o que é um conto? a média de respostas foi bem aproximada: 85,2% (138 alunos) afirmou saber, enquanto 14,8% (24 alunos) respondeu que não sabia. As questões que seguiam essas perguntas eram: como você a/o descreveria? E, mesmo respondendo em sua maioria, de maneira positiva, à primeira pergunta, também a maioria dos alunos não soube descrever ou descreveu de maneira equivocada sobre o que entendiam por literatura e conto.

As perguntas que seguiam no questionário eram sobre hábitos de leitura: 3. Você gosta de ler? 4. Você costuma ler? 5. Você acha que deveríamos ler mais na escola? 71% (115 alunos) respondeu gostar de ler, enquanto 29% (47 alunos) afirmou não gostar. 59,3% (96 alunos) costuma ler enquanto 40,7% (66 alunos) não. Independente das respostas dadas quanto ao gosto e frequência na leitura, dos 162 alunos que participaram desta tarefa, 129, ou seja, a grande maioria respondeu que deveríamos ler mais na escola, um total de 79,6%, enquanto somente 20,4% afirmou que não.

Das perguntas subjetivas, como por exemplo, a de número 6: O que você gosta ou gostaria de ler? muitos alunos mencionaram que gostariam

de ler histórias baseadas em fatos verídicos, terror, mas também ficção e romance. Porém, este último gênero era bastante confundido entre os alunos que achavam que um romance era necessariamente uma história de amor. Este momento do questionário serviu como um diagnóstico para inteirar-se mais da relação que os alunos tinham com a leitura e o que esperavam dela.

Dando prosseguimento, ainda na primeira etapa, os alunos tiveram uma aula em que discutiram concepções de literatura e elementos do gênero conto para familiarizar-se com o tema e com o gênero que trabalhariam mais adiante. Em uma das escolas, os alunos até mesmo propuseram um clube do livro remoto para vermos outras obras que não entrariam no projeto.

Na semana seguinte, na segunda etapa, ainda na fase de motivação, os alunos tiveram contato com dois contos nacionais, já que muitos responderam, na fase do questionário, nunca terem lido um conto. Esta atividade tornou possível uma certa familiarização com o gênero antes de partir para o conto principal escolhido de Mark Twain. Os contos nacionais para apreciação propostos foram: “A Partida” (1957), de Osman Lins, e “Peru de Natal” (1942), de Mário de Andrade.

Os alunos, divididos em grupos, puderam escolher entre essas obras e liam entre eles enquanto a professora caminhava pela sala ouvindo e observando o engajamento dos estudantes durante o processo. Foram ainda perguntados sobre o que acharam dos contos, bem como registraram suas breves análises. Nos contos nacionais selecionados, optou-se por escolher histórias que envolviam adolescentes protagonistas, como no conto principal. Os alunos tiveram acesso aos contos por meio de cópias impressas na escola.

INTRODUÇÃO E LEITURA

Na terceira etapa, realizada na semana seguinte, se trabalhou a introdução. De acordo com Cosson (2006, p. 57), “Chamamos de introdução

a apresentação do autor e da obra”. Os alunos tiveram a possibilidade de trabalhar uma introdução em inglês sobre o autor do conto principal do projeto, Mark Twain, buscando compreender suas características básicas.

Ainda nesta etapa, os alunos tiveram conhecimento somente do título do conto principal do projeto e foram convidados a registrar uma inferência sobre a história do conto somente a partir do seu título: “The Story of The Good Little Boy”. Aqueles que se sentiram à vontade compartilharam suas ideias com toda a turma. As possibilidades de interpretação quanto aos temas “bom” e “mau” já começaram a tomar forma, quando alguns alunos passaram a criar hipóteses se o garotinho na história seria realmente “bom”, ou se apenas se tratava de uma ironia presente no título do texto.

Na sequência, entramos na quarta etapa, a da leitura e, como se tratava de um texto em língua inglesa, foi proposto, inicialmente, a leitura do primeiro parágrafo em formato de jogo. Para que não fosse reduzido a um prolongado processo de tradução, foi preparado um joguinho de “quebra-cabeças” para os alunos resolverem em grupos. Cada grupo, com no máximo 4 alunos, recebeu um envelope com uma versão impressa do primeiro parágrafo em inglês e frases recortadas que continham a tradução do primeiro parágrafo para os alunos fazerem associações e colocarem a tradução na ordem e, como numa espécie de enigma, decifrar a mensagem do parágrafo em português.

Essa fase visou tanto engajar os alunos na busca pela descoberta das palavras e seus significados, como fazê-los perceber que seria possível ler em outro idioma. Foi possível perceber que muitos alunos da rede pública de ensino não se enxergam como capazes de aprender um novo idioma, tampouco enxergam sua funcionalidade, cabendo ao professor, muitas vezes, guiá-los no caminho a desmistificar essas crenças.

A leitura do primeiro parágrafo permitiu aos alunos construírem as ideias sobre o personagem principal, bem como abriu caminhos para as primeiras discussões acerca da temática e das expectativas que surgiam com ela. Sobre a fase da leitura, Cosson (2006) afirma que:

[...] é importante levar em consideração que se tende a despende mais tempo nos capítulos iniciais, quando as personagens e situações básicas da narrativa são introduzidas, do que nos últimos, posto que para isso concorre tanto para o conhecimento que já se tem das linhas gerais da história quanto para a proximidade do desenlace (Cosson, 2006, p. 81).

Para se trabalhar o texto integral do conto, com os demais parágrafos, também foi proposta a tradução através de associação e jogo, o que permitiu uma leitura mais dinâmica e de encorajamento, já que os alunos se sentiam mais confiantes ao acertarem e reconhecerem as palavras com maior facilidade. Sendo assim, o foco estaria no conto em si e não no vocabulário propriamente dito. O jogo para a leitura dos demais parágrafos foi bem parecido com o da leitura do primeiro parágrafo, mas, dessa vez, consistiam nos parágrafos inteiros em inglês e em português entregues a eles embaralhados, em que os alunos precisavam, por meio de estratégias de leitura e associação, encontrar os pares correspondentes. Isso nos permitiu ganhar tempo e fazer a leitura em sala, não sendo necessária a leitura extraclasse, ou ficando facultativa para aqueles que quisessem fazer uma releitura em casa. Não foi necessário o uso de dicionários.

Como realizaram as atividades em grupos, os próprios colegas compartilhavam sobre as palavras que já conheciam ou faziam uso de estratégias de leitura como o reconhecimento de palavras cognatas, por exemplo. Foram explorados aspectos relacionados ao léxico, semântica, pronúncia, das palavras na língua estrangeira consideradas relevantes para tal ou quando solicitado pelos alunos, mas este não era o fim principal da tarefa. Com o “quebra-cabeças” do conto formado, fizemos uma leitura compartilhada em sala, que estava organizada em círculo, na qual os alunos, voluntariamente, se ofereciam para ler os parágrafos.

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO, CONTEXTUALIZAÇÃO, SEGUNDA INTERPRETAÇÃO E EXPANSÃO

Na quinta etapa, os alunos foram convidados a comentar (de forma voluntária) o que pensavam sobre o conto, suas primeiras impressões, o

que acreditavam ser relevante mencionar. Também lhes foi solicitado montar suas análises, registrar suas impressões sobre a história, ou os personagens ou a temática em um ensaio. A discussão começou em sala, mas foi permitido que se concluísse a análise por escrito em casa. Sobre a primeira interpretação:

Ela deve ser vista, por alunos e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação as personagens e àquele mundo feito de papel (Cosson, 2006, p. 84).

Outra atividade proposta após a leitura e a discussão da temática do conto foi um jogo online em formato de *quiz* chamado *Kahoot*⁵. Por intermédio dele, os alunos competiram em grupos respondendo a questões sobre a obra. Como nem todos possuem celular ou internet, foram formadas equipes em que pelo menos um participante possuía telefone com dados móveis ou utilizava da internet disponível na escola.

Na sequência expandida proposta por Cosson (2006), podemos explorar as contextualizações histórica, teórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática da obra, entre outras. Nesse caso, mencionamos nas aulas desenvolvidas neste trabalho as contextualizações estilística, crítica, temática e presentificadora. A contextualização presentificadora descrita por Cosson (2006), por exemplo, é de extrema importância, pois promove a relação da obra com o presente do aluno, trazendo mais significado e relevância. Nela, “O aluno é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, mostrando assim a atualidade do texto” (Cosson, 2006, p. 89).

Também foi discutida a contextualização estilística da obra. O conto apresenta características do estilo realista e, conseqüentemente, aspectos

5 O *Kahoot* é uma plataforma online que permite a criação de jogos de perguntas e respostas personalizadas e por meio da qual os alunos são incluídos para responder através de aparelhos eletrônicos, como celulares—o que é bem apelativo para os adolescentes do ensino médio.

de oposição ao romantismo, estilo de escrita praticado na época e que é ironizado na obra de Twain em questão. O menino bonzinho, personagem principal, não se dá bem em nenhuma situação. Em contrapartida, os meninos malvados conseguem se safar em todas as situações nas quais se colocam a cometer traquinagens. A idealização da vida e do personagem é ridicularizada e a obra apresenta traços de objetividade e maior proximidade com a realidade. O conto acaba sendo uma paródia desse estilo de escrita que supervaloriza “boasações” do herói, da religiosidade, idealizando suas recompensas na vida.

Na sexta etapa, de maneira a não dissociar a contextualização da obra e o aprofundamento na leitura, a segunda interpretação se deu por meio de reflexões que chamaram atenção e se mostraram relevantes: “Ao contrário da primeira interpretação, que busca uma apreensão global da obra, a segunda interpretação tem por objetivo a leitura aprofundada de um de seus aspectos” (Cosson, 2006, p. 92).

Quanto à contextualização temática, exploramos em sala conceitos polêmicos como o “bem e o mal”, o “bom e o mau”, as consequências para as ações das pessoas na “vida real”, comparações com o que acontece nas histórias “romantizadas”, com “ finais felizes ” e nas histórias reais das pessoas na sociedade. Nesse momento de discussão dos temas, os alunos se sentiram à vontade para dar suas opiniões, queriam ter voz e compartilhar suas crenças. Contudo, na contextualização temática, é preciso levar em consideração certos aspectos como:

[...] não fugir da obra em favor do tema, isto é, muitas vezes o estudo daquele tema é tão interessante que a obra fica para trás e o que deveria ser um estudo literário passa a ser um estudo deste ou daquele assunto. Isso acontece particularmente com os temas mais polêmicos que entusiasmam os alunos (Cosson, 2006, p. 90).

Foi possível extrair dos alunos opiniões sobre o personagem principal e os desfechos na história, como “mas ele não merecia isso!”. Outros se aprofundavam na complexidade do personagem e questionavam as motivações das “boasações” feitas pelo garoto: “mas a intenção dele era

ser reconhecido! Ele só estava sendo “bom” para ser elogiado!”. Foi a partir do final trágico do garoto, personagem principal da história, assim como a comparação com o outro conto de Twain, que fez com que os alunos refletissem sobre questões como “nem sempre os bons têm finais felizes”, “às vezes pessoas más se dão bem na vida”. As discussões levaram os alunos a reconhecerem na sociedade personagens como os descritos na história, como políticos corruptos que se dão bem e agentes engajados como ambientalistas e defensores de minorias que acabam tendo finais trágicos. Dessa forma,

Também cabe ao professor resistir à tentação de fazer seu planejamento determinar o interesse de seus alunos. A experiência literária está sempre aberta ao imprevisto e muitas são as possibilidades que o texto literário oferece ao leitor. Por isso, o planejamento da sequência certamente será alterado se o interesse dos alunos for em outra direção. O que importa manter é o objetivo de proporcionar ao aluno o conhecimento da literatura que só pode ser feito, antes de qualquer coisa, pela leitura do texto literário (Cosson, 2006, p. 105).

Como “expansão”, foi trabalhado além do contexto, o intertexto no conto, em que foi proposta a comparação com outro conto, também de autoria de Mark Twain, “The Story of The Bad Little Boy” (1875). Uma alusão direta ao conto trabalhado, que tem como protagonista um dos meninos maus, personagem do conto “The Story of The Good Little Boy” (1875). De fato, “[...] a expansão busca destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhe, são contemporâneos, ou posteriores” (Cosson, 2006, p. 94).

Também foi sugerido aos alunos pesquisar uma outra forma de expressão artística que dialogasse de alguma maneira com a obra estudada. Os alunos deveriam registrar por escrito a relação que identificavam entre a obra de Mark Twain e a outra expressão artística.

Em uma das escolas em que o trabalho foi proposto (Escola Estadual Élia de Barros), foi ainda desenvolvida pelos alunos uma adaptação do conto para um esquete, apresentado na mostra cultural da escola, como culminância.

Todas as atividades desenvolvidas no projeto proposto tiveram registros e estes compuseram um portfólio individual, através do qual foi possível perceber a evolução na discussão e compreensão da ideia do projeto por parte dos alunos, e que constituiu como parte da avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com literatura tem seus desafios, ainda mais em se tratando de aulas de língua inglesa. Foram várias turmas acompanhando as mesmas atividades propostas, como a leitura dos contos, inferência, análises pessoais, discussão coletiva e, certamente, cada uma apresentou particularidades e níveis de interesse diferentes. O que ficou muito claro, independentemente da turma, é que os alunos necessitam dessa mediação proposta por um professor, pois o número de alunos leitores assíduos nessas turmas é mínimo.

Com o trabalho desenvolvido, foi possível proporcionar um ambiente em que o aluno se sentiu à vontade para dialogar, pensar e discutir, o que é primordial para guiá-lo em sua formação. Por meio da leitura, da disponibilização e estímulo do professor, da promoção de momentos de desenvolvimento do pensamento crítico, contribuimos para a formação desse aluno, que poderá até mesmo mudar sua realidade a partir da reflexão do mundo a sua volta. Nas aulas de língua inglesa a literatura é uma grande aliada e é extremamente eficaz se trabalhada de forma consciente e planejada. Esperamos que esta sugestão de projeto possa servir como motivação para o desenvolvimento de muitos outros projetos envolvendo literatura nas aulas de língua inglesa e que seja um exemplo de que é uma ação possível e necessária.

Reiteramos a importância da literatura na sala de aula, bem como a busca por alternativas possíveis de seu uso na educação pública e nas aulas de línguas. Para tanto, faz-se necessário que mais estudos nesse âmbito sejam desenvolvidos e que estes sirvam de base para outras discussões, de âmbito social, de acesso e condições materiais por exemplo, e

diversos outros fatores que acabam interferindo também no processo de ensino e aprendizagem de literatura nas escolas.

Sobre os resultados alcançados, observamos o avanço quanto ao engajamento dos alunos nas aulas e atividades propostas, que ao trabalhar a partir de projetos e propósitos bem estabelecidos, enxergaram relevância e assim participaram ativamente na construção do conhecimento. Tornar-se imperativo também esclarecer que este trabalho não se constitui de um modelo a ser seguido e sim uma sugestão de sequência que pode e deve ser adaptada à realidade dos professores e turmas trabalhadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica-Brasília: MEC, 2006. v.2.

CABRAL, Sara Regina Scotta. Metodologia(s) no processo de ensino e aprendizagem. *In*: ULBRA (org.). **Metodologia de ensino de literatura**. Curitiba: IPBEX, 2009. p. 15-28.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006. COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. UNESP, agosto-2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: **Leitura de literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-Faleiros (org.). São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SANTOS, Ana Cristina dos. A literatura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Línguas e Ensino**, Rio de Janeiro, Ano I, Vol. I, n. 1, p. 40-58, semestral, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.003

PRODUÇÃO DE FANZINES NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: ESTIMULANDO A EXPRESSÃO E O APRENDIZADO

Isabelle Coutinho Ramos Benicio¹

RESUMO

O presente trabalho pretendeu descrever, por meio de relato de experiência, a aplicação do projeto “Zinelab: produzindo, expressando e compartilhando”, que foi realizado com os alunos do 9º ano da escola estadual de ensino fundamental Frei Martinho, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba. Refletindo sobre a proposta escolar de trabalhar o protagonismo durante o ano letivo de 2024 e sabendo do obstáculo que é lidar semanalmente com alunos de comportamentos desafidores, surgiu a ideia da produção dos fanzines associada à temática self-esteem (autoestima) durante aulas de Língua Inglesa. O gênero textual fanzine trata-se de uma revista amadora que pode ser produzida com poucos recursos, sobre qualquer temática, à escolha do autor. Ao final do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de expor seus fanzines para a comunidade escolar, o que pôde gerar um impacto significativo na autoestima deles. A criação de algo único, apreciado por outros, fortaleceu a sensação de realização e confiança, essencial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Assim, o projeto Zinelab se apresentou como uma alternativa poderosa para combater parte das dificuldades emocionais e escolares enfrentadas pelos estudantes da escola em pauta. Como base teórica para fundamentar o projeto, utilizou-se o livro “Pedagogia do

1 Mestranda do Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, isiecrb49@gmail.com.

Oprimido” de Paulo Freire (1987), o livro “Inteligência Emocional” de Daniel Goleman (2001), a teoria da identidade de Stuart Hall (2006) e os apontamentos de Amanda de Sousa (2018) sobre o gênero textual fanzine..

Palavras-chave: Fanzine. Língua Inglesa. Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O nome “*fanzine*” é uma aglutinação das palavras inglesas “*fanatic*” (fanático) e “*magazine*” (revista), isto é, trata-se de uma revista feita por quem tem interesse ou é fã de algo. Por ser de baixo custo, sendo sua produção artesanal e independente, torna-se acessível para produção em contextos de vulnerabilidade.

Fanzine ou apenas zine é uma publicação artesanal e alternativa que se caracteriza por apresentar um caráter libertário e pelas marcas expressivas de autorialidade, por não ser determinado por metodologias estruturadas e expor conteúdo “espontâneo”, esse gênero textual possibilita aos seus autores publicarem o que querem e/ou pensam (De Sousa, 2018, p. 15-16).

Portanto, a simplicidade e a acessibilidade do *fanzine* fazem dele uma poderosa ferramenta para aqueles que desejam compartilhar suas ideias e visões de forma criativa, longe dos padrões convencionais.

A educação em escolas públicas, especialmente por atender alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrenta muitos desafios. Dentre esses, destacam-se as limitações de recursos, que frequentemente dificultam a participação plena dos alunos no processo de aprendizagem. Nesse contexto, projetos que incentivam a expressão criativa, como a produção de *fanzines*, têm o potencial de transformar a experiência educativa. Por conta disso, a criação de *fanzines* pode se tornar uma ferramenta capaz de engajar os alunos de forma profunda, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e fortalecendo a autoestima.

Como argumenta Paulo Freire (1987), a educação deve estar associada a uma “prática da liberdade”, ou seja, como um processo que possibilite aos aprendizes conhecerem a si mesmos para que, assim, alcancem autonomia.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem

abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (Freire, 1987, p. 45).

Nessa passagem de *A Pedagogia do Oprimido*, Freire critica a ideia de que a educação deve ser desconectada da realidade do aprendiz, pois ela deve partir do que é vivido pelos alunos, levando em consideração seus contextos, suas vivências e suas relações sociais. Para ele, o conhecimento não deve ser dissociado das condições reais e concretas de vida dos indivíduos.

Ao criar *fanzines*, os alunos têm a oportunidade de explorar e expressar suas próprias ideias. Não apenas isso, mas também contribui na valorização da identidade pessoal, cultural e social. Em escolas públicas com alunos carentes, essa oportunidade de dar voz aos estudantes é particularmente significativa, pois muitos deles enfrentam barreiras para se expressarem dentro de um modelo educacional tradicional. A liberdade criativa no *fanzine* abre um espaço para que os alunos se sintam parte de um processo de criação que reflete suas realidades e seus pontos de vista.

O *fanzine* também pode ser um meio para valorização da identidade e da cultura. De acordo com os estudos do sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (2006), a identidade é formada por uma complexa rede de experiências que são constantemente negociadas e reconstruídas. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1987, *apud* Hall, 2006, p. 12- 13). Assim como a identidade, a educação é um processo dinâmico, isto é, uma prática de construção do conhecimento entre seus participantes.

Seguindo essa linha de raciocínio, a produção de *fanzines* permite aos estudantes refletirem sobre suas próprias histórias e experiências, compartilhando visões de mundo que muitas vezes não encontram espaço nas narrativas tradicionais oferecidas pela escola.

A participação na criação de um *fanzine* pode ter um impacto significativo na autoestima dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ao verem suas ideias publicadas e compartilhadas, os estudantes experimentam um sentido de reconhecimento e pertencimento que se torna fundamental para o desenvolvimento de uma imagem positiva de si mesmos. A valorização de suas vozes e a produção de algo único também são formas de afirmação pessoal e coletiva.

O psicólogo estadunidense Daniel Goleman (2001), em sua teoria sobre inteligência emocional, destaca a importância de competências como autoconfiança, motivação e empatia no desenvolvimento de um indivíduo. “(...) [A]judar as pessoas a lidar melhor com elas [emoções] tem, potencialmente, um ganho clínico tão grande quanto conseguir que os fumantes deixem de fumar. Uma das maneiras de fazer isso e que se refletiria na saúde pública seria transmitir as mais básicas aptidões da inteligência emocional às crianças, de modo a torná-las hábitos para toda a vida” (Goleman, 2001, p. 316-317). Isso ocorre porque a habilidade de lidar bem com as emoções, quando estimulada desde cedo, pode prevenir uma série de problemas de saúde mental, melhorar a qualidade das relações interpessoais e contribuir para uma sociedade mais saudável e resiliente. Ao promover essas habilidades, estamos investindo em um futuro com menos problemas emocionais e mais bem-estar coletivo.

Ao criar *fanzines*, os alunos não apenas podem fortalecer as aptidões emocionais, mas também podem experimentar um senso de propósito e realização que pode motivá-los a continuarem se engajando com a aprendizagem, mesmo diante das dificuldades cotidianas.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Martinho, localizada em João Pessoa, Paraíba, que atende 414 alunos do Ensino Fundamental e do EJA (Ensino de Jovens e Adultos). A instituição oferece aulas no período diurno e noturno e se destaca pela

infraestrutura acessível, incluindo rampas, banheiro adaptado, sala de recursos e uma biblioteca com internet. A escola conta com 51 funcionários, entre eles professores e pessoal de apoio.

A Escola Frei Martinho surgiu em 1984, homenageando o frade Francisco, conhecido por sua solidariedade. Ela está situada em uma área urbana de Cruz das Armas, próximo a comércio e serviços essenciais. Seu público é diversificado, com famílias de diferentes níveis socioeconômicos, e a maioria dos pais dos alunos tem o Ensino Fundamental completo ou está alfabetizada.

A escola enfrenta desafios devido às vulnerabilidades socioeconômicas e emocionais de seus alunos, o que impacta diretamente no desempenho escolar e na saúde mental dos estudantes. A falta de apoio familiar e os conflitos emocionais, intensificados pela pandemia, tornaram o ambiente escolar mais desafiador em 2024. Para lidar com essas dificuldades, a escola desenvolveu o projeto “Desenvolvendo Habilidades para o Protagonismo: Fortalecendo Competências Socioemocionais em Prol da Consistência de Aprendizagem”, que visa trabalhar uma abordagem educacional de habilidades socioemocionais dos alunos, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais constante e eficaz.

Dentro dessa proposta de acolhimento, surgiu a ideia de criar o projeto *Zinelab*, que visa utilizar a produção de *fanzines* (revistas independentes e artesanais) como ferramenta para promover autoestima e expressão para os alunos. O *fanzine* permite que os estudantes escolham temas de seu interesse, como *soccer* (futebol), *music* (música), *poetry* (poesia), *movies* (filmes), *consumption* (consumo), entre outros, e compartilhem suas experiências e ideias de forma criativa. Essa atividade envolve as disciplinas de Língua Inglesa, Arte e Matemática, promovendo o desenvolvimento de habilidades artísticas e cognitivas enquanto reforça o senso de pertencimento e valorização pessoal.

O projeto foi aplicado nas três turmas do 9º ano (A, B e C) da escola, que compõem os turnos matutino e vespertino. A ideia foi planejada, inicialmente, para a disciplina de Língua Inglesa, porém, houve adesão, após

apresentação da proposta para a comunidade escolar, das disciplinas de Arte e Matemática. Durante o período de aplicação, cada professor inseriu e conectou as questões emocionais e a construção do *fanzine* aos conteúdos que pretendiam ministrar.

Ao final do projeto, os alunos tiveram a oportunidade de expor suas obras para a comunidade escolar, o que pôde gerar um impacto significativo na autoestima deles. A criação de algo único, apreciado por outros, fortalece a sensação de realização e confiança, essencial para o desenvolvimento emocional e social dos alunos. Assim, o projeto *Zinelab* se apresenta como uma alternativa poderosa para combater as dificuldades emocionais e escolares enfrentadas pelos estudantes da Escola Frei Martinho.

Baseando-nos nos objetivos gerais e específicos da própria escola, que incluem, respectivamente, garantir uma aprendizagem significativa; e permitir aos alunos a construção do protagonismo, visamos desenvolver e promover a expressão criativa e a participação ativa dos alunos do 9º ano da E. E. E. F. Frei Martinho por meio da produção de *fanzines*, integrando habilidades de leitura, escrita e desenho, visando à valorização da diversidade de ideias e à formação de uma consciência reflexiva. Para isso, incentivamos a expressão pessoal e criativa dos alunos, proporcionando aos estudantes a oportunidade de expressarem suas ideias por meio da produção de textos, desenhos e outros elementos gráficos, estimulando a criatividade. Também desenvolvemos habilidades de escrita e leitura, visando aperfeiçoar a escrita dos alunos por meio da criação de conteúdo para os *fanzines*, além de incentivar a leitura de materiais diversificados, ampliando o vocabulário, e a compreensão textual. Ainda, visamos estimular o senso de pertencimento e identidade, incentivando os alunos a explorarem e refletirem sobre suas identidades pessoais, culturais e sociais, permitindo que compartilhem seus gostos, como forma de valorizar a diversidade dentro do ambiente escolar. Além disso, incentivamos a autonomia e a responsabilidade: Estimular os alunos a assumirem o protagonismo em todas as etapas da produção do *fanzine*, desde a escolha do

tema até a apresentação final, promovendo a autonomia, a organização e o desenvolvimento de habilidades de gestão de projetos, como prazos.

Dividimos as ações pedagógicas em seis etapas:

- 1ª semana (diagnóstico inicial e sensibilização-habilidades BNCC EF09LI12 e EF09LI19): Reflexão coletiva sobre inteligência emocional por meio do tema *self- esteem* (autoestima); e introdução ao conceito de *fanzine* e à sua história; mostrar modelos de *fanzine* já prontos.
- 2ª semana (planejamento do *fanzine* – habilidades BNCC EF69AR06 e EF09MA10): através do conceito de sala de aula invertida, os alunos escolhem o(s) tema(s) para o *fanzine* e aplicam o que aprenderam a partir de suas pesquisas; em seguida, os alunos fazem o esboço do produto final.
- 3ª e 4ª semanas (produção do *fanzine* – habilidades BNCC EF69AR06 e EF09MA12): os alunos compartilham os conhecimentos adquiridos entre si; utilizam artigos em Inglês, conceitos artísticos e constroem representações visuais/geométricas a partir de noções de escala e simetria, dando ênfase ao que foi discutido e aprendido sobre identidade e emoções.
- 5ª semana (apresentação e reflexão): o projeto do *fanzine* é executado de forma colaborativa e interdisciplinar, levando em conta o conceito de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que ajuda a promover a aprendizagem ativa dos alunos; no dia da apresentação, os alunos apresentam seus *fanzines* de maneira individual ou em grupos, e refletem sobre o desenvolvimento da inteligência emocional, da identidade e das habilidades trabalhadas.
- 6ª semana (*feedback*): os alunos dão a opinião sobre o projeto, apresentando as facilidades e dificuldades, e dando sugestões.

Para que as etapas pudessem ser cumpridas, utilizamos recursos físicos e digitais. Para garantir uma produção de *fanzines* rica e diversificada,

utilizaremos os seguintes recursos: papel, caneta, lápis, borracha, tinta, tesoura, cola, livros, artigos, sites, biblioteca e sala de informática.

O projeto foi desenvolvido ao longo do 3º bimestre de 2024, com a participação ativa das três turmas de 9º ano e dos professores das disciplinas de Língua Inglesa, Arte e Matemática. Dividimos as ações pedagógicas em seis semanas, período em que cada professor realizou suas atividades de forma específica. A seguir, apresentamos os resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira semana, realizamos o diagnóstico inicial e fizemos a sensibilização das turmas. Nas aulas de Inglês, houve uma reflexão coletiva sobre inteligência emocional por meio do tema *self-esteem* (autoestima), quando introduzimos o conceito de *fanzine* e sua história; também foram mostrados modelos de *fanzine* já prontos. Nas aulas de Arte, a professora também incentivou os alunos a escreverem sobre si mesmos através de um caderno de poesias. Nas aulas de Matemática, o professor conversou com as turmas sobre a importância de aliar-se a criação de formas geométricas a formas de se expressarem. Ao serem apresentados ao projeto, as expressões dos alunos dividiram-se entre entusiasmadas, pois achariam um espaço para comunicarem suas emoções, mas também inseguras, pois muitos não tinham consciência de seus interesses.

Abaixo, segue a atividade de sensibilização utilizada na primeira aula do projeto.


E. E. E. F. FREI MARTINHO – CRUZ DAS ARMAS
3º BIMESTRE
DISCIPLINA: INGLÊS
PROFESSORA: ISABELLE C. R. BENICIO

__/09/24

SÉRIE: 9º
TURMA:
NOME COMPLETO:

ACTIVITY

SELF-ESTEEM



It is the opinion we have about ourselves. It affects how we see the world and interact with people. If we have high self-esteem, we tend to feel confident and positive about our abilities.

However, low self-esteem can lead to feelings of insecurity and self-doubt. Building self-esteem requires self-acceptance, positive self-talk, and setting realistic goals. It's important to be kind to ourselves and celebrate our strengths, while also recognizing areas for growth.

Questões

- O que significa o termo "self-doubt" no contexto de autoestima?
 - Confiança
 - Dúvida sobre si mesmo
 - Alta autoestima
 - Motivação
- Verdadeiro ou Falso.
De acordo com o texto, pessoas com alta autoestima tendem a se sentir inseguras e incertas sobre suas habilidades.
 - Verdadeiro
 - Falso
- Complete a frase:
Construir a autoestima requer _____, pensamentos positivos e estabelecer metas realistas.
 - Autocrítica
 - Autoaceitação
 - Autorrejeição
 - Autopiedade
- De acordo com o texto, qual das seguintes opções não é uma maneira recomendada para construir a autoestima?
 - Ser gentil consigo mesmo
 - Celebrar seus pontos fortes
 - Ignorar suas fraquezas
 - Estabelecer metas realistas



5. Com suas próprias palavras, explique por que ter autoestima é importante em nossas vidas diárias.

** Anotação*

Fanzine

São revistas ou publicações que trazem textos diversos: poesias, contos, histórias em quadrinhos (HQs), colagens, divulgações de músicas, e textos digitados ou escritos à mão.

"Fanzine", do Inglês, *fan* (fanatic - fanático, fã) e *zine* (magazine - revista), tem caráter amador e é sem fins lucrativos.

Os primeiros fanzines surgiram nos Estados Unidos na década de 1930, feitos por jovens adultos interessados em ficção científica.

Produzir um fanzine exige criatividade e pesquisa. É importante coletar materiais e textos.

Faça um esboço do seu fanzine abaixo:

** Tema(s):* _____

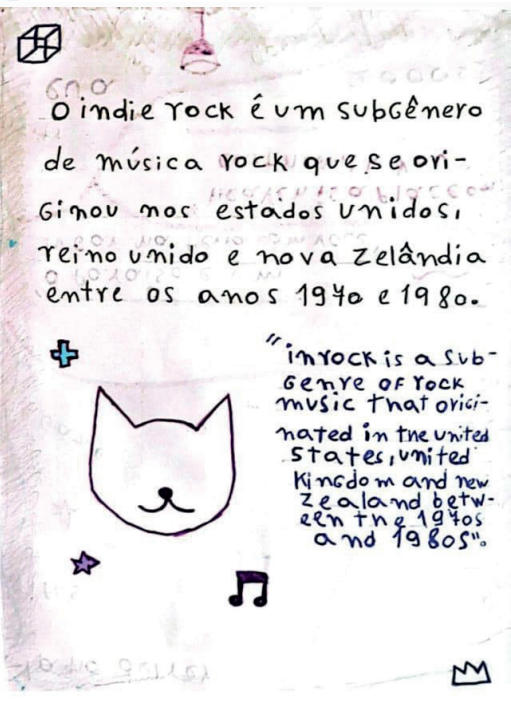
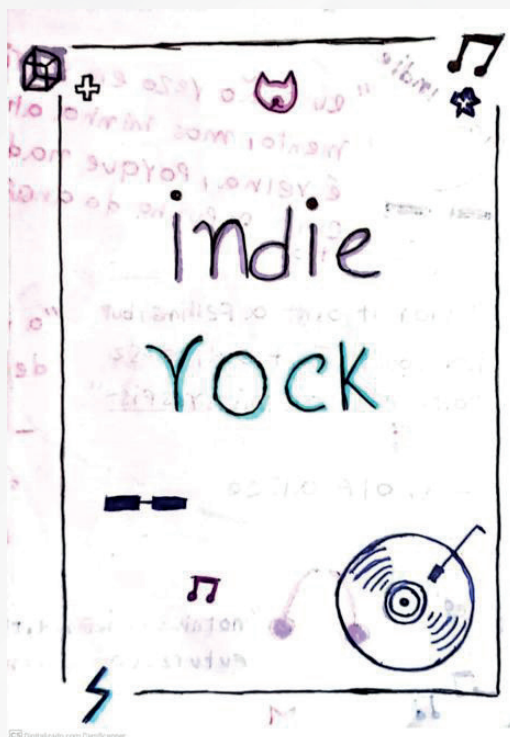


Na segunda semana, através do conceito de sala de aula invertida, os alunos foram estimulados, em grupos de 3 e 4 pessoas, a visitarem a biblioteca da escola e a sala de informática para pesquisarem temáticas de interesse que pudessem ser usadas nos *fanzines*. Durante as aulas de Inglês, Arte e Matemática, eles pesquisaram e inspiraram-se em imagens, desenhos, formas e textos e fizeram o esboço do produto final.

Nas terceira e quarta semanas, os alunos ficaram imersos na produção do produto final. Durante o processo, mesmo os que optaram por realizarem o trabalho de maneira individual, compartilharam seus conhecimentos com os outros, dando sugestões e trabalhando de forma colaborativa na construção dos *fanzines*. Para alguns, o maior desafio era representar num papel seus gostos e interesses, para outros, desenhar era a parte mais difícil. Para uma outra parte, a escrita em Inglês era mais desafiadora. No entanto, como a produção é de maneira colaborativa e dinâmica, onde todos têm a oportunidade de aprenderem com as habilidades uns dos outros, as dificuldades tornaram-se barreiras mais leves.

Na quinta semana fizemos a exposição dos *fanzines* na biblioteca da escola. Os alunos falaram sobre como foi produzir um *fanzine* pela primeira vez, e quais os desafios e as facilidades durante o processo. Alguns ficaram bastante orgulhosos com o produto final. Outros refletiram que poderiam ter se empenhado mais.

Abaixo, alguns resultados de *fanzines*:

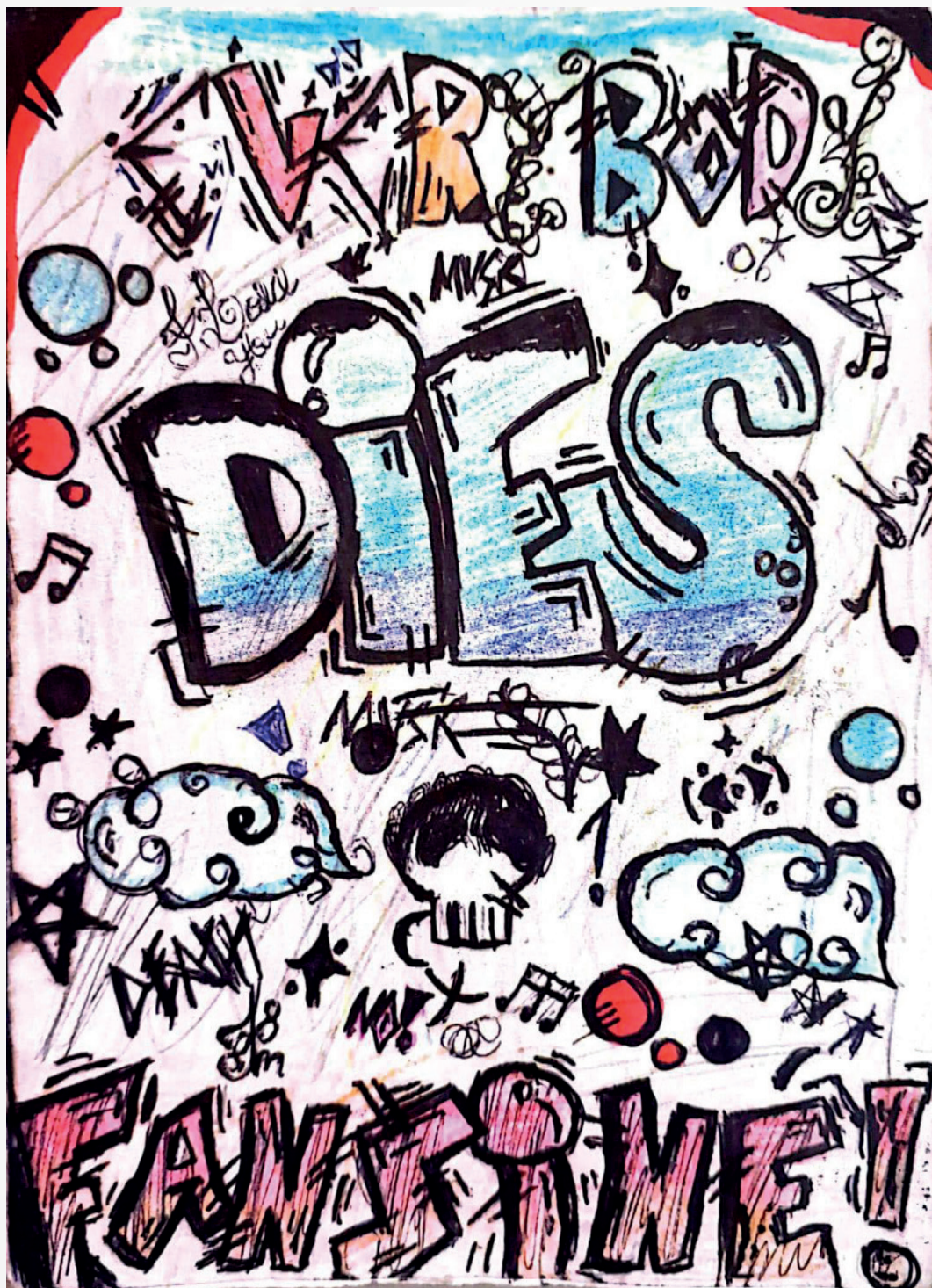




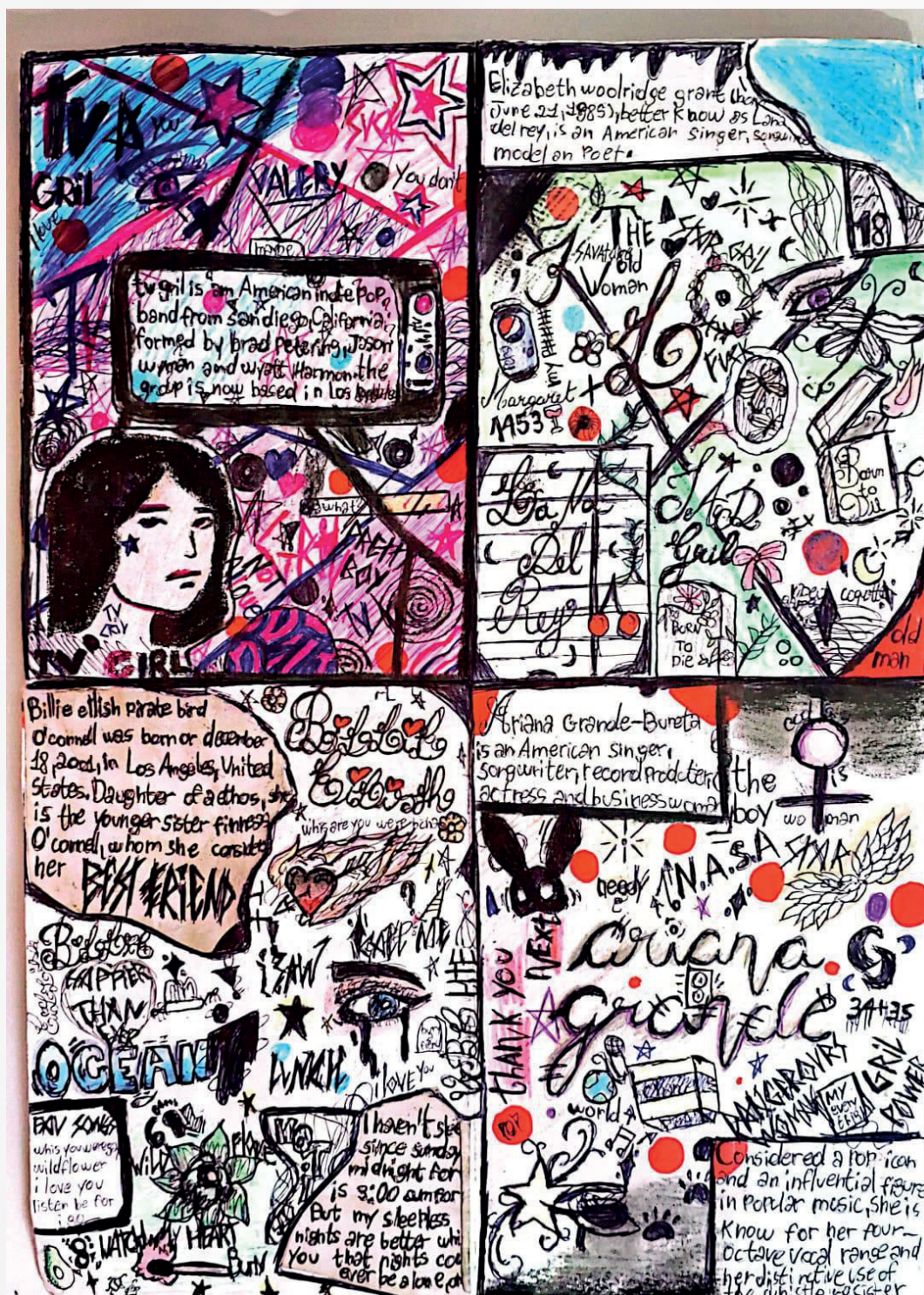


CS Digitalizado com CamScanner









Na semana de encerramento do projeto, os alunos deixaram suas opiniões por meio de questionário do *Google Forms*. Nele, comentaram sobre o que funcionou e o que precisa de ajustes. Abaixo, podemos conferir alguns *feedbacks* retirados do formulário.

Achei interessante mas o tempo foi pouco
Eu nunca tinha ouvido falar de fanzine , mas gostei de aprender sobre isso.
Achei o projeto legal.. Deixou as aulas mais dinâmicas
Foi uma forma diferente de aprender, gostei
Nunca tinha feito nada parecido antes, mas ficou mais fácil aprender e mais divertido também.
Foi difícil escrever em Inglês, mas a professora teve paciência e os outros professores também ajudaram.
Poderia ter mais matérias participando
Eu gostei de fazer e de ver os outros fanzines também.
Foi bom porem queria ter feito no computador
Achei interessante ter que pesquisar coisas que gosto e ajudei meus colegas
Minha nota aumentou esse bimestre

Por fim, compreendemos a produção de fanzines como uma prática educativa para se ir além da simples criação de um produto final. Para alunos carentes em escolas públicas, os *fanzines* oferecem uma oportunidade única de se expressarem, desenvolverem habilidades acadêmicas essenciais, valorizarem suas identidades e participarem de um processo criativo e colaborativo.

Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, a produção de fanzines fortalece o vínculo dos alunos com a escola, ao mesmo tempo em que os empodera e os prepara para atuar como cidadãos críticos e engajados em suas comunidades. A produção de fanzines, portanto, não é apenas uma ferramenta de aprendizagem, mas uma verdadeira forma de transformação social e pessoal. O projeto oferece um espaço para o desenvolvimento das habilidades emocionais, da identidade pessoal e da expressão criativa, enquanto as competências acadêmicas das disciplinas de Inglês, Arte e Matemática são aplicadas de forma interdisciplinar. Com isso, será possível trabalhar as habilidades da BNCC e preparar os alunos para um aprendizado contínuo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto *Zinelab* teve como principal objetivo proporcionar uma experiência de aprendizagem ativa e colaborativa, integrando conhecimentos das disciplinas de Língua Inglesa, Arte e Matemática. Visava não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também o fortalecimento da autoestima dos alunos e a promoção de uma expressão pessoal autêntica, principalmente em um contexto de vulnerabilidades emocionais e sociais.

Os objetivos do projeto foram, em sua maioria, alcançados com êxito. O primeiro deles, que era promover a expressão criativa e pessoal dos alunos por meio da criação dos fanzines, foi alcançado de forma positiva. Os estudantes tiveram a oportunidade de se aprofundarem em temas de seu interesse, como música, cinema e literatura, além de desenvolverem suas habilidades de escrita e desenho. As produções foram autênticas, e o trabalho colaborativo foi fundamental para o sucesso do projeto.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências, os alunos conseguiram integrar conhecimentos de Matemática (para estruturação do conteúdo gráfico), Arte (para design e criatividade visual) e Língua Inglesa (para a tradução de trechos de textos e a inclusão de vocabulário em Inglês). O uso dos recursos e espaços físicos também colaborou para que eles aperfeiçoassem suas habilidades.

No que diz respeito à autoestima e bem-estar emocional, o impacto foi perceptível. Muitos alunos se mostraram mais confiantes ao verem suas ideias materializadas e expostas para a comunidade escolar. A criação de um produto que poderia ser apreciado por outros, foi um grande impulsionador da autoestima, especialmente para aqueles com histórico de dificuldades emocionais ou familiares.

Entretanto, o projeto não foi isento de desafios. Um dos principais obstáculos foi a gestão do tempo. O prazo para a entrega dos fanzines foi considerado apertado por muitos alunos, especialmente porque o processo criativo e colaborativo demanda tempo para o planejamento,

a execução e a revisão. Alguns enfrentaram dificuldades para decidir o(s) tema(s), o que gerou atrasos em algumas etapas do projeto.

Além disso, a integração interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento exigiu um esforço maior de articulação entre os professores. Algumas disciplinas, como a Matemática, tiveram maior dificuldade em se conectar diretamente com o tema do fanzine, o que fez com que alguns alunos não conseguissem enxergar claramente a aplicação prática de certos conceitos.

Contudo, apesar dos desafios, o projeto criou diversas oportunidades de aprendizado e crescimento. A colaboração entre os alunos, por exemplo, proporcionou uma troca rica de ideias e habilidades. Aqueles que possuíam mais facilidade com a escrita ou com o desenho puderam ensinar seus colegas, promovendo um ambiente de aprendizagem *peer-to-peer*. A diversidade de temas explorados nos fanzines também gerou um espaço para discussões significativas, pois os alunos puderam expressar suas opiniões sobre temas atuais e, ao mesmo tempo, ampliar o conhecimento sobre assuntos diversos. Além disso, a experiência de ver o resultado final de seus trabalhos exposto para a comunidade escolar foi gratificante para os alunos, pois fortaleceu o senso de pertencimento à escola.

O impacto do projeto foi notável tanto no plano escolar quanto no emocional. A produção dos fanzines proporcionou uma oportunidade de autonomia e empoderamento para os alunos, que passaram a se perceber como criadores/autores e não apenas como consumidores de conteúdo. Muitos relataram sentir-se mais capazes de se expressar, seja por meio da escrita, do desenho ou da escolha dos temas que queriam abordar. A atividade também contribuiu para melhorar a integração entre as disciplinas, com os alunos conseguindo enxergar o valor de aprenderem de forma interdisciplinar.

Com base nos resultados obtidos, algumas ideias para continuidade e novos direcionamentos para o projeto podem ser consideradas. Primeiramente, seria interessante expandir o tempo destinado ao projeto, permitindo que os alunos se aprofundem ainda mais no processo criativo e

colaborem de maneira mais estruturada. Outra possibilidade seria integrar a tecnologia de forma mais aprofundada. Muitos alunos demonstraram interesse em explorar ferramentas digitais para o *design* e a publicação dos *fanzines*, e isso pode ser expandido no futuro, com o uso de *softwares* mais avançados ou até mesmo a criação de um *fanzine* digital.

Por fim, seria interessante estender a colaboração com outras disciplinas ou escolas, criando um intercâmbio de ideias e produções, o que enriqueceria a experiência dos alunos, ampliando seus horizontes e possibilitando uma troca cultural ainda mais significativa.

REFERÊNCIAS

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

DE SOUZA, Amanda Almeida Alencar. O fanzine na sala de aula: uma proposta de letramento e de marcas autorais na produção escrita de alunos da educação de jovens e adultos. **Anais do cogite-colóquio sobre gêneros & textos**, p. 7-24, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hall-pdf.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o Que é Ser Inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8074332/mod_resource/content/2/Intelig%C3%AAncia%20emocional%20by%20Daniel%20Goleman.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

PPP, Projeto Político Pedagógico. **Escola Estadual de Ensino Fundamental Frei Martinho**. João Pessoa, 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.004

FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Letícia Torres da Rosa¹José Batista de Barros²

RESUMO

Este estudo analisou uma proposta pedagógica de formação de leitores desenvolvida em aulas de língua portuguesa com estudantes do 7º ano do ensino fundamental numa escola pública federal. Fundamentado em pesquisadores de linha sociointeracionista da linguagem, como Bakhtin, Marchuschi e Volochínov, o trabalho caracteriza-se como pesquisa-ação de base qualitativa. O corpus da pesquisa incluiu planos de aula e diário de campo com registros da observação da execução desses planos, desenvolvidos ao longo de 50 horas-aula. A análise revelou que o planejamento das atividades se pautou numa concepção de leitura enquanto prática social de uso da escrita. Foram identificados elementos formativos relevantes para o aprofundamento do diálogo sobre as obras literárias: a sugestão de obras diversificadas aos estudantes; a indicação da biblioteca escolar como espaço privilegiado de acesso à literatura; a orientação para elaboração de fichas de leitura; a realização da Feira de Leitores como evento de socialização de experiências leitoras; e a avaliação coletiva da atividade. Os resultados evidenciam que a proposta pedagógica

1 Doutora pelo Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, professora da mesma universidade (Colégio de Aplicação), adriana.trosa@ufpe.br

2 Doutor pelo Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, josebatista.40@gmail.com

favoreceu a participação efetiva dos estudantes em atividades significativas, promovendo a leitura como deleite estético e crítico, além da troca de vivências sobre diferentes obras literárias.

Palavras-chave: Formação de leitores, Ensino de língua portuguesa, Práticas de leitura literária, Educação básica, Feira de leitores.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários na educação básica constitui-se como um dos grandes desafios contemporâneos do ensino de língua portuguesa. Apesar dos avanços teóricos e metodológicos observados nas últimas décadas, ainda persiste uma distância significativa entre as práticas escolares e o desenvolvimento efetivo de competências leitoras que transcendam a mera decodificação textual. Nesse contexto, torna-se imperativo refletir sobre propostas pedagógicas que concebam a leitura não apenas como habilidade técnica, mas como prática social de interação com a cultura escrita.

O presente estudo teve como objetivo central analisar uma proposta pedagógica de formação de leitores desenvolvida em aulas de língua portuguesa com uma turma de 7º ano do ensino fundamental numa escola pública federal, ao longo do ano letivo. A proposta investigada fundamentou-se em pressupostos sociointeracionistas da linguagem e buscou promover experiências significativas de leitura literária, culminando na realização de uma Feira de Leitores como evento de socialização das experiências individuais de leitura.

A justificativa para este trabalho assenta-se na necessidade de documentar e analisar práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para a formação de leitores autônomos e críticos. Em tempos de crescente disputa pela atenção dos jovens, especialmente diante das múltiplas formas de entretenimento digital, a escola precisa reafirmar seu papel como espaço de acesso à literatura e de formação do gosto pela leitura. Além disso, é fundamental que as práticas de leitura literária transcendam a lógica utilitarista que frequentemente marca o ensino de língua portuguesa, oferecendo aos estudantes experiências estéticas genuínas e oportunidades de desenvolvimento de suas capacidades interpretativas e críticas.

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se em uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, que compreende a leitura como

atividade de produção de sentidos situada historicamente e condicionada socialmente. Nessa abordagem, o texto não é visto como repositório de significados a serem simplesmente extraídos, mas como materialidade linguística que só ganha sentido na interação entre sujeitos socialmente constituídos.

Bakhtin (2003) fornece contribuições fundamentais para essa compreensão ao teorizar sobre a natureza dialógica da linguagem. Para o autor, todo enunciado pressupõe outros enunciados que o precederam e antecipa outros que virão, inscrevendo-se assim em uma cadeia de comunicação verbal. Aplicando esse princípio à leitura literária, podemos compreendê-la como um ato responsivo ativo, no qual o leitor não apenas recebe passivamente o texto, mas dialoga com ele, mobilizando suas experiências prévias, seus conhecimentos e sua visão de mundo. Essa concepção é particularmente relevante para a educação básica, pois reconhece o estudante como sujeito ativo do processo de construção de sentidos.

Por seu turno, Volochínov (2002) complementa essa perspectiva ao enfatizar a natureza social da linguagem. Para o autor, o signo linguístico é sempre ideológico, refletindo e refratando a realidade. Na leitura literária, essa dimensão social manifesta-se tanto na produção quanto na recepção dos textos: os autores escrevem situados em determinados contextos sócio-históricos, e os leitores interpretam a partir de suas próprias condições de existência. Essa compreensão fundamenta práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de interpretações e promovam o diálogo entre diferentes leituras.

Aproximando-se das pesquisas em contexto brasileiro, Marchuschi (2008) oferece importante contribuição ao discutir os processos de compreensão textual. O autor destaca que a compreensão não é um processo linear de decodificação, mas uma atividade cognitiva complexa que envolve múltiplos conhecimentos: linguístico, enciclopédico, interacional e sobre gêneros textuais. Para o autor, compreender é produzir inferências, relacionar informações, formular hipóteses. Essa perspectiva orienta

práticas pedagógicas que, ao invés de buscar uma interpretação única e correta, incentivam os estudantes a explicitarem seus processos de construção de sentidos.

No campo específico da leitura literária, é importante destacar que esta possui características próprias que a distinguem de outras modalidades de leitura. O texto literário trabalha a linguagem em sua dimensão estética, explorando recursos expressivos, criando mundos ficcionais, convidando o leitor a experiências de alteridade. Cosson (2006) defende que o letramento literário na escola deve promover a experiência estética genuína, sem instrumentalizar excessivamente o texto literário.

A concepção de leitura como prática social implica também reconhecer a importância dos contextos de leitura. Não se lê apenas para desenvolver habilidades cognitivas, mas para participar da cultura letrada, para ter acesso a múltiplas vozes e perspectivas, para ampliar horizontes. Nesse sentido, a escola desempenha papel fundamental ao democratizar o acesso à literatura, especialmente para estudantes cujas famílias não possuem tradição de leitura ou acesso a livros.

Por fim, é relevante considerar que a formação do leitor literário na educação básica não deve se restringir à leitura silenciosa e individual. A socialização das experiências de leitura, a troca de impressões entre leitores, a recomendação de obras são práticas sociais autênticas que devem ser incorporadas ao trabalho pedagógico. Zilberman (2003) ressalta que a leitura literária se fortalece quando compartilhada, quando se torna tema de conversas, debates, recomendações. Essa perspectiva fundamenta a realização de eventos como a Feira de Leitores, objeto central deste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, utilizando como estratégia metodológica a pesquisa-ação. A escolha por esse caminho metodológico justifica-se pela natureza do objeto inves-

tigado: uma proposta pedagógica desenvolvida pelo próprio pesquisador em sua atuação como professor de língua portuguesa. Conforme Thiollent (2011), a pesquisa-ação é especialmente adequada para investigações que buscam simultaneamente produzir conhecimento e intervir na realidade social, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática.

O contexto da pesquisa foi uma escola pública federal localizada em região metropolitana do Recife, que atende estudantes do ensino fundamental e médio. A instituição possui infraestrutura adequada, incluindo biblioteca escolar com acervo diversificado, o que constitui condição favorável ao desenvolvimento de propostas de formação leitora. Os participantes do estudo foram os 30 estudantes de uma turma de 7ºano do ensino fundamental, com idades entre 12 e 13 anos, provenientes de diversos bairros da cidade e de diferentes contextos socioeconômicos.

A proposta pedagógica foi desenvolvida ao longo de uma unidade letiva, perfazendo um total de 50 horas-aula, distribuídas em aproximadamente três meses. Esse período permitiu que as atividades fossem realizadas de forma processual, respeitando os tempos de leitura individual dos estudantes e possibilitando a construção gradual das competências necessárias para a apresentação oral na Feira de Leitores.

O corpus de análise da pesquisa constituiu-se de dois conjuntos de materiais. Primeiro, os planos de aula elaborados pelo professor-pesquisador, que documentam o planejamento detalhado das atividades propostas, incluindo objetivos, procedimentos, recursos e formas de avaliação. Esses planos revelam as escolhas pedagógicas e teóricas que orientaram a proposta. Segundo, o diário de campo mantido pelo professor-pesquisador ao longo de toda a unidade letiva, contendo registros sistemáticos das observações realizadas durante a execução dos planos de aula. Esses registros incluem descrições das atividades desenvolvidas, reações dos estudantes, dificuldades encontradas, ajustes realizados e reflexões sobre o processo.

A análise dos dados seguiu procedimentos típicos da pesquisa qualitativa. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória de todo o

material, buscando identificar padrões, regularidades e elementos recorrentes. Em seguida, procedeu-se à categorização temática dos dados, identificando os principais elementos constitutivos da proposta pedagógica. Essa categorização resultou na identificação de cinco elementos formativos centrais: (1) a sugestão de obras literárias diversificadas; (2) a indicação da biblioteca escolar como espaço de acesso à literatura; (3) a orientação para elaboração de fichas de leitura; (4) a realização da Feira de Leitores; e (5) a avaliação coletiva da atividade. Por fim, cada um desses elementos foi analisado em profundidade, relacionando-os com o referencial teórico e discutindo suas implicações para a formação leitora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus revelou que o planejamento e a execução das atividades pautaram-se numa concepção de leitura como prática social de uso da escrita, em consonância com o referencial teórico adotado. Os dados permitiram identificar cinco elementos formativos que se mostraram relevantes para o aprofundamento do diálogo sobre as obras literárias na escola. Cada um desses elementos será apresentado e discutido a seguir.

A SUGESTÃO DE OBRAS LITERÁRIAS AOS ESTUDANTES

O primeiro elemento identificado foi a elaboração de uma lista de sugestões de leitura diversificada, composta por 28 títulos cuidadosamente selecionados pelo professor. A lista incluiu as seguintes obras: *A bolsa amarela* (Lygia Bojunga); *A fada que tinha ideias* (Fernanda Lopes de Almeida); *A maior flor do mundo* (José Saramago); *A revolução dos bichos* (George Orwell); *A terra dos meninos pelados* (Graciliano Ramos); *A volta ao mundo em 80 dias* (Júlio Verne); *Agora estou sozinha* (Pedro Bandeira); *Alice no país das maravilhas* (Lewis Carroll); *Berimbau e outros poemas* (Manuel Bandeira); *Contos africanos dos países de língua portu-*

guesa (Coleção Para Gostar de Ler); *Contos de espanto e alumbramento* (Ricardo Azevedo); *Contos e lendas da mitologia grega* (Claude Pouzadoux); *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades* (Harold Bloom, Org.); *Doze reis e a moça no labirinto do vento* (Marina Colasanti); *Fábulas* (Monteiro Lobato); *Feira de versos: poesia de cordel* (Coleção Para Gostar de Ler, Vol. 36); *Lendas brasileiras para jovens* (Luís da Câmara Cascudo); *Menino do mato* (Manoel de Barros); *O diário de Anne Frank* (Anne Frank); *O fantástico mistério de Feiurinha* (Pedro Bandeira); *O gato malhado e a andorinha Sinhá* (Jorge Amado); *O homem do furo na mão e outras histórias* (Ignácio de Loyola Brandão); *O menino no espelho* (Fernando Sabino); *O mistério do 5 estrelas* (Marcos Rey); *O Natal do avarento* (Charles Dickens); *O pequeno príncipe* (Antoine de Saint- Exupéry); *O príncipe e o mendigo* (Mark Twain); e *Os meninos morenos* (Ziraldo).

A análise dessa lista revela três características importantes que evidenciam a preocupação com a formação ampla do leitor literário. Primeiro, a diversidade de gêneros textuais representados. A seleção contempla romances, contos, fábulas, poemas, diários, coletâneas, possibilitando aos estudantes o contato com diferentes formas de organização e expressão literária. Essa variedade é fundamental para a formação leitora, pois cada gênero literário oferece experiências estéticas específicas e mobiliza diferentes competências de leitura. Os romances, por exemplo, permitem o mergulho em narrativas mais longas e complexas; os contos oferecem a experiência de histórias concentradas e impactantes; as fábulas trabalham com a dimensão alegórica e moral; e a poesia explora as possibilidades expressivas da linguagem de forma singular.

Segundo, a presença equilibrada de autores nacionais e estrangeiros. Entre os escritores brasileiros, figuram nomes consagrados da literatura nacional como Lygia Bojunga, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Manuel Bandeira, Manoel de Barros, Pedro Bandeira, Fernando Sabino, Monteiro Lobato, Ziraldo, Marina Colasanti e Ricardo Azevedo. Entre os autores estrangeiros, encontram-se clássicos da literatura universal adaptados

para o público juvenil, como George Orwell, Júlio Verne, Lewis Carroll, José Saramago, Antoine de Saint-Exupéry, Mark Twain, Anne Frank e Charles Dickens. Essa composição é relevante porque permite aos estudantes construir simultaneamente repertório da literatura nacional, conhecendo suas especificidades temáticas e estilísticas, e acesso à literatura mundial, ampliando sua compreensão da diversidade cultural e estética.

Terceiro, a inclusão tanto de obras contemporâneas quanto de clássicos da literatura. Alguns títulos foram publicados recentemente e dialogam com questões e sensibilidades atuais, enquanto outros são obras consagradas pela crítica e pela tradição literária, que atravessaram gerações de leitores. Essa combinação entre o novo e o já estabelecido é importante porque permite que os estudantes percebam a literatura como campo dinâmico, em constante renovação, mas também reconheçam obras que se tornaram referências culturais importantes.

É relevante destacar ainda que a lista não foi apresentada como imposição, mas como sugestão. Os estudantes tiveram liberdade para escolher qual livro desejavam ler, respeitando-se suas preferências e interesses individuais. Esse aspecto é fundamental em propostas de formação leitora, pois o gosto pela leitura desenvolve-se também a partir da possibilidade de escolha, da identificação pessoal com determinados temas, estilos ou autores. Nos registros do diário de campo, observou-se que os estudantes demonstraram interesse genuíno ao manusear os livros da lista e discutir entre si suas escolhas, evidenciando que a seleção foi bem recebida.

A INDICAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE ACESSO A OBRAS LITERÁRIAS

O segundo elemento formativo identificado foi a valorização da biblioteca escolar como espaço central para o acesso à literatura. Todos os 28 títulos constantes da lista de sugestões estavam disponíveis no acervo da biblioteca da escola, garantindo que os estudantes pudessem efeti-

vamente realizar suas escolhas sem limitações de ordem material. Essa disponibilidade é aspecto crucial frequentemente negligenciado em discussões sobre formação leitora: não basta sugerir livros aos estudantes se eles não tiverem como acessá-los.

A biblioteca escolar constitui-se, na proposta analisada, não apenas como depósito de livros, mas como espaço pedagógico fundamental para a democratização do acesso à leitura. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas, nem todas as famílias possuem condições de adquirir livros, e muitas comunidades carecem de bibliotecas públicas bem equipadas. Nesse contexto, a biblioteca escolar torna-se, muitas vezes, o único espaço onde crianças e adolescentes podem ter contato sistemático com a literatura. Silva (1995) ressalta que a biblioteca escolar deve ser compreendida como direito fundamental dos estudantes, condição básica para uma educação de qualidade.

Os registros do diário de campo revelam que, durante a unidade letiva, foi dedicado tempo específico para que os estudantes visitassem a biblioteca, conhecessem sua organização, aprendessem a localizar livros no acervo e realizassem suas escolhas. Essas visitas foram mediadas pelo professor e incentivaram os estudantes a explorarem o acervo para além da lista sugerida. Essa familiarização com o espaço é importante porque contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia no uso da biblioteca, podendo utilizá-la não apenas nas atividades dirigidas pelo professor, mas também em suas buscas individuais por leitura.

A análise dos dados revelou também uma preocupação docente importante: o conhecimento prévio do acervo disponível. Antes de propor a atividade aos estudantes, o professor consultou o sistema de catalogação da biblioteca para verificar quais títulos estavam disponíveis e em que quantidade, evitando frustrações decorrentes de sugestões de livros indisponíveis. Esse cuidado, aparentemente simples, demonstra responsabilidade pedagógica e respeito aos estudantes, mas surpreendentemente nem sempre é observado nas práticas escolares.

Ademais, o fato de todos os exemplares das obras sugeridas estarem disponíveis na biblioteca institucional reforçou, junto aos estudantes, a percepção da escola como espaço que valoriza a leitura e investe na formação leitora. Essa percepção é relevante porque contribui para a construção de uma cultura escolar que legitima e celebra as práticas de leitura literária, diferenciando-se de contextos em que a literatura é vista como atividade secundária ou meramente instrumental.

A ORIENTAÇÃO DOS ESTUDANTES PARA ELABORAÇÃO DE FICHA DE LEITURA

O terceiro elemento formativo central na proposta pedagógica foi a introdução de uma ficha de leitura como instrumento de mediação entre a experiência individual de leitura e sua socialização posterior na Feira de Leitores. A ficha, elaborada pelo professor com 13 itens, orientava os estudantes a registrarem sistematicamente diversos aspectos da obra lida: título, autor, dados de publicação, ilustrador/tradutor/adaptador (quando houvesse), gênero textual, organização do livro, tratamento do assunto, características da linguagem, breve resumo (de 5 a 10 linhas), avaliação sobre o livro com pontos positivos ou negativos (de 5 a 10 linhas), experiência como leitor, frase ou mensagem do livro para reflexão, e recomendação indicando a que tipo de leitor o livro seria adequado.

A análise revela que essa ficha cumpre múltiplas funções pedagógicas relevantes para uma leitura literária significativa. Primeiro, ela orienta o olhar do estudante para diferentes dimensões da obra, evitando leituras superficiais ou exclusivamente centradas no enredo. Ao solicitar informações sobre gênero textual, características da linguagem, tratamento do assunto, a ficha convida o leitor a observar aspectos formais e estilísticos, desenvolvendo uma leitura mais atenta e analítica. Isso é particularmente importante na educação básica, onde frequentemente os estudantes focam apenas no “o que acontece” da narrativa, sem perceber o “como” está sendo contado.

Segundo, a ficha funciona como registro das impressões leitoras, fixando aspectos que poderiam ser esquecidos ou negligenciados. O item “experiência como leitor” é especialmente relevante nesse sentido, pois legitima a subjetividade da leitura, reconhecendo que cada leitor estabelece relações únicas com a obra. Ao solicitar que o estudante reflita sobre ter gostado ou não do livro e por quê, a ficha valoriza o posicionamento pessoal, fugindo da ideia de que existe uma interpretação única e correta imposta pela autoridade docente. Essa dimensão conecta-se diretamente com os pressupostos sociointeracionistas que fundamentam a proposta, reconhecendo o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos.

Terceiro, a ficha constitui-se como material de planejamento para a apresentação oral posterior na Feira de Leitores. Os itens registrados fornecem roteiro que auxilia o estudante a organizar sua fala, evitando a ansiedade do “não saber o que dizer” e contribuindo para apresentações mais estruturadas e consistentes. Essa função de apoio é crucial, especialmente considerando que a oralidade formal constitui desafio significativo para muitos estudantes do ensino fundamental. O item “breve resumo”, por exemplo, auxilia o estudante a sintetizar a obra sem entrar em detalhes excessivos; o item “avaliação sobre o livro” orienta a emissão de juízos críticos fundamentados; e o item “recomendação” direciona o olhar para o interlocutor, desenvolvendo a capacidade de considerar as características e interesses do público.

Quarto, ao solicitar a identificação de uma “frase ou mensagem do livro para reflexão”, a ficha promove um exercício de seleção e valoração, levando o estudante a identificar passagens significativas e a refletir sobre por que determinado trecho o marcou. Esse movimento de retorno ao texto, de busca por citações relevantes, contribui para uma leitura mais profunda e para o desenvolvimento da capacidade de relacionar partes e todo da obra.

Os registros do diário de campo indicam que os estudantes foram orientados a preencher a ficha durante ou imediatamente após a leitura, para que as impressões estivessem frescas. Observou-se que, inicialmente,

alguns estudantes apresentaram dificuldades, especialmente nos itens mais analíticos como “características da linguagem” e “avaliação sobre o livro”. Essas dificuldades são compreensíveis, pois tais competências estão em desenvolvimento nessa faixa etária. O professor atuou como mediador, esclarecendo dúvidas, oferecendo exemplos e realizando devolutivas individuais sobre os preenchimentos parciais das fichas. Esse processo de mediação foi fundamental para que os estudantes progressivamente desenvolvessem capacidade de análise literária mais refinada.

A TROCA DE EXPERIÊNCIAS LEITORAS ORALMENTE ENTRE ESTUDANTES NO EVENTO FORMAL FEIRA DE LEITORES

O quarto elemento formativo, e certamente o mais inovador da proposta pedagógica, foi a realização de uma Feira de Leitores como culminância do trabalho desenvolvido. Esse evento formal, realizado na própria sala de aula, constituiu-se como espaço de socialização das experiências individuais de leitura, promovendo trocas entre os estudantes e desenvolvendo competências de oralidade.

A Feira de Leitores foi organizada com os seguintes objetivos claramente definidos: divulgar e fazer conhecer livros entre os estudantes; socializar e trocar impressões leitoras, valorizando a dimensão coletiva da experiência de leitura; e desenvolver competências de oralidade, tanto na posição de apresentador quanto na de ouvinte participativo. Esses objetivos evidenciam a compreensão da leitura como prática social, que se fortalece quando compartilhada e discutida coletivamente.

O público da feira foi constituído pelos próprios estudantes da turma, o que criou um ambiente favorável à participação. Diferentemente de eventos em que estudantes apresentam para desconhecidos ou autoridades, apresentar para os colegas possibilita maior naturalidade e menor ansiedade. Além disso, essa configuração reforça a ideia de que os estudantes são interlocutores legítimos uns dos outros, não apenas receptores passivos do discurso docente.

A metodologia da Feira foi cuidadosamente planejada para maximizar o aproveitamento do tempo e garantir que todos pudessem apresentar e ouvir múltiplas apresentações. Com uma turma de 30 estudantes, a organização deu-se da seguinte forma: em cada rodada, 10 estudantes posicionavam-se em diferentes pontos da sala de aula, constituindo “bancas” individuais de apresentação. Os demais 20 estudantes distribuíam-se de forma equilibrada diante dos apresentadores, formando pequenos grupos de ouvintes. Cada sessão de apresentação durava aproximadamente 10 minutos, tempo considerado adequado para que o apresentador expusesse o livro lido utilizando a ficha como apoio e para que houvesse alguma interação com o público (perguntas, comentários). Ao final de cada sessão, os ouvintes podiam escolher outro apresentador para assistir, promovendo circulação e variedade de experiências. Após três rodadas de 10 minutos cada (totalizando 30 minutos), substituíam-se os apresentadores, até que todos tivessem a oportunidade de apresentar.

Essa metodologia rotativa revela-se bastante eficiente para eventos de socialização de leituras. Ela permite que cada estudante apresente seu livro e ouça sobre vários outros livros, multiplicando as possibilidades de descoberta e interesse. Além disso, a configuração em pequenos grupos favorece a interação, criando um ambiente mais acolhedor do que apresentações para toda a turma simultaneamente. Os registros do diário de campo apontam que os estudantes demonstraram entusiasmo durante o evento, havendo intensa circulação e participação ativa tanto dos apresentadores quanto dos ouvintes.

A análise revelou que cada estudante leu previamente um livro de sua escolha e, durante a leitura, preencheu a ficha de leitura que serviu de apoio para a apresentação oral. No dia da Feira, os apresentadores falaram ao público sobre o livro lido, utilizando a ficha como roteiro, mas sem necessariamente lê-la de forma mecânica. Observou-se que alguns estudantes demonstraram maior desenvoltura, expandindo as informações da ficha e estabelecendo diálogo espontâneo com os ouvintes, enquanto outros ainda apresentavam certa timidez e dependência maior do mate-

rial escrito. Essas variações são naturais e esperadas, considerando os diferentes perfis e níveis de desenvolvimento das competências orais na turma.

Um aspecto particularmente valioso da Feira de Leitores foi a possibilidade de os estudantes experimentarem os dois papéis fundamentais em situações de comunicação oral formal: ser apresentador e ser público. Como apresentadores, precisaram organizar suas ideias, expressar-se com clareza, ajustar o volume de voz, manter postura adequada, administrar o tempo disponível. Como público, precisaram ouvir atentamente, fazer perguntas pertinentes, demonstrar interesse, avaliar criticamente. Essa dupla experiência é fundamental para o desenvolvimento da oralidade, competência frequentemente negligenciada no ensino de língua portuguesa, que tende a privilegiar as modalidades escrita e de leitura.

A AVALIAÇÃO COLETIVA DA ATIVIDADE

O quinto e último elemento formativo identificado foi a incorporação de uma avaliação coletiva da atividade, realizada pelos próprios estudantes por meio de uma ficha avaliativa específica. Essa ficha, utilizada pelo público para analisar a apresentação oral dos colegas na Feira de Leitores, contemplava dois eixos principais: conteúdo e apresentação oral.

No eixo “conteúdo”, a ficha avaliativa verificava se o estudante demonstrou domínio do livro apresentado, observando três aspectos: apresentação formal da obra (título, autor, editora, edição etc.); resumo do conteúdo; e opinião fundamentada sobre o livro. Esses critérios garantem que a apresentação não seja mera reprodução mecânica de informações, mas evidencie leitura efetiva e reflexão sobre a obra.

No eixo “apresentação oral”, a ficha verificava se o estudante realizou boa comunicação, observando três aspectos: postura formal, pronúncia compreensível e volume de voz adequado; clareza na exposição e capacidade de esclarecer dúvidas; e aproveitamento adequado do tempo disponível (5 a 10 minutos). Esses critérios direcionam a atenção para

elementos fundamentais da oralidade formal, contribuindo para que os estudantes desenvolvam consciência sobre os aspectos envolvidos em uma boa comunicação oral.

A importância pedagógica dessa ficha avaliativa é múltipla. Primeiro, ela explicita os critérios de qualidade esperados para as apresentações, contribuindo para que os estudantes compreendam claramente o que devem buscar alcançar. Quando os critérios de avaliação são transparentes, os estudantes podem se preparar de forma mais adequada e direcionada. Segundo, ao transformar os estudantes em avaliadores dos colegas, a proposta promove o desenvolvimento de capacidades de análise e julgamento. Para avaliar a apresentação do outro, é necessário observar atentamente, comparar com os critérios estabelecidos, emitir juízos fundamentados. Essas são habilidades críticas importantes, transferíveis para diversos contextos.

Terceiro, a avaliação pelos pares contribui para criar uma cultura de responsabilidade coletiva, em que todos se sentem comprometidos com a qualidade das apresentações. Saber que será avaliado pelos colegas motiva o estudante a se preparar adequadamente, e a possibilidade de avaliar os pares desenvolve empatia e compreensão sobre as dificuldades inerentes ao ato de apresentar oralmente. Quarto, o instrumento de avaliação oferece ao professor dados importantes sobre o desenvolvimento das competências de leitura e oralidade de cada estudante, subsidiando futuras intervenções pedagógicas.

Os registros do diário de campo indicam que, após a Feira de Leitores, foi realizada uma sessão coletiva de discussão sobre o evento, na qual os estudantes compartilharam suas percepções tanto sobre a experiência de apresentar quanto sobre a de avaliar. Essa meta-reflexão é valiosa porque promove consciência sobre os próprios processos de aprendizagem e sobre as experiências vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da proposta pedagógica de formação de leitores desenvolvida com estudantes do 7º ano do ensino fundamental permitiu identificar elementos formativos relevantes e articulados entre si, que contribuíram para experiências significativas de leitura literária. Os cinco elementos analisados—sugestão de obras diversificadas, valorização da biblioteca escolar, utilização de fichas de leitura, realização da Feira de Leitores e avaliação coletiva—não constituem ações isoladas, mas compõem um percurso pedagógico coerente, fundamentado em uma concepção sociointeracionista da linguagem.

Um aspecto central observado foi a participação efetiva dos estudantes em atividades que fizeram sentido para suas vidas. A proposta não se limitou a prescrever leituras obrigatórias e cobrar relatórios, prática ainda comum no ensino de língua portuguesa. Ao contrário, ofereceu escolhas, respeitou ritmos individuais, criou espaços de socialização e valorizou as vozes dos estudantes. Essa postura pedagógica é coerente com a compreensão da leitura como prática social e com o reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos na construção de conhecimento.

A proposta possibilitou que a leitura fosse vivenciada em múltiplas dimensões: como deleite, na fruição estética das obras; como exercício crítico, na análise e avaliação dos livros; e como prática social, na troca de vivências com outros leitores. Essa multiplicidade de dimensões é fundamental para uma formação leitora consistente. Não basta desenvolver apenas a capacidade técnica de ler; é preciso formar sujeitos que compreendam a leitura como fonte de prazer, como instrumento de reflexão crítica e como prática que se enriquece no compartilhamento.

A Feira de Leitores revelou-se como estratégia particularmente eficaz para promover o diálogo sobre literatura na escola. O formato adotado, com apresentações rotativas em pequenos grupos, favoreceu a participação ativa de todos e criou um ambiente de troca genuína. Os estudantes não apenas apresentaram seus livros, mas efetivamente descobriram

novas obras a partir das recomendações dos colegas, evidenciando que o evento cumpriu seu objetivo de divulgação e socialização de experiências leitoras.

As fichas de leitura e avaliação demonstraram-se instrumentos pedagógicos valiosos, auxiliando os estudantes a desenvolverem capacidades de análise literária e de comunicação oral. Esses instrumentos não foram utilizados de forma burocrática ou punitiva, mas como mediadores que apoiaram os estudantes em suas produções, evidenciando que a avaliação pode ter função formativa quando bem concebida e implementada.

É importante reconhecer que a proposta aqui analisada beneficiou-se de condições favoráveis: acervo bibliográfico adequado, infraestrutura escolar apropriada, turma com número razoável de estudantes, tempo suficiente para desenvolvimento das atividades.

Essas condições não são realidade em muitas escolas brasileiras, especialmente nas redes públicas estaduais e municipais. Contudo, os princípios que orientaram a proposta—respeito às escolhas dos estudantes, valorização da biblioteca, socialização das leituras, desenvolvimento da oralidade—podem ser adaptados a diferentes contextos, desde que haja comprometimento institucional com a formação leitora.

Sugere-se, para futuras pesquisas, a investigação de propostas similares em outros contextos escolares, verificando possibilidades de adaptação e identificando elementos facilitadores ou dificultadores. Seria relevante também acompanhar longitudinalmente os estudantes que participaram dessa proposta, verificando impactos de longo prazo em suas trajetórias como leitores. Além disso, a investigação sobre a formação docente necessária para implementar propostas dessa natureza constitui campo promissor, considerando que muitos professores ainda carecem de subsídios teóricos e metodológicos para trabalhar efetivamente com a leitura literária.

Por fim, este estudo reafirma a importância de práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis. Em um contexto social marcado pela fragmentação

da atenção e pela proliferação de discursos simplificadores, a leitura literária apresenta-se como experiência de alargamento de horizontes, de encontro com a alteridade, de refinamento da sensibilidade estética e crítica. A escola, como espaço privilegiado de acesso à literatura para grande parcela da população brasileira, tem responsabilidade fundamental nesse processo formativo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

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

SILVA, E. T. **Biblioteca escolar: da gênese à gestão**. In: SILVA, E. T. (Org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.005

ANÁLISE DO INTERDISCURSO NO GÊNERO DEBATE: ASPECTOS DA HETEROGENEIDADE DISCURSIVA

José Batista de Barros¹Adriana Letícia Torres da Rosa²

RESUMO

Compreender o debate no contexto da sala de aula, a partir das proposições do livro didático de português (LDP) é o nosso ponto de partida. Assim, temos, com este trabalho, a finalidade de analisar aspectos relativos ao *interdiscurso* no debate, considerando seus efeitos na leitura do referido gênero. No que tange à compreensão do conceito do *interdiscurso*, tomamos como referência de base Maingueneau (2008), e à *heterogeneidade marcada e constitutiva*, Authier-Revuz (2004). Elegemos como *corpus* o debate transcrito no livro e a proposta pedagógica nele apresentada. Inicialmente apresentamos como a Análise do Discurso construiu o conceito de interdiscurso na sua trajetória histórica a fim de compreender, à luz dessa teoria, o papel da heterogeneidade discursiva na produção textual. Verificamos as marcas da heterogeneidade que constituem o texto de debate em análise para, posteriormente, identificarmos se na atividade didática do livro, o fenômeno da heterogeneidade discursiva é evidenciado e a partir de que perspectiva teórica. Os resultados apontam que no texto investigado, os aspectos da heterogeneidade discursiva são trabalhados argumentativamente pelos sujeitos no sentido de se

1 Doutor pelo curso de Ciências da linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP josebatista.40@gmail.com

2 Professora Titular pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE adrianarosa100@gmail.com

concretizar a ação social do gênero *debate*–embate e negociação de pontos de vista, que geram, na experiência de diálogo, manutenção ou mudança de perspectivas ideológicas e de formas de inserção no mundo da cidadania. No que diz respeito à abordagem pedagógica do LDP, há uma postura analítica e interpretativa do gênero em estudo, com ênfase no tema, situação de produção, organização textual argumentativa; porém não se aprofunda a discussão sobre o papel da heterogeneidade na constituição dos textos, discursos. Por fim, nossa investigação vem a contribuir para consolidação dos trabalhos relacionados às pesquisas desenvolvidas no Brasil que estão em consonância com a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, especialmente no tocante à AD de linha francesa.

Palavras-chave: Discurso; Interdiscurso; Heterogeneidade; Debate; Gênero textual.

INTRODUÇÃO

O debate compõe um momento discursivo quando o ápice da enunciação argumentativa se dá. Não é necessário ser um “expert”, um analista do discurso, um estudioso de ciências sociais ou pesquisador para saber que há diversos espaços nos quais o debate acontece com propósitos comunicativos vários. Um excelente exemplo desses lugares, poderemos verificar nos poderes legislativos federais, estaduais e municipais, no executivo, no judiciário, bem como em instâncias outras como as sindicais, organizações comunitárias, como também nas instituições escolares, pois debater é um exercício de cidadania.

Essas falas iniciais fazem-se necessárias para deixar clara a importância deste trabalho quando aborda o gênero debate para análise, por ser esse, uma forma de discurso, e, portanto, carregada de ideologia e sentidos, com potencial poder de persuasão, convencimento, constituindo-se assim uma experiência enriquecedora tanto para quem participa diretamente quanto para quem o presencia.

O debate é evidenciado e usado na esfera escolar, seja como objeto de estudo, conteúdo, ou como recurso didático para o desenvolvimento de posicionamentos e argumentações nas diversas disciplinas que compõem a base curricular das escolas do país.

METODOLOGIA

Entender a sua dinâmica é requisito primordial para a realização de bom trabalho tanto de pesquisa quanto pedagógico. Compreender o debate no contexto da sala de aula, a partir das proposições do livro didático de português (LDP) será nosso ponto de partida. Para tanto, elegemos como corpus o debate e a proposta pedagógica de sua abordagem, apresentados na seção de produção de texto do livro Português Linguagens (CEREJA & MAGALHÃES, 2010), volume destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Primeiramente, embasados no percurso histórico da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, nos adentramos na análise dos aspectos do interdiscurso desse gênero, por entendermos que esses são partes pouco visíveis, mas constitutivas do referido gênero. Na sequência, identificamos se no suporte do gênero, o LDP, o fenômeno da heterogeneidade discursiva é evidenciado e a partir de que perspectivas teóricas.

Ancoraremos nossas bases em teóricos que são ao nosso entender referências, por tratarem das questões que abordaremos no trabalho de forma, do ponto de vista analítico, bastante objetiva, especialmente no que tange à compreensão das marcas do interdiscurso por Maingueneau (2008), e da heterogeneidade marcada e constitutiva por Authier-Revuz (2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 O INTERDISCURSO NA ESTEIRA DA ANÁLISE DO DISCURSO

A teoria da Análise do Discurso (AD) teve sua origem na França, no final da década de 1960, e sua paternidade é atribuída a Michel Pêcheux, numa época em que o estruturalismo ainda predominava como modelo de percepção do mundo e das ideias, mesmo para uma geração, que se anunciava, erguida sob os pilares do pensamento ideológico.

O materialismo histórico e o estruturalismo serviram de base para a gênese da AD. A formação acadêmica de seus pesquisadores contribuiu para busca de respostas para suas inquietações, diante do mundo que ora se apresentava. Nesse contexto, Pêcheux foi um filósofo envolvido com as discussões que se travavam naquele memento histórico, cujas temáticas advinham desde a psicanálise e o marxismo à linguística. O estudioso junto a Jean Dubois, linguista e lexicólogo comprometido com os estudos da linguagem do seu tempo.

A Teoria é oficialmente inaugurada com a publicação da obra de Michel Pêcheux intitulada *Análise Automática do Discurso* (AAD) e com

a posterior publicação da revista *Langages*, organizada por Jean Dubois a partir de um projeto de intervenção, de uma ação transformadora, que objetivava combater o rigoroso formalismo linguístico.

Com a Linguística elevada ao *status* de ciência, fortalecida com os estudos saussurianos, evidencia-se a autonomia relativa da linguagem, derivadas dos recortes de seu objeto de estudo - a língua - tornando possível estudá-la na sua relação com o mundo. E é essa relativa autonomia da língua que atua como base, lugar material em que são construídos os processos discursivos.

A partir desse ponto, reforça-se que o discurso é atravessado pela ideologia, pelo contexto sócio-histórico. Nesse sentido, Mussalim (2006, p.105) nos diz:

É nesse contexto que nasce o projeto da AD. Michel Pêcheux, apoiado numa formação filosófica, desenvolve um questionamento crítico sobre a linguística e, diferentemente de Dubois, não pensa a instituição AD como um progresso natural permitido pela linguística, ou seja, não concebe que o estudo do discurso seja uma passagem natural da lexicologia (estudo das palavras) para a análise do discurso. A instituição AD, para Pêcheux, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito.

Portanto, entender a análise do discurso requer compreender as condições que propiciaram o seu surgimento e algumas concepções que norteiam suas bases teóricas.

Pêcheux, ao pensar a AD, não toma como objeto de estudo os fenômenos da língua e nem da gramática, mas não os despreza, uma vez que esses fazem parte do discurso. Nesse sentido, a AD vai tratar do discurso levando em conta três campos de conhecimento: a Linguística, com o elemento discursivo-textual, a Psicanálise lacaniana, com a noção de sujeito assujeitado, e o Marxismo, com a releitura de Althusser dos fundamentos dos processos socioideológicos discutidos por Marx.

Numa primeira fase, como observa Mussalim (2006), a AD volta sua análise para discursos cujas condições de produção são mais estáveis e

homogêneas, como o discurso político-partidário por exemplo. A seleção do *corpus*, a análise linguística (construção sintática e léxico), a análise discursiva (sítios de identidade) e a análise do processo discursivo são etapas sequenciais de estudos pouco flexíveis. Numa segunda fase, a AD apropria-se dos conceitos de formação discursiva (FD) de Michel Foucault (1969) e consequentemente a análise estrutural fechada torna-se cada vez mais inviável. Para esse filósofo, uma FD define-se na relação com demais FDs, tanto em conflito quanto em aliança: nesse sentido, a FD não é fechada em si, mas “pré-construída” pelo interdiscurso, mesmo que para ser identificada seja preciso observar as suas regularidades enunciativas. Na contemporaneidade, o papel da heterogeneidade discursiva se consolida, entendendo-se que os discursos que inter cruzam uma FD não se constituem autonomamente uns em relação aos outros para serem em seguida postos em relação na FD, mas se manifestam de maneira regulada no interior de um interdiscurso.

Nas suas bases de sustentação analítica, a AD, antes vista e identificada quase exclusivamente para análise de discursos políticos, trabalha com uma diversidade de discursos, objetos de interesse de vários analistas, encontrando no Brasil, um solo fértil para a releitura das proposições de seu fundador. Responsável pelos estudos da AD no Brasil ainda na década de 70 e sob a obscuridade da ditadura militar, Orlandi tem sido o nome de referência. Seus trabalhos e os de outros pesquisadores têm dado sustentação às pesquisas da AD na atualidade no país, dentre os quais, (1987; 1990; 1993; 1994; 1996; 2000; 2001); Possenti (2002; 2009); Fernandes; Santos (2007); Gregolin (2004); Gregolin; Baronas (2007); Mariani (2006), para citar, são algumas referências nos estudos da AD.

Do seu nascimento, aos dias atuais, a AD vem ajustando-se às necessidades e aos pensares contemporâneos, incorporando ao seu corpo, formas de ver e analisar o que acontece no mundo. Com esse breve histórico panorâmico do surgimento e da consolidação da Análise do Discurso de linha francesa, observamos a contribuição de Pêcheux para formação do quadro teórico-epistemológico: no seu bojo, revelam-se as relações do

mundo com a linguagem por via da ideologia; levanta-se a proposição de que a língua não é transparente, tampouco o sujeito controla tudo o que diz, visto que o enunciado é suscetível à interpretação; e a língua, a história e a sociedade se imbricam na dança dos objetos de discurso.

Ao nos debruçarmos sobre o estudo do discurso, o fazemos a partir de proposições empíricas de fala e escrita e da sua matéria prima, o *sentido*, o seu fio condutor, impregnado no interior das palavras. Quando nos referimos à produção de sentidos, sabemos que esses são produzidos subordinadamente aos vários lugares sociais ocupados pelos indivíduos no momento de constituição das formações discursivas. Tudo que falamos ou dizemos, seja verbalmente ou por outros tipos de linguagem, está carregado de ideologia, alteridade, subjetividade e tantos outros sentidos, pois estamos frequentemente assumindo diferentes papéis na sociedade. Do mesmo modo, é a partir do lugar sócio-histórico-ideológico-discursivo, que avaliaremos o discurso de outrem.

Um aspecto deveras relevante que deve ser considerado na análise dos discursos e os efeitos de sentido em curso é a questão *histórica* dos fenômenos que situam o sujeito, guiando seu poder de entender e interpretar a materialidade discursiva, bem como de produzir discursos. Nessa seara, entra fortemente em cena a noção de *condições de produção e interdiscurso*, conceitos que muito nos interessa nesse trabalho.

Ao investir no estudo dos princípios e procedimentos da Análise do Discurso, Orlandi (2012) observa que as *condições de produção* envolvem os sujeitos e a situação, constituindo-se parte da exterioridade linguística e estabelecendo relações de força no interior do discurso, mantendo com a linguagem vínculos e criando sentidos para o texto. Num sentido estrito, o contexto imediato e as circunstâncias da enunciação determinam as condições históricas de produção em que os enunciadores são assujeitados às formações discursivas. Se pensadas numa dimensão maior, às condições de produção incluem-se fatores sócio-históricos e ideológicos.

Nesse caminho, ressaltamos que a *memória* aciona dispositivos que se unirão aos sentidos, compondo assim as condições de análise e produ-

ção. Segundo Orlandi (2012), quando pensada em relação ao discurso, a memória é vista como *interdiscurso*, ou *memória discursiva*. Com base nela, o sujeito se apoia no já dito, articulando sua produção e interpretação discursiva com o encadeamento de vozes, mobilizando as relações de sentido.

O **interdiscurso** é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. (p.33-34) (**grifo** nosso)

A memória e o esquecimento, exercem funções de destaque nesse conjunto, derivando daí os processos discursivos trazidos à tona pela *memória coletiva* construída ao longo dos tempos. Portanto, o que é dito no discurso atual, são ecos de discursos produzidos no passado, e que de certa forma, transformar-se-ão em variados discursos. Nesse engenhoso processo, a memória é um dispositivo que envolve também os *sentidos*, para a sua materialidade e constituição em referência às condições de produção de um determinado enunciado.

Assim, o *interdiscurso* é constitutivo de todo discurso, bem como, compreende o conjunto das formações discursivas. Está no cerne da (re)significação do sujeito sobre o já dito, considerando-se as novas situações das condições de produção numa formação discursiva. De modo que, como aponta Ferreira (2001, p. 18), “o interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como puro ‘já-dito’”.

Concordamos com Possenti (2011) quando observa a relevância e a complexidade da noção do termo *interdiscurso* para a AD. O autor observa que a concepção apresentada por Pêcheux – *toda formação discursiva dissimula, pela transparência de sentido que nela se constitui sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominantes’ das formações discursivas intrincado no complexo das formações ideológicas*

(1997, p.162) -, serviu de base para alicerçar os trabalhos de demais estudiosos da área, e conclui que na atualidade outros olhares são agregados a esse antigo conceito, como é o caso das proposições de Maingueneau.

Aderimos à percepção de Sírio Possenti sobre a operacionalidade e produtividade dos estudos do *interdiscurso* realizado por Maingueneau. Nos seus trabalhos, esse último pesquisador apresenta a noção de *interdiscurso* sob dois prismas: num sentido *restrito*, diria respeito ao conjunto de discursos do mesmo campo que mantem relações de delimitação mútua; ao passo que num sentido *amplo*, ao conjunto das unidades discursivas com as quais um discurso entra em relação direta ou indireta. (cf. MAINGUENEAU, 2008).

Maingueneau (2008), com o objetivo de tornar mais compreensível para efeito de análise o fenômeno do interdiscurso, propõe o trabalho com três níveis: *universo discursivo* (conjunto de FDs de todos os tipos que estão em interação), *campo discursivo* (conjunto de FDs em concorrência, delimitadas numa área do universo discursivo, como o campo político, o religioso, o publicitário, etc.) e *espaços discursivos* (subconjunto de FDs inter-relacionadas delimitado pelo analista por julgar essa restrição importante para seu propósito de pesquisa).

Seja qual for o foco da análise, nessa tríade, a heterogeneidade do discurso é uma tônica constitutiva. Ancorada nas proposições de Bakhtin / Volochínov (2002) sobre o caráter dialógico da linguagem³, Authier-Revuz (2004) apresenta como categoria analítica a *heterogeneidade mostrada* e a *constitutiva*-noção que muito se aproxima da ideia de *interdiscurso* no sentido *restrito* e no *amplo* de Maingueneau.

A *heterogeneidade mostrada* pode ser identificada, - de forma marcada ou não- marcada, na superfície textual, caso dos recursos do discurso relatado ou alusão, menção ao discurso de “outros”; por seu turno, a hete-

3 Para Bakhtin / Volochínov (2002), na acepção de *dialogismo* da linguagem está entendimento de que todo enunciado é historicamente constituído da presença de discursos alheios, anteriormente produzidos, e do mesmo modo orienta-se para uma resposta compreensiva e ativa dos discursos que ainda estão por vir.

rogeneidade constitutiva é identificada apenas com base no pressuposto da presença do discurso de “outros” que subjaz toda formação discursiva. Vale ressaltar que, segundo Authier-Revuz (2004), as várias formas de heterogeneidade mostrada convergem para o princípio da heterogeneidade constitutiva do discurso.

Na esteira da AD, a concepção do *interdiscurso* revela que não há espaço para se analisar os discursos numa perspectiva da homogeneidade: os discursos são constitutivamente heterogêneos e estão articuladamente dependentes entre si, ao mesmo tempo em que são produzidos por sujeitos também heterogêneos, ideologicamente marcados.

2 A HETEROGENEIDADE DISCURSIVA NO DEBATE

O debate é um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão. O gênero em tela permeia diversas esferas comunicativas, realizando-se também em distintos graus de formalidade, e regras de funcionamento: na conversação cotidiana, no espaço jurídico, no campo da política, na mídia televisiva, bem como no domínio escolar, debater é uma prática rotineira, seja com vista a, nas relações de diálogo, compreender um tema controverso, seja para defender ou formar opiniões, entre outros (cf. COSTA, 2008; DOLZ & SCHNEUWLY, 2011).

Compreendendo as suas múltiplas faces, fizemos um recorte de estudo, propondo-nos a nos debruçar sobre a investigação do debate no âmbito das práticas escolares, mais especificamente no livro didático de língua portuguesa (LDP). O nosso intuito primordial é analisar aspectos do interdiscurso no debate, enquanto elemento constitutivo do gênero textual em questão, com vistas a identificar ainda se o LDP aborda tal fenômeno discursivo como elemento de estudo, e em que perspectiva teórico- metodológica.

Analizamos as *condições de produção* do gênero debate, a partir de um exemplar transcrito e trabalhado pelo LDP, bem como as marcas do *interdiscurso* presente no gênero guiando-nos pelas proposições de Maingueneau (2008) e Authier-Revuz (2004) quanto aos conceitos de heterogeneidade marcada e a constitutiva. Posteriormente, estudamos a proposta didática evidenciada pelo livro.

O trabalho de analisar uma situação específica de debate, com suas trocas comunicativas, não é tarefa das mais fáceis, tanto por sua complexidade, quanto pelas inúmeras possibilidades de interpretações que podem ser feitas a partir de uma única frase pronunciada por um sujeito: são os efeitos de sentido. Matéria prima, o fio condutor da Análise do Discurso, eis porque, é a partir do *sentido* que é feita a amarração da teia que constitui a linguagem. Lembramos: a AD é uma teoria dos sentidos, de significações.

Dessa forma, a análise a ser realizada busca evidenciar marcas linguísticas presentes no discurso do sujeito como “impressões digitais” que o caracterizam ideologicamente, pelo viés do interdiscurso, e fica visível na essência de seu discurso, o *sentido*.

2.1 DEBATE NO LIVRO DIDÁTICO

O texto em análise foi exposto para estudo pelo livro didático *Português: Linguagens* de Cereja & Magalhães (2010, pp. 145-146).

No que tange às *suas condições de produção*, esse exemplar deriva-se de trecho da segunda parte de um debate realizado pela revista *Pais & Teens* a jovens estudantes na faixa etária entre 18 e 22 anos. O tema gerador é *Transição da adolescência para a vida adulta*. Trata-se de uma publicação contemporânea. O ambiente onde o debate acontece é uma escola, não estando claro se pública ou privada.

Leiamos o exemplar:

PAIS&TEENS — Pessoal, como foi a experiência de cada um de começar a trabalhar?

RAFAEL (19 anos, 3º colegial noturno, office-boy de dia)

— Foi minha mãe quem me botou pra trabalhar, eu tinha 16 anos, não queria saber de nada. Eu não fazia mais nada na vida, não queria trabalhar, não queria estudar. Eu tinha uma vida totalmente boa: minha mãe me dava dinheiro pra sair, e eu tava lá na minha... [...] eu não queria trabalhar, não queria mesmo. Hoje eu acho que trabalhar é preciso para qualquer pessoa, porque você já



Photodisc/Getty Images

está se preparando... Essa idade, essa fase que a gente tá é de transição para a vida profissional. Se eu não tiver nenhuma experiência profissional, eu vou competir com uma pessoa que tem experiência, e eu não tenho. Hoje concordo mais com minha mãe. Cabeça vazia é morada do demônio. Hoje acho que ela agiu certo, na época não, eu queria ficar sossegado.

JULIANA (20 anos, 1º ano de Nutrição de manhã, secretária à tarde) — Comecei a trabalhar porque eu quis. Eu me sentia meio mal pedindo dinheiro pro pai, pra mãe... [...] Comecei a trabalhar para ter meu próprio dinheiro, poder ter as coisas, comprar minhas coisas, não ter que ficar pedindo.

RAFAEL — É... Eu também. Depois que eu fui trabalhar é que tive a noção do que é independência financeira. Eu não precisava mais falar: “Mãe, me dá dinheiro, vou sair”. [...] Agora eu me sustento. Posso ir aonde quero, é meu dinheiro!

JULIANA — Eu comecei a trabalhar em bicos, agora tenho um emprego de meio período, mais fixo. Não que o dinheiro te dê a independência total, mas você já não precisa chegar no pai e dizer: “Pai, me dá dinheiro para comprar uma roupa”... [...]

PAIS&TEENS — E essa tal da “independência total”: quando vocês acham que chegam lá?

MAURO (22 anos, 4º ano de Jornalismo) — Eu ainda dependo muito dos meus pais, vou continuar dependendo por muito tempo. [...]

JULIANA — Eu penso que a independência mesmo é quando eu terminar a faculdade. Antes não tem como.

MARCOS (18 anos, 3º colegial, não trabalha) — Também acho que só depois que terminar a faculdade. Só aí vou chegar a ter condições de me tornar independente total. Ainda vou aproveitar um tempo pra mamar com os pais. (risadas) [...]

PAIS&TEENS — As pesquisas mostram que hoje os jovens demoram mais para sair da casa dos pais do que antigamente. É isso mesmo?

MARCOS — Hoje os jovens têm muito mais liberdade em casa do que antigamente. Hoje, com 18 anos eu faço coisas que meu pai com 18 anos acho que nem imaginava.



PAIS&TEENS — Você concorda com a imagem que tem saído na imprensa, que pinta a geração atual como mais acomodada, mais voltada para o consumo, valorizando muito as mordomias: “meu som, meu quarto, meu carro...”? A geração anterior era muito mais batalhadora?

RAFAEL — Eu concordo totalmente.

GUIDO (21 anos, 2º ano de Relações Públicas, fotógrafo free-lancer) — Mas será que eles foram tão batalhadores assim? Pô, a gente teve o impeachment.

TODOS OS OUTROS — Não vem, não! Foi uma palhaçada aquilo!

GUIDO — Não, deixa eu terminar. O pessoal foi pra rua, entende...

MARCOS — Essas passeatas foram uma palhaçada. Ouvi falar que o pessoal da outra geração batalhava mesmo, suava a camisa. [...]

MAURO — Teve também grandes diferenças históricas. Nos anos 50, 60 teve grandes eventos que eram mais socialistas. Che Guevara, Fidel Castro, União Soviética com aquele poderio todo. Tinha correntes socialistas muito mais presentes do que hoje. Hoje nós crescemos numa colônia capitalista. A gente cresceu numa ideia individualista — a gente pensa muito na gente mesmo, se você for condescendente, você não passa nem no vestibular — começa por aí. Você então acaba sendo realmente individualista. Não que você acabe desejando que o outro se ferre, mas a competição gera isso. Antigamente não é que não tinha competição, mas era outro esquema. Antes se preocupavam: “nossa! Salário mínimo precisa aumentar, a população precisa ter mais escolas, porque saúde não sei lá o que...”. Eram preocupações inversas, mais socialistas, mais humanas. Não que a gente não seja humano, mas também é individualista por natureza, por influência. Somos uma colônia americana, temos os valores deles, a gente é capaz de parar para ver a bandeira dos EUA e não ver a nossa, ou usar uma camiseta escrito USA do que uma escrito Brasil. E quando vem escrito Brasil, vem com “z”.



RAFAEL — Você vê o que é que os meios de comunicação colocam: Nike, Reebok, Coca-Cola, e não sei o que...

MAURO — É, essas minúcias é que vão dando o perfil. A gente é assim: brasileiro só sabe torcer pelo Brasil torcendo pela seleção brasileira em copa do mundo. É a única vez que você se une, o cara não quer saber se você é preto, branco, amarelo ou azul, ou classe A, B, C... [...] é a única vez em que você realmente é nacionalista. Ou quando o Brasil tá competindo em vôlei, algum esporte. Esporte é que une este País. Você sai de casa, tira seu carro, manda todos subirem, não importa se o cara é desdentado, você é irmão — a única vez que a gente se une é aí: Gooool!... [...]

(País&Teens, nº 2.)

O tipo de debate adotado para este momento foi o debate regrado público, que conta com a participação de um mediador, nesse caso o representante da referida revista, que coordena e estimula o grupo de envolvidos, levanta questões relevantes ao tema, organiza as falas, atribui direito de réplica e colocando ordem no evento; bem como com a participação de debatedores, alunos. A relação entre mediador e debatedores é assimétrica, tendo o primeiro o papel de direcionar não apenas as regras de participação na interação, mas ainda o foco temático da discussão conforme os interesses da revista que esse representa.



Observamos que a revista pode ser considerada uma relação de força (protagonista e mediadora) da discussão. Embora seja integrada por indivíduos vários, de culturas, formações socioideológicas, memória e subjetividade diferentes, esse meio de comunicação é integrado por um coletivo de sujeitos que simbolizam e reproduzem a ideologia de uma instituição particular da mídia.

O nome da revista, um misto da língua portuguesa (*Pais*) com a língua inglesa (*Teens*) apresenta uma formatação com design moderno já no próprio nome, quando trabalham as duas formas de linguagens. Esse tipo de estratégia de marketing costuma atrair a atenção do público jovem, que costuma fazer uso de uma outra língua nas rodadas de conversas, mostrando com isso uma afinada sintonia com o mundo a sua volta. Ao mesmo tempo, o estrangeirismo pode apontar para um modelo ideológico de consumo capitalista, acenando o poderio econômico norte americano frente à globalização.

Já o público dos alunos, é composto por jovens em formação acadêmica e profissional que estão vivendo a experiência de encarar o mercado de trabalho pela primeira vez em sua maioria. Aparentemente pertencem a uma classe social média: estudantes de nutrição, jornalismo, relações públicas. Apenas, dos participantes ativos, dois deles: um office-boy, cursando Ensino Médio e outro que declarou não trabalhar, também estudante do colegial.

O público selecionado pela revista trata-se de jovens numa faixa etária de transição entre o final da adolescência e início da vida adulta, quando começam a pensar em independência social e financeira, associada ao desejo de liberdade. Alguns saindo do ensino médio, enquanto outros já estão na universidade.

A *variedade linguística* usada pelos jovens é revelada na análise discursiva do debate constituindo-se como uma marca identitária dessa geração: embora diante de uma interação a ser alvo de publicação na mídia de variedades com circulação nacional, os estudantes apresentam um grau de formalidade baixo, bem como usam gírias, comportamento

bastante comum entre sujeitos com a faixa etária desse grupo de debatedores.

Os debatedores, ao defenderem seus pontos de vista na argumentação, valem-se do uso de expressões em primeira pessoa, do tipo “eu acho”, “também acho”, “eu penso que”, que promovem um efeito de independência quanto às ideias, contudo ressaltamos que estamos diante de uma aparente independência, pois cada debatedor produz seu discurso pautado no já dito, no histórico, logo inevitavelmente comunga com discursos pré-construídos.

Apresentados os elementos relativos às condições de produção do debate do LDP, as relações de força, de sentido e antecipação, ou seja, as formações imaginárias do discurso, e passamos para o estudo de elementos composicionais da AD, como o *interdiscurso*, foco de nossa análise nesse trabalho.

Ao tratarmos do já-dito que embasa o discurso dos sujeitos, concebemos junto à Maingueneau que o processo interdiscursivo é produzido no trabalho de interação, bem como é histórico e socioideológico, portanto, suas formas de manifestações são constituídas de modo que se desenvolve nas relações entre os sujeitos que interagem: com referência a produções discursivas anteriores e mesmo projetando-se as posteriores. Nas trocas de turno ocorridas no desenvolvimento do gênero debate, as configurações interlocutivas não cessam de se reformular o já dito.

Com isso, sinalizamos que o texto *corpus* situa-se no *campo discursivo* da mídia, como já observamos, mas mantém diálogo com diversos outros *campos* na medida em que os sujeitos envolvidos se apoiam em construções discursivas anteriores para fundamentar argumentativamente suas teses.

Podemos constatar essa presença do pré-construído, por exemplo, na interseção do *campo discursivo* da mídia que ressignifica o tema do debate, já tratado em enunciações anteriores, bem como em *campos* outros. Observamos isso quando são suscitados pelas perguntas do mediador aos debatedores vários subtemas à discussão, e a presença de

discurso do campo da economia, da política, da sociologia, dos esportes ocorre. Vejamos os extratos, reveladores da heterogeneidade constitutiva:

(...) posso ir aonde eu quero, é meu dinheiro (...) (Rafael)

(...) Comecei a trabalhar para ter o meu próprio dinheiro, poder ter as coisas, comprar (...)

(...) minhas coisas, não ter que ficar pedindo (...) (Juliana)

Percebemos que um detalhe há em comum no discurso dos estudantes—a exposição do fato de já estarem, ou querendo estar, no mercado de trabalho: formação discursiva/ideológica bastante circulante numa sociedade capitalista, reforçada pelos grupos hegemônicos. Ter o próprio dinheiro para atender “necessidades de consumo”, garantir a tão sonhada “independência”, é o argumento explicitado pela maioria das declarações transcritas.

O sujeito está fadado a convergir para o sistema de crenças e valores que uma sociedade estabelece em relações de negociação e de poder. Se o sistema capitalista requer a produção pela força do trabalho, discursos pré-existentes acerca desse processo produtivo e de suas formas de consecução circundam o dia-a-dia dos sujeitos. Tais discursos permearão os discursos de demais sujeitos a partir da interdiscursividade.

No mesmo caminho, a *memória discursiva* é acionada para embasar os pontos de vista dos jovens debatedores sobre a transição da adolescência para a fase adulta:

Campo discursivo da religião – *Cabeça vazia é morada do demônio.* (Rafael)

Campo discursivo do esporte—*(...) Brasileiro só sabe torcer pelo Brasil, torcendo pela seleção brasileira em copa do mundo. É a única vez que você se une, o cara não quer saber se você é preto, branco, amarelo, ou azul, ou classe A, B, C (...)*

No primeiro caso, um ditado popular ressignificado do discurso bíblico, uma referência velada ao livro de Mateus⁴. Apoiado no discurso da mãe, o estudante concorda com que o jovem tem que de fato trabalhar para não ter tempo de fazer “o que não deve”. Quanto ao segundo exemplo, estão as críticas apresentadas por um dos alunos ao falar da falta de união ou nacionalismo do brasileiro. O estudante resgata do *campo dos esportes*, mais especificamente do futebol, elementos para construção do seu argumento, elaborando um parágrafo por exemplificação de situações definidas como típicas na história esportiva e social do seu país.

Outras marcas do *interdiscurso* importantes de se destacar do nosso *corpus* revelam-se ainda mais *mostradas* na superfície linguística - os debatedores nas suas argumentações se reportam a “*enunciadores genéricos*” com finalidades distintas, a saber:

*(...) Não que o dinheiro te dê a independência total, mas você já não precisa chegar ao pai e dizer: “**Pai, me dá dinheiro para comprar uma roupa**”... (...) (Juliana)*

*(...) Antes se preocupavam: “**nossa! Salário-mínimo precisa aumentar, a população precisa ter mais escolas, porque saúde não sei lá o que...**” Eram preocupações inversas, mais socialistas, mais humanas. (...) (Mauro)*

*(...) Você sai de casa, tira o seu carro, manda todos subirem, não importa se o cara é desdentado, você é irmão - a única vez que a gente se une é aí: **Gooo!**...*

(Grifo nosso)

No primeiro exemplo, a jovem traz um discurso que geralmente usa em situações de negociação financeira cotidiana com seus pais, o qual se estende a qualquer relação pais e filhos dando força à sua tese de que

4 Mateus 12: 43 Ora, havendo o espírito imundo saído do homem, anda por lugares áridos, buscando repouso, e não o encontra. 44 Então diz: Voltarei para minha casa, donde saí. E, chegando, acha-a desocupada, varrida e adornada. 45 Então vai e leva consigo outros sete espíritos piores do que ele e, entretanto, habitam ali; e o último estado desse homem vem a ser pior do que o primeiro. Assim há de acontecer também a esta geração perversa. (Novo Testamento)

trabalhar favorece a independência. No segundo, com base em referências a fatos históricos e socioeconômicos, com parágrafo estruturado por relações de comparação (socialismo x capitalismo), o estudante resgata um discurso genérico, atualizando o passado e dando um efeito da verdade aos fatos mencionados, assim torna-se mais persuasivo nas suas considerações. Finalmente, no último caso, o debatedor mobiliza a frase “Gool” usada nos estádios de futebol, indicadora de vitória e alegria para, por contraste, apresentar a aparente contradição da sociedade brasileira na sua ausência de união e solidariedade fora dos campos esportivos.

O mediador, por sua vez, na elaboração das suas questões orientadoras da discussão, faz *menção* a informações já divulgadas sobre pesquisas, mesmo que de forma ampla (não pontual); ou aos discursos que circulam na própria imprensa:

Pais & Teens-As pesquisas mostram que hoje os jovens (...)

Pais & Teens-Vocês concordam com a imagem que tem saído na imprensa, que pinta a geração atual como mais acomodada (...)

Com base no interdiscurso, a revista respalda-se no discurso prévio de domínios discursivos valorizados socialmente “pesquisas” (institutos de pesquisa) e “imprensa”(leia-se provavelmente o discurso de autoridades sociais alvo de entrevistas para diversas matérias jornalísticas) para dar credibilidade e contundência ao seu questionamento.

Nesse sentido, algumas considerações importantes poderão ser observadas: a heterogeneidade discursiva constitui o enunciado - um sujeito, ao argumentar no debate, refaz o já dito, produzindo efeitos de sentido novos e diversos. A análise do discurso pensada por Michel Pêcheux, não nos deixa dúvidas quanto à essência de sua mensagem, pois conforme seu fundador, não há discurso (efeito de sentidos entre interlocutores) sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (PÊCHEUX, 1997, p.160). Em outras palavras, o sujeito é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

2.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO: SINTONIA COM A AD?

Como observamos anteriormente, o texto que tomamos como *corpus* está contido na seção de produção de texto. Por se tratar de um recorte discursivo de um debate, não temos o texto na sua íntegra; além disso, ao longo da transcrição desta parte, há supressões de trechos das falas dos debatedores o que também contribui para que o leitor não tenha um texto completamente autêntico para leitura o que, na nossa perspectiva, não favorece um estudo mais aprofundado do gênero. Ainda assim, o recorte é um discurso e, como tal, ideologicamente marcado e sujeito à interpretação.

A princípio, o LDP introduz o gênero debate, com base em uma nota inicial, traçando algumas considerações e características discursivas e textuais do mesmo, assim como o tema a ser discutido, e quem são interlocutores os envolvidos nas discussões. Na sequência, transcreve o trecho do debate que será estudado, sob orientação de dez questões interpretativas e analíticas.

Na introdução e em algumas das questões, o LDP faz referência ao *contexto de produção* do texto, com ênfase na organização da situação comunicativa e no papel dos interlocutores, aponta a finalidade de um debate para a discussão de temas polêmicos e negociação de opiniões. Centra na identificação de tese e argumentos, com base na interpretação dos discursos apresentados pelos debatedores no texto.

É interessante notar que no fechamento da atividade de estudo, há uma proposição de produção de texto “agora é a sua vez”. Nesse momento, o LDP apresenta um tema “Televisão: deformadora de costumes ou espelho de uma sociedade doente?” sobre o qual os alunos deverão debater em atividade de sala de aula. O livro dispõe seis textos curtos para apoio dos alunos, em diversos gêneros (poema, notícia, crônica, texto expositivo), com o intuito de “ampliar as informações” que o aluno tem sobre o assunto. Nesse caso, deixa subentendido que discursos anteriores ancorarão

as produções posteriores, mas isso não está claro para o estudante via explanação do material didático.

Concluindo a seção, o LDP disponibiliza um quadro de “Princípios e procedimentos para realização de um debate democrático”, para orientação sobre as regras de produção, especialmente, participação na situação de debate, e também um tópico final “Avaliando o debate”, para checagem auto avaliativa sobre a consecução das normas apontadas no referido quadro depois de realizado o debate.

Ressaltamos que o LDP não questiona sobre a produção ideológica do discurso em qualquer uma das subseções apresentadas. Quanto ao tópico de estudo, *interdiscurso*, ou heterogeneidade discursiva, ou quaisquer outros termos que possam fazer alusão ao tema tratado neste trabalho (como *dialogismo*, *polifonia*, *intertextualidade*) o livro não traz objetivamente questões analíticas que levem o aluno a perceber o papel do pré- construído para apoiar a argumentação. Para nós, essa abordagem é limitada uma vez que não favorece uma aprendizagem interpretativa da linguagem pautada no trabalho com a heterogeneidade constitutiva de toda e qualquer produção discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os esforços de Pêcheux e dos que aderiram às suas proposições, a muito deixamos de enxergar a linguagem apenas centrada na língua, mas, numa visão bem mais ampla, envolta num processo de interação verbal que se dá por meio da produção do discurso, de enunciados. Ao produzirmos enunciados, participamos de um jogo de imagens que criamos a respeito de nosso interlocutor, onde a recíproca é verdadeira. Nesse sentido, os estudos da AD foram fundamentais para que hoje vejamos a linguagem não apenas como código linguístico, mas como prática social.

Nessa perspectiva, concluímos que os aprofundamentos de questões sobre o interdiscurso no debate, abordadas neste trabalho, contribuem

para interpretação dos discursos no processo da construção de efeitos de sentido, princípios basilares da Análise do Discurso.

Como já exposto anteriormente, o debate enquanto objeto de nosso estudo, foi analisado na perspectiva da heterogeneidade discursiva. No texto investigado, os aspectos da heterogeneidade discursiva são trabalhados argumentativamente pelos sujeitos no sentido de se concretizar a ação social do gênero *debate*–embate e negociação de pontos de vista, que geram, na experiência de diálogo, manutenção ou mudança de perspectivas ideológicas e de formas de inserção no mundo da cidadania.

No que diz respeito à abordagem pedagógica do LDP, observamos que há uma postura analítica e interpretativa do gênero em estudo, com ênfase no tema, situação de produção, organização textual argumentativa; porém no que tange ao tema de base deste estudo, pouco se avança no trabalho de análise do discurso em tela proposta pelo material didático. Cabe, portanto, ao professor, preocupado com as questões filosóficas que nos apresentam, aprofundar a discussão sobre o papel da heterogeneidade na constituição dos textos, discursos.

Pelo exposto, nossa investigação teve como meta consolidar os trabalhos relacionados às pesquisas desenvolvidas no Brasil que estão em consonância com a perspectiva enunciativa de estudos da linguagem, especialmente no tocante à AD de linha francesa.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. In: AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: 9º ano*. São Paulo: Atual, 2010. p. 145-151.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. (org.). *Percursos da Análise do discurso no Brasil*. São Carlos: Clara Luz, 2007.

FIORIN, J. L. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, J. L. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux: na análise do discurso - diálogos e duelos*. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Clara Luz, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIANI, B. (org.). *A escrita e os escritos: reflexões em Análise do Discurso e Psicanálise*. São Carlos: Clara Luz, 2006.

MUSSALIM, F. *Análise do discurso*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 101-142.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. *O lugar das sistematicidades linguísticas na Análise de Discurso*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 295-307, 1994.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, S. *Os limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

POSSENTI, S. *Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas*. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 3, p. 353-391.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.006

A MATERIALIZAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS NO CONTEXTO MIDIÁTICO: UMA ANÁLISE DO CASO DE GUGU LIBERATO

Jeferson Silva da Cruz¹Vicente Rodrigues da Fonseca Neto²Maria Dulce Marques Ferreira³

RESUMO

Neste artigo investigamos a materialização das sequências textuais – descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas e dialogais – no contexto do texto midiático publicado na página do Instagram “Choquei”, especificamente sobre o caso da herança de Antônio Augusto Moraes Liberato, conhecido como Gugu Liberato. A Linguística Textual (LT) e os conceitos de sequências textuais são os principais referenciais teóricos da pesquisa, considerando sua relevância para a construção da escrita midiática e a recepção das informações pelo público. Para tanto, recorreremos aos estudos de Marcuschi (2000, 2002, 2005), Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019), Cabral (2024), entre outros. Além da perspectiva midiática, este estudo contribui para o ensino de Língua Portuguesa ao evidenciar a importância da análise discursiva e da organização textual em textos jornalísticos. A pesquisa ressalta a necessidade de desenvolver, no ensino básico, habilidades críticas de leitura e escrita, per-

- 1 Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jeferson.cruz@servidor.uepb.edu.br;
- 2 Graduando do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, vicente.fonseca@aluno.uepb.edu.br;
- 3 Graduanda do Curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, maria.dulce@aluno.uepb.edu.br;

mitindo que os alunos compreendam a estruturação do discurso midiático e seu impacto na interpretação da informação. A metodologia adotada é qualitativa e documental, com um recorte textual que demonstra as funcionalidades das sequências dentro de um discurso. Os resultados indicam que as combinações das sequências textuais são determinantes para a eficácia comunicativa do texto midiático e para o engajamento do público. Assim, reforça-se a importância de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos gêneros textuais e suas implicações na produção e recepção dos discursos.

Palavras-chave: Linguística Textual, Sequências textuais, Texto midiático, Ensino de Língua Portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

À medida que se passa o tempo, os textos se modificam juntamente com a linguagem. E quem se torna responsável por analisar essas modificações é a Linguística Textual (LT), que teve seu início na década de 1960 na Europa e seu ápice nos anos de 1970, com contribuições de estudiosos como Beaugrande e Dressler (1981), cujo objetivo principal era buscar o conceito de texto, estabelecendo critérios para sua definição e funcionalidade, uma vez que, o texto até então era analisado de modo isolado o que prejudicava em sua totalidade como objeto de estudo.

Dessa forma, essa abordagem marcou uma mudança significativa, ao deslocar o foco das palavras isoladas para a unidade textual como elemento central da comunicação. Assim, com o passar dos anos, a LT evoluiu, ampliando seus estudos para abarcar aspectos relacionados à estrutura e à funcionalidade dos textos em diferentes contextos de uso. Um dos conceitos centrais nessa área é o de tipologia textual, que se dedica a categorizar os textos com base em suas sequências textuais e funções comunicativas.

Diante disso, no âmbito midiático, os textos são construídos com a função de informar, persuadir e, por vezes, entreter o leitor, utilizando uma combinação de sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, conforme a classificação proposta por Adam (2019). Esses elementos textuais não apenas transmitem informações, mas também influenciam a interpretação do público sobre os eventos retratados, isto é, ajudam na produção e recepção das informações prestadas.

Um exemplo preciso dessas colocações é o texto do caso da herança de Antônio Augusto Moraes Liberato, o famoso apresentador de televisão Gugu Liberato, amplamente noticiado e debatido na mídia brasileira, o que acaba por revelar como diferentes tipologias textuais podem ser utilizadas para construir narrativas específicas. Desse modo, o presente artigo intitulado “A materialização das sequências textuais no contexto midiático: uma análise do caso de Gugu Liberato”, propõe analisar como

as sequências textuais são empregadas no texto midiático que aborda o caso de Gugu Liberato, com o objetivo de compreender de que maneira essas escolhas estruturais contribuem para a formação do discurso e para a recepção da informação pelo público.

Então o objetivo geral é investigar como as diferentes sequências textuais são utilizadas no texto midiático para moldar narrativas específicas. Seguindo para os objetivos específicos, busca-se: *a) identificar as principais sequências textuais presentes no texto midiático da plataforma Choquei sobre o caso de Gugu Liberato; b) analisar como essas sequências contribuem para a interpretação do leitor; e c) discutir o impacto dessas escolhas textuais na construção do discurso midiático.*

Para isso, serão utilizados conceitos teóricos de LT e análises de sequências textuais com base nos estudos de Marcuschi (2000, 2002, 2005) sobre sequências textuais e funcionalidade comunicativa, e de Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019), que aborda a tipologia textual e a organização textual em diferentes gêneros, além de Cabral (2024), que trabalha o texto como um instrumento de construção conjunta na sociedade.

Além disso, a discussão parte da hipótese de que a organização tipológica dos textos midiáticos desempenham um papel fundamental na comunicação de ideias e na construção de narrativas. A escolha do caso da herança de Gugu Liberato como objeto de análise justifica-se por sua ampla repercussão na mídia e pela diversidade existente de textos midiáticos que abordam o tema, permitindo uma rica investigação das tipologias textuais utilizadas. Vale ressaltar que, a análise oferece uma oportunidade de compreender como o texto midiático molda a percepção pública de questões sociais e jurídicas, contribuindo para os estudos da LT ao evidenciar a relevância das escolhas tipológicas na formação do discurso e no impacto comunicativo.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo adota uma abordagem qualitativa e documental, uma vez que, a análise será conduzida a partir do texto midiático publicado no veículo de comunicação de grande

circulação: Choquei, no qual abordou o caso da herança de Gugu Liberato. Este trabalho justifica-se a partir das vivências adquiridas ao longo da Monitoria da Disciplina de “Leitura e Elaboração de Texto II”, do curso de Letras- Língua Portuguesa do Campus IV- Catolé do Rocha, como também da necessidade de compreender as tipologias textuais no texto midiático.

Outrossim, a metodologia consiste em identificar, categorizar e analisar as sequências textuais presentes no texto selecionado, com base nos modelos teóricos propostos por Marcuschi (2000, 2002, 2005), Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019) e Cabral (2024). A análise será dividida em três etapas principais: *a) entender os conceitos de sequência textual; b) análise das sequências na construção da narrativa e no direcionamento interpretativo do leitor a partir do texto midiático de Gugu; e c) discussão do impacto das escolhas tipológicas na formação do discurso e na recepção pública.*

Por fim, os resultados serão organizados de forma a evidenciar como as diferentes sequências textuais contribuem para a articulação de narrativas midiáticas e como elas influenciam a percepção do público sobre o caso em questão. A partir dessa análise, pretende-se demonstrar a relevância do estudo da sequência textual como ferramenta para compreender o papel dos textos na mediação da informação e na construção do discurso midiático.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Koch (1984), os textos podem ser comparados a tecidos, em que cada linha está interligada, formando uma unidade coesa. Essa metáfora ressalta como os elementos textuais se organizam para criar sentido. Nessa tessitura, as ligações entre as partes seguem padrões específicos, o que levou estudiosos a investigar e categorizar esses padrões, dando origem às tipologias textuais. A busca por compreender essas estruturas teve início no campo da LT, com o objetivo de classificar os textos de acordo

com suas funções e características predominantes, oferecendo uma base para análises mais profundas.

Assim, surgem as tipologias textuais, que, segundo Marcuschi (2000), são “construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas”. Essas propriedades estruturais permitem identificar regularidades nos textos, porém Marcuschi adverte que a diversidade textual impõe desafios a essa categorização, tornando necessária uma abordagem flexível e funcional, por isso torna-se relevante o que evidencia Miranda (2010, p.72), que “no plano do texto os investigadores não têm conseguido elaborar e justificar de modo suficiente uma tipologia que permita incluir todos e quaisquer exemplares textuais numa única (e só uma) categoria”.

Dessa maneira, para o autor, as tipologias não apenas organizam os textos em categorias distintas, mas também ampliam o entendimento sobre os processos de produção e recepção textual. Além disso, ele salienta a importância de alinhar as tipologias aos objetivos da análise, reconhecendo que cada sistema de classificação reflete critérios específicos de observação, ou seja, a produção de um texto necessita bastante da classe ou do tipo de texto. O linguista ainda define *tipo textual* como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (Marcuschi, 2005, p. 22).

Nesse sentido, a abordagem tipológica proposta por Marcuschi (2000) busca compreender o texto em sua totalidade, considerando-o como uma unidade de sentido formada por meio de sequências textuais que interagem com os gêneros e as práticas discursivas. No entanto, ele reforça a distinção entre os termos *tipo textual* e *gênero textual* (que são comumente definidos de maneira errônea, sendo designados de maneira igual), pois como o autor coloca “os tipos textuais são construções teóricas, ou seja, são entidades formais relevantes à materialidade linguística e não entidades comunicativas” (Marcuschi, 2005, p.23).

Ao classificar assim os textos com base em suas características estruturais e funcionais, Marcuschi reforça também que a análise deve ir além

da superfície, investigando as relações internas entre os elementos textuais e sua conexão com os contextos de uso, podendo ter propostas tipológicas baseadas em aspectos internos (ou estritamente linguísticos), em aspectos externos ou ainda em uma combinação de ambos.

Contudo, Marcuschi (2000, p. 29-30) adverte que as categorias tipológicas devem atender a condições de relevância linguística ou discursiva. Para ele, não faz sentido criar categorias com critérios que não contribuam significativamente para a análise textual. Como exemplificado abaixo:

não seria plausível julgar que um exemplar dos artigos de jornal cortados em forma triangular e expostos em praça pública por 15 dias no inverno passado pudesse ter algum interesse especial na análise em virtude dessas peculiaridades. Os critérios da construção dessa classe são pouco úteis para um trabalho linguístico.

Essa advertência, entretanto, não implica que apenas tipologias de base linguística sejam relevantes, mas que a escolha da tipologia depende dos objetivos específicos do pesquisador e das demandas de sua análise. Outra questão crucial diz respeito à dificuldade de uma tipologia única abarcar a *heterogeneidade dos textos*, uma vez que estas, inevitavelmente, estabelecem conjuntos fechados de critérios. Diante disso, é possível adotar classificações baseadas em parâmetros variados, como os modos enunciativos, as funções comunicativas e as condições de produção, conforme destacado por Petitjean (1989), que “compreende a tipologia como uma construção que possui três parâmetros: uma base tipológica, um domínio de aplicação caracterizado e uma descrição das formas de estabelecimento de relação entre o domínio de aplicação e a base tipológica”.

Ademais, Marcuschi (2000), por sua vez, apresenta as diferentes tipologias considerando as modalidades textuais, sejam elas orais, escritas ou que combine ambas, ampliando o alcance das análises para incluir a diversidade de contextos de uso e de práticas discursivas. É nesse panorama que os estudos sobre sequências textuais, como os desenvolvidos por Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019), complementam e aprofun-

dam a proposta de Marcuschi (2000). O linguista francês introduz a noção de sequências textuais como unidades estruturais que constituem os textos e que, ao mesmo tempo, possuem uma organização interna própria, dado que, postula sobre uma dimensão sequencial do texto, o que repercute a definir “sequência textual como um segmento linear de unidades linguísticas”(Adam, 1987, p.55).

Segundo o autor, as sequências textuais operam como esquemas cognitivos e composicionais que, combinados, dão forma aos textos e permitem a produção de sentido. Adam (2019), enfatiza que os textos são formados por cinco tipos principais de sequências, descritivas, narrativas, argumentativas, explicativas e dialogais, que não apenas se apresentam de maneira isolada, mas frequentemente se combinam e interagem, refletindo a complexidade das práticas discursivas. Essa visão amplia o escopo de análise ao destacar que as sequências textuais não estão restritas a padrões rígidos, mas são flexíveis e adaptáveis às necessidades comunicativas dos gêneros e situações sociais em que estão inseridas.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e documental, fundamentada na análise das sequências textuais presentes no texto midiático selecionado. A fonte de análise é uma publicação da página no Instagram *Choquei*, especializada em conteúdo midiático de alta visibilidade. Assim, o recorte selecionado, publicado no Instagram, aborda o caso da herança de Antônio Augusto Moraes Liberato, conhecido como Gugu Liberato, e foi escolhido devido à sua relevância social, caráter informativo e interação com o público.

A análise será realizada com base em duas categorias principais: *a) identificação e categorização das sequências textuais predominantes*: seguindo os modelos teóricos de Marcuschi (2000, 2002, 2005) e Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019), logo, as sequências textuais serão identificadas e categorizadas em descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa

e dialogal, além disso, esta etapa visa demonstrar as estruturas utilizadas no texto da “Choquei” e compreender como elas contribuem para o seu propósito comunicativo; e *b) discussão das funções textuais*: cada sequência será analisada em termos de funcionalidade discursiva, com foco em como contribuem para o impacto e a recepção pública da informação.

Sendo assim, o texto-base apresenta um relato detalhado sobre a disputa pela herança de Gugu Liberato, envolvendo membros da família e terceiros interessados. Vale salientar que a seleção justifica-se pelo caráter multimodal da publicação e pela alta interação social que ela promove, permitindo explorar as relações entre forma e função textual em ambientes digitais. Por fim, haverá um tópico dedicado exclusivamente à análise das sequências textuais identificadas no recorte, discutindo como elas são estruturadas e utilizadas para moldar o discurso midiático, reforçar interpretações específicas e captar o engajamento dos leitores.

4 SEQUÊNCIAS TIPOLÓGICAS

De acordo com Adam (1992, 2008), os textos são compostos por sequências textuais que interagem para formar a unidade discursiva. Essas sequências incluem a descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal, sendo raramente puras em textos reais, mas predominantemente híbridas. Logo, torna-se relevante o que acentua Adam (2019, p. 46) ao denominar sequência textual como:

As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número definido de blocos de proposições de base, as macroproposições. Essas macroproposições são unidades ligadas a outras macroproposições do mesmo tipo e ocupam posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição toma seu próprio significado apenas em relação a outras macroproposições, na unidade semântica complexa da sequência.

Assim, enfatizando que um mesmo texto pode apresentar inúmeras sequências, sendo essas uma estrutura relacional pré-formatada, como

será demonstrado no texto midiático selecionado sobre o caso da herança de Gugu Liberato, revelando desse modo a multiplicidade do texto, isto é, um caráter multifacetado e único de cada produção textual. A seguir apresentamos os cinco protótipos abstratos de sequências textuais propostos por Adam (2019), que como o autor coloca “correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas adquiridas junto com a língua, por impregnação cultural (pela leitura, pela escuta e pela produção), e transformadas em esquemas de reconhecimento e de estruturação da informação textual” (Adam, 2019, p. 46).

4.1 SEQUÊNCIA DESCRITIVA

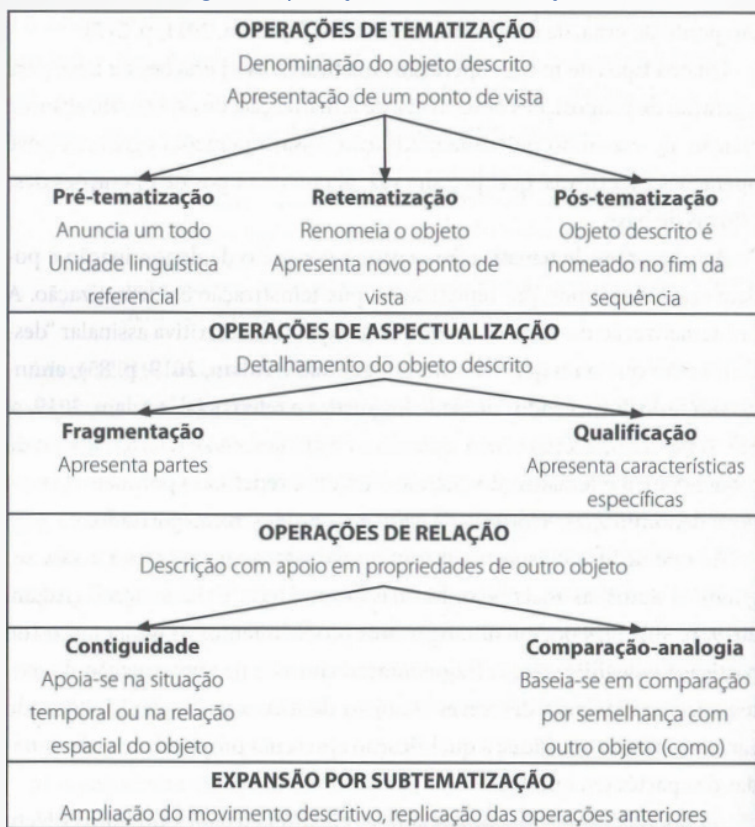
A sequência do tipo descritivo, conforme os preceitos de Adam (2019), organiza-se no texto com o objetivo de detalhar e caracterizar entidades, situações ou fenômenos, destacando suas propriedades, sem necessariamente apresentar progressão temporal ou causal, dado que, tem uma “caracterização sequencial menos rígida” (Adam, 2019). É uma sequência que visa construir uma imagem estática ou detalhada, permitindo ao leitor visualizar os elementos descritos.

De maneira, que no plano estrutural, a descrição tende a ser organizada em blocos ou parágrafos que exploram aspectos específicos do objeto ou situação descritos. Em textos midiáticos, a sequência descritiva desempenha um papel essencial na contextualização dos fatos narrados. Ela fornece informações estáticas, fundamentais para situar o leitor em relação às circunstâncias e cenários apresentados, complementando as sequências narrativas ou argumentativas, apresentando um posicionamento do enunciador, uma orientação argumentativa.

Logo, é importante destacar que, embora a descrição geralmente esteja associada à construção de imagens detalhadas, ela não atua de forma isolada no texto; sua função é frequentemente híbrida, entrelaçando-se com outras sequências, como a narrativa, para enriquecer o discurso e fundamentar as informações transmitidas. Assim, a sequência descritiva

não apenas caracteriza, mas também contribui para a coesão textual e para a clareza na transmissão da mensagem, ajustando-se às necessidades discursivas do gênero em questão. Abaixo na figura 1 incluímos o resumo das operações de base que constrói as sequências descritivas, por Cabral (2024):

Fig. 1 - Operações de tematização



Fonte: Cabral, 2024.

Posto isso, a sequência do tipo descritivo, segundo o esquema apresentado, organiza-se por meio de operações fundamentais que estruturam o texto de forma detalhada e sistemática. Primeiramente, as operações de tematização destacam-se pela apresentação do objeto descrito, seja por meio da pré-tematização, que introduz a unidade linguística referencial e anuncia um todo; da retematização, que reformula o objeto com a



introdução de um novo ponto de vista; ou da pós-tematização, na qual o objeto é nomeado ao final da sequência.

Em seguida, as operações de aspectualização são responsáveis pelo detalhamento do objeto descrito, podendo ocorrer por fragmentação, que apresenta as partes constitutivas, ou por qualificação, que adiciona características específicas. Ademais, as operações de relação inserem descrições apoiadas em propriedades de outros objetos, com destaque para a contiguidade, que explora relações temporais ou espaciais, e a comparação-analogia, que estabelece semelhanças entre os objetos. Por fim, a expansão por submetatização amplia o movimento descritivo, reiterando operações anteriores para enriquecer a descrição. Esses mecanismos conferem à sequência descritiva uma organização que combina lógica e coesão, articulando elementos de maneira a construir um texto descritivo eficaz e consistente.

Para Marcuschi (2000, 2002, 2005), a sequência descritiva desempenha um papel central na construção do sentido textual ao organizar e detalhar informações com foco na significação contextual. Para ele, a descrição é um processo dinâmico que vai além da simples listagem de características; ela cria uma imagem mental no interlocutor, atuando como um recurso linguístico e discursivo que dialoga com os objetivos comunicativos do texto. Nesse sentido, Marcuschi (2000, 2002, 2005) aponta que a descrição é frequentemente associada à função referencial da linguagem, sendo utilizada para situar o objeto no espaço e no tempo, relacioná-lo a outros elementos e qualificá-lo de acordo com o propósito do discurso, entretanto, Adam (2019) expressa que não se pode confundir a função descritivo-referencial da linguagem com a sequência descritiva, na qual corresponde a macroproposições textuais.

Além do mais, ele ainda destaca que o uso estratégico de elementos descritivos pode intensificar a clareza, a persuasão ou a emotividade do texto, dependendo de seu gênero e contexto. Deste modo, a descrição se insere como um recurso essencial no texto midiático, contribuindo para guiar o leitor na interpretação e na construção de sentidos, ao mesmo

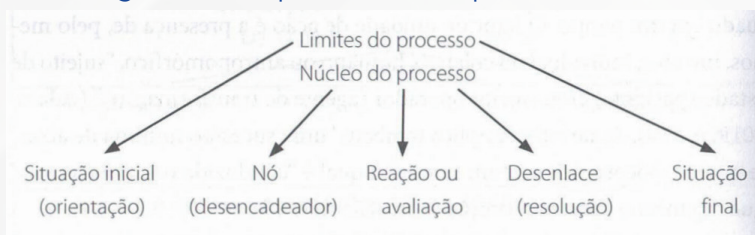
tempo que permite uma articulação fluida com outras sequências textuais, como a narrativa e a argumentativa.

4.2 SEQUÊNCIA NARRATIVA

A sequência do tipo narrativo caracteriza-se pela organização de eventos em uma estrutura que contempla um início, desenvolvimento e conclusão, com base em uma sucessão lógica de temporalidade e causalidade, pois “para que haja narrativa é necessária uma sucessão mínima de acontecimentos dentro de um tempo” (Adam, 2019, p. 114). Inicialmente, há a apresentação de uma situação inicial que introduz o contexto e os personagens envolvidos, situando o leitor no cenário central da narrativa. Em seguida, ocorre a complicação, momento em que surge o conflito ou problema principal que move a ação e gera expectativas no leitor sobre os desdobramentos.

No desenvolvimento, os eventos são apresentados de forma progressiva, detalhando as ações e as reações dos envolvidos, o que mantém o ritmo e o engajamento do leitor. Essa fase geralmente expande os elementos do conflito, adicionando camadas de complexidade que enriquecem a narrativa e aprofundam o envolvimento do público. Finalmente, a sequência narrativa culmina na resolução, onde o desfecho do conflito é apresentado, trazendo algum grau de fechamento ou encaminhamento para os eventos narrados. Essa estrutura, ao interligar os momentos com coerência e fluidez, contribui para a clareza e o impacto comunicativo da narrativa textual, no entanto, Adam (2019) salienta que a sequência narrativa deve gerar no leitor uma espécie de princípio moral, como por exemplo, é apresentado no texto narrativo: fábula. Apresentamos na figura 2 os componentes da sequência narrativa:

Figura 2 - Componentes da sequência narrativa



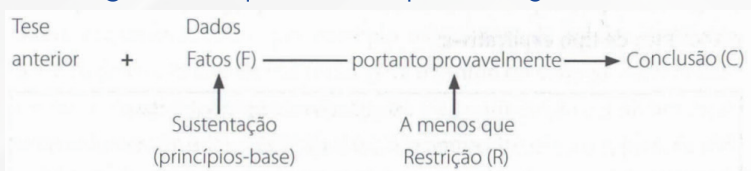
Fonte: Cabral (2024, p. 28), com base em Adam (2011, p. 226)

4.3 SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA

Para a análise da Sequência Argumentativa no contexto do texto midiático selecionado, fundamentamos nossa explanação no esquema apresentado na figura 3. De maneira, que a sequência do tipo argumentativo é caracterizado por uma progressão lógica que parte de uma tese inicial, apoiada por fatos (F) e dados, sustentando-se em princípios-base para alcançar uma conclusão (C). Essa progressão, no entanto, pode conter restrições (R) que indicam condições para o desdobramento da argumentação, sendo assim, tornando relevante o que aponta Cabral (2024, 2016), “a um movimento enunciativo que consiste em apresentar elementos que permitem apoiar determinada conclusão ou tese, dando-lhe sustentação”.

Além disso, a presença de restrições no percurso argumentativo serve para qualificar ou relativizar a conclusão, imprimindo maior nuance ao texto. Esses aspectos asseguram que a argumentação no texto midiático não seja meramente expositiva, mas guie o leitor a interpretar os fatos apresentados de maneira direcionada, embora condicionada por ressalvas que promovam um diálogo crítico com a informação apresentada. Portanto, essa estrutura reafirma o papel do texto midiático não apenas como informativo, mas também como formador de opinião, ajustando-se às finalidades comunicativas do gênero, visto que, “esse esquema argumentativo prevê a ocorrência de uma tese à qual se contrapõem dados que conduzem a uma nova tese ou conclusão” (Cabral, 2024, p. 29), como observamos na figura 3:

Figura 3 - Esquema da Sequência Argumentativa



Fonte: Cabral (2024, p. 29) adaptado de Adam, 2011, p. 234

4.4 SEQUÊNCIA EXPLICATIVA

A sequência do tipo explicativo, conforme ilustrado na figura 4, organiza-se em etapas que permitem a apresentação de uma questão, sua justificativa e uma avaliação conclusiva. Essa estrutura, dividida em quatro macroproposições explicativas (Adam, 2019), segue uma progressão lógica, iniciando com uma esquematização inicial (Macroproposição Explicativa 0), onde o tema central é introduzido. Em seguida, surge o problema ou pergunta (Macroproposição Explicativa 1), sintetizado pela formulação de um “Por que X?”. A resposta é apresentada na Macroproposição Explicativa 2, por meio de uma explicação que articula o “Porque”. Finalmente, a sequência culmina na Macroproposição Explicativa 3, que realiza uma ratificação ou avaliação, encerrando o processo argumentativo-explicativo, como destacamos na figura 4:

Figura 4 - Processo argumentativo-explicativo

0	Macroproposição explicativa 0	Esquematização inicial
Por que X?	Macroproposição explicativa 1	Problema (pergunta)
Porque	Macroproposição explicativa 2	Explicação (resposta)
	Macroproposição explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2019, p. 193).

Ademais, no texto midiático analisado, essa sequência é frequentemente observada quando um acontecimento ou situação controversa é explorada. A introdução contextualiza o tema, seguida pela problematização que desperta a curiosidade do leitor. A explicação, então, é desenvolvida com base em fontes e dados, respondendo ao questiona-



mento inicial e conduzindo à etapa de avaliação, que reafirma a veracidade ou importância da informação transmitida. Vale ressaltar que os textos explicativos utilizam na maioria das vezes a figura de linguagem elipse, isto é, omite um termo (nesse caso os operadores) da frase que pode ser facilmente subentendido.

Logo, essa estrutura contribui para a clareza e coesão do texto, guiando o leitor por meio de um percurso lógico de questionamento e resposta. Além disso, a sequência explicativa reforça o papel comunicativo do texto midiático, que não apenas informa, mas também contextualiza e explica os fatos de maneira acessível. Assim, a aplicação desse esquema na análise textual evidencia como a estrutura discursiva organiza e legitima o discurso midiático, dado que, “a explicação é dada por um sujeito de saber reconhecido” Cabral (2024).

4.5 SEQUÊNCIA DIALOGAL

A sequência do tipo dialogal estrutura-se em uma dinâmica interacional que simula ou representa uma troca comunicativa entre interlocutores. Assim, conforme o modelo teórico de Adam (2019), essa sequência é caracterizada pela alternância de turnos discursivos, onde há uma interação marcada por encadeamentos, “uma atividade ritual, cuja aposta é a confirmação e a manutenção do tecido social” (Adam, 2019, p. 215). No texto analisado, a sequência dialogal emerge em momentos estratégicos, principalmente quando são incorporadas falas diretas ou reproduções de declarações de terceiros. Essa estrutura promove a polifonia textual, permitindo que diferentes perspectivas sejam apresentadas de forma articulada e contrastante. Além disso, o caráter dialogal contribui para criar uma proximidade maior com o leitor, que se sente parte de uma conversa ou testemunha de uma interação real.

Desse modo, a sequência dialogal, ao incluir perguntas retóricas ou direcionadas, também pode guiar o leitor por um percurso reflexivo. Nesse sentido, ela vai além de uma simples reprodução de vozes exter-

nas, pois cumpre um papel persuasivo, orientando a recepção do texto e reforçando seu propósito comunicativo. Posto isso, a sequência dialogal desempenha um papel crucial para o gênero, garantindo dinamismo e uma conexão mais envolvente com o público.

5 ANÁLISE DO EXEMPLO DO CASO DA HERANÇA DE GUGU LIBERATO

Já entendido o que é cada sequência textual, passamos agora a analisar e identificar como elas se organizam dentro de um texto midiático. Afinal, para anunciar qualquer informação de maneira coerente e eficiente, é indispensável uma construção textual bem estruturada, e é nesse contexto que as sequências textuais desempenham um papel fundamental.

No caso do texto midiático que aborda a herança de Antônio Augusto Moraes Liberato, o Gugu Liberato, podemos observar a predominância de diferentes sequências, conforme os critérios teóricos de Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019), além de considerarmos os aspectos discursivos e de gênero conforme as propostas de Cabral (2024) e Marcuschi (2000, 2002, 2005). Apresentamos abaixo (figura 5) o post do caso em estudo:

Figura 5 - Post da plataforma Choquei

choquei Cinco anos após a morte do apresentador Gugu Liberato, sua família finalmente chegou a um consenso sobre a divisão de sua herança, avaliada em R\$ 1,4 bilhão. O acordo encerra uma longa disputa judicial que dividiu a família e trouxe à tona detalhes íntimos da vida do apresentador. Gugu morreu em novembro de 2019, após sofrer um acidente doméstico em Orlando, nos Estados Unidos. Ele deixou 75% de seu patrimônio para seus três filhos: João Augusto, de 18 anos na época, e as gêmeas Sofia e Marina, de 16 anos. Os outros 25% foram destinados aos seus cinco sobrinhos. A irmã de Gugu, Aparecida Liberato, foi nomeada inventariante. A mãe dos filhos de Gugu, Rose Miriam di Matteo, porém, não foi mencionada no testamento, o que deu início a uma batalha judicial. Rose entrou com uma ação para reconhecimento de união estável com Gugu, o que lhe garantiria 50% dos bens do apresentador. A disputa se intensificou quando o chef de cozinha Thiago Salvático também reivindicou uma união estável com Gugu. Ele desistiu da ação, mas tempos depois entrou com outra ação novamente. "Achava que tudo seria muito tranquilo, que a gente ia fazer a divisão dos bens conversando (...). A família ficou meio dividida na época. Eu tinha opiniões diferentes das minhas irmãs e da minha mãe, e ficou um clima ruim, né", diz João Augusto.

Fonte: https://www.instagram.com/p/DDo8dsDu_fcky7Wj7QJGv4jd3LbJyTrUz6eVaM0/. Acesso em: 16 dez. 2024.



Assim, o primeiro trecho, *Cinco anos após a morte do apresentador Gugu Liberato, sua família finalmente chegou a um consenso sobre a divisão de sua herança, avaliada em R\$1,4 bilhão*, apresenta-se como sendo de caráter descritivo, narrativo e explicativo, uma vez que, apresenta, narra e explica o caso ao mesmo tempo. Por conseguinte, descreve a luta da questão judicial, mostrando o uso da sequência descritiva: *O acordo encerra uma longa disputa judicial que dividiu a família e trouxe à tona detalhes íntimos da vida do apresentador*. Logo, a partir de um uma macroproposição explicativa 0, nas figuras 4 e 5, deu-se início a construção do material de análise, que este configura-se com a divisão da herança avaliada em R\$1,4 bilhão do Gugu.

Mas do que se deu o caso, como ele morreu? A partir da morte de Gugu em um acidente doméstico, conforme o autor explica: *Gugu morreu em novembro de 2019, após sofrer um acidente doméstico em Orlando, nos Estados Unidos*. Antônio deixou 75% de seu patrimônio para seus três filhos: João Augusto, de 18 anos na época, e as gêmeas Sofia e Marina, de 16 anos, o autor expõe essas informações com o uso das sequências narrativas e explicativas. No período seguinte, por apositar⁴ Aparecida, irmã de Gugu que foi inserida na herança, além de narrativa e explicativa, a oração torna-se de tipo descritivo.

Desse modo, no trecho, *A mãe dos filhos de Gugu, Rose Miriam di Matteo, porém, não foi mencionada no testamento, o que deu início a uma batalha judicial*, evidencia-se a sequência do tipo explicativa e narrativa, dado que na macroproposição 1 segue o seguinte questionamento: por que a herança dele está sendo disputada sendo que ele já deixou os bens divididos antes de morrer? A explicação é encontrada na macroproposição 2, quando é mostrado no texto que Rose Miriam Di Matteo, a mãe dos seus filhos (João Augusto Liberato, Sofia Liberato e Marina Liberato) não estava inserida na herança, como também a nomeação de Aparecida

4 Apositar, nesse contexto, é quando se abre um leque linguístico para o uso do aposto. Ou seja, a partir do uso do aposto, o autor usou o nome Aparecida e entre vírgulas descreveu quem ela é.

Liberato como inventariante de seus filhos, descartando novamente Rosa Miriam da divisão, o que acabou causando um alvoroço no núcleo familiar, chegando a uma batalha judicial.

À vista disso, Rose Miriam alegava ter direito a herança, como observava-se nas sequências narrativa e explicativa, em *Rose entrou com uma ação para reconhecimento de união estável com Gugu, o que lhe garantiria 50% dos bens do apresentador*, pois reconhecia ter uma união estável com o pai de seus filhos, porém ela não esperava ser confrontada com a também reivindicação de união estável de Thiago Salvático, o chef de cozinha, no fragmento,

A disputa se intensificou quando o chef de cozinha Thiago Salvático também reivindicou uma união estável com Gugu, destacando as sequências do tipo descritivo e explicativo, além das tipologias narrativa e explicativa no seguinte trecho, *Ele desistiu da ação, mas tempos depois entrou com outra ação novamente*.

A posteriori a macroproposição 3 aparece ratificando a situação de forma geral, expressando a fala de João Augusto, justamente com o auxílio da sequência dialogal, *Achava que tudo seria muito tranquilo, que a gente ia fazer a divisão dos bens conversando (...). A família ficou meio dividida na época. Eu tinha opiniões diferentes das minhas irmãs e da minha mãe, e ficou um clima ruim, né*, salientado a inclusão da fala direta de João Augusto Liberato, um dos três filhos de Gugu, o que acrescenta uma dimensão subjetiva e emocional ao discurso, promovendo maior proximidade com o público, uma vez que, ele coloca que achava que a divisão dos bens de seu pai iria ser mais tranquila e que não haveria brigas, o que contrastamos que não foi ao longo das macroproposições explicativas.

Dessa maneira, a sequência que mais aparece no texto midiático em análise é a explicativa, que desempenha um papel central na organização da mensagem. Essa sequência é fundamental para esclarecer os principais acontecimentos relacionados ao caso da herança de Gugu Liberato, oferecendo ao leitor um panorama detalhado e objetivo. Por meio de informações claras e bem estruturadas, o texto apresenta os desdo-

bramentos do processo judicial, a divisão dos bens e o encerramento do litígio após cinco anos, evidenciando o caráter informativo que orienta sua construção.

Além disso, a sequência explicativa se destaca pelo uso de dados objetivos e verbos no presente do indicativo, que conferem um tom de imparcialidade e credibilidade à narrativa. Elementos como “Gugu morreu em 2019” e “o processo foi encerrado agora” reforçam o caráter elucidativo, permitindo que o leitor compreenda os fatos sem ambiguidades. Essa predominância evidencia a intenção do texto de priorizar o esclarecimento dos acontecimentos, alinhando-se à função informativa típica do gênero midiático. No entanto, embora a sequência explicativa seja predominante, outras sequências também contribuem para a riqueza do texto.

A sequência narrativa, por exemplo, complementa a explicativa ao relatar os eventos em uma ordem cronológica, facilitando a compreensão do leitor sobre a evolução do caso. Então, a análise das sequências textuais revela como o texto utiliza diferentes recursos para atingir seus objetivos comunicativos. Assim, a sequência explicativa, como eixo principal, organiza e sustenta o discurso informativo, enquanto as sequências narrativa e dialogal conferem dinamismo e profundidade ao texto. Essa combinação é essencial para o gênero midiático-informativo, que busca não apenas informar, mas também engajar o público por meio de uma abordagem clara, acessível e emocionalmente envolvente.

Identifica-se elementos que corroboram essa estrutura: a tese inicial é introduzida por uma manchete ou ponto central, seguido de dados que sustentam a narrativa, como declarações ou acontecimentos verificáveis em *Cinco anos após a morte do apresentador Gugu Liberato, sua família finalmente chegou a um consenso sobre a divisão de sua herança, avaliada em R\$1,4 bilhão. O acordo encerra uma longa disputa judicial que dividiu a família e trouxe à tona detalhes íntimos da vida do apresentador.*

Em um movimento típico da sequência argumentativa, esses fatos não apenas justificam a posição do texto, mas conduzem o leitor a uma conclusão provável, frequentemente marcada por conectores argumen-

tativos como “portanto” ou “assim”. Como já estudado por Tcacenco (2021) é uma sequência de esquema de base, podendo ser vista em praticamente todo texto, haja vista que seu encadeamento é por dois fatores, dado e conclusão, que são materializados por diversos outros componentes, estes vistos nas figuras 3 e 5.

Ainda é possível identificar a sequência narrativa dentro do texto analisado, sendo esse um dos recursos mais recorrentes. Além dos critérios explicativos e argumentativos, a narrativa se faz essencial, pois permite a organização dos fatos de maneira cronológica e coerente. Dessa forma, o texto não apenas informa, mas conduz o leitor por uma progressão de eventos, tornando a notícia mais clara e envolvente. Vejamos essa estrutura, já explicada nas figuras 2 e 5. Fomos apresentados a uma situação inicial: a morte de Gugu, *Gugu morreu em novembro de 2019, após sofrer um acidente doméstico em Orlando, Estados Unidos*, esse é um evento que desencadeia a disputa pela herança.

O nó é visto quando Rose não é inserida no testamento, *Ele deixou 75% de seu patrimônio para seus três filhos: João Augusto, de 18 anos na época, e as gêmeas Sofia e Marina, de 16 anos. Os outros 25% foram destinados aos seus cinco sobrinhos. A irmã de Gugu, Aparecida Liberato, foi nomeada inventariante. A mãe dos filhos de Gugu, Rose Miriam di Matteo, porém, não foi mencionada no testamento, o que deu início a uma batalha judicial*, então sua reação é disputar pela herança.

Para o desfecho, *Rose entrou com uma ação para reconhecimento de união estável com Gugu, o que lhe garantia 50% dos bens do apresentador. A disputa se intensificou quando o chef de cozinha Thiago Salvático também reivindicou uma união estável com Gugu. Ele desistiu da ação, mas tempos depois entrou com outra ação novamente. “Achava que tudo seria muito tranquilo, que a gente ia fazer a divisão dos bens conversando (...). A família ficou meio dividida na época. Eu tinha opiniões diferentes das minhas irmãs e da minha mãe, e ficou um clima ruim, né”, diz João Augusto*, o que em síntese demonstra o andamento das disputas na Justiça e os depoimentos das partes envolvidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das sequências textuais no discurso midiático, como demonstrado no caso da herança de Gugu Liberato, também se mostra frutífera quando aplicada ao contexto educacional, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Ao compreender como as diferentes sequências se articulam para construir sentido, o professor pode mediar, junto aos alunos, práticas de leitura crítica dos textos que circulam nas redes sociais e na mídia digital, promovendo uma educação voltada para a formação de leitores autônomos e conscientes.

Inspirando-se na perspectiva freiriana de ensino, especialmente na Pedagogia da Autonomia, acredita-se que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural dos educandos (Freire, 2024). Nesse sentido, textos como os publicados pela página “Choquei” tornam-se instrumentos potentes para dialogar com a realidade e os interesses dos estudantes, articulando os multiletramentos às práticas de ensino.

Ao trabalhar com gêneros midiáticos em sala de aula, o professor pode promover discussões sobre estrutura textual, intencionalidade discursiva e manipulação de informações, desenvolvendo competências de análise linguística e discursiva que são fundamentais no exercício da cidadania crítica. Além disso, a identificação das sequências textuais em ambientes digitais oferece um caminho para o trabalho com práticas sociais de linguagem, como propõem os PCN (1998), em articulação com os estudos de Marcuschi e Adam.

Assim, o ensino de tipologias textuais pode deixar de ser um conteúdo descontextualizado e passar a integrar práticas significativas de leitura, escritas em ambientes reais, permitindo que o aluno compreenda, critique e reescreva o mundo, como desejava Freire (2024).

O estudo das sequências textuais presentes no texto midiático sobre a herança de Gugu Liberato evidenciou como diferentes estruturas discursivas são combinadas para organizar e transmitir informações de maneira eficiente. De maneira, que a predominância da sequência explicativa

revelou-se fundamental para garantir a clareza e objetividade do relato, proporcionando ao leitor um panorama detalhado dos desdobramentos do caso. No entanto, a explicação não opera isoladamente; outras sequências, como a narrativa, desempenham um papel essencial ao estruturar a cronologia dos eventos, assegurando coerência e facilitando a compreensão da progressão dos fatos.

Conforme observado por Marcuschi (2002), as funcionalidades dos gêneros e das tipologias textuais se inter-relacionam, formando um encadeamento discursivo indispensável à construção do texto midiático. Dessa forma, a articulação entre sequências explicativas e narrativas não apenas organiza a informação, mas também potencializa seu impacto comunicativo, tornando a notícia mais acessível e envolvente. Assim, fica evidente que a combinação dessas estruturas textuais é um fator determinante para a eficiência do discurso midiático, contribuindo tanto para a objetividade informativa quanto para a captação do interesse do público.

Além disso, outro aspecto relevante da análise foi a identificação da sequência argumentativa, que, embora menos predominante, se manifesta na organização lógica das informações e no uso de conectores que conduzem o leitor a uma conclusão implícita sobre a legitimidade das disputas judiciais. Assim, a estrutura do texto reflete a intenção comunicativa do gênero midiático-informativo: não apenas expor os fatos de maneira clara e objetiva, mas também engajar o público e estimular reflexões sobre o caso.

Desse modo, o estudo confirma a importância das sequências textuais na construção do discurso midiático, evidenciando como sua interação possibilita a articulação de informações e o direcionamento da leitura.

A análise realizada corrobora os fundamentos teóricos de Adam (1987, 1992, 2008, 2011, 2019) e de autores como Cabral (2024) e Marcuschi (2000, 2002, 2005), demonstrando que a combinação de diferentes sequências contribui para a coesão e eficiência comunicativa do texto. Por fim, os resultados desse estudo podem servir de base para pesquisas futuras que investiguem a relação entre estrutura textual e persuasão no

jornalismo e mídia, ampliando a compreensão sobre o impacto das estratégias discursivas na formação da opinião pública.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

CABRAL, A. L. T. (2024). **Estudos do discurso: Conceitos fundamentais**. Cap. 19. Vozes. CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Sílvia. **TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita**. Dossiê Trab. Ling. Aplic., Campinas, n (58.3): 1134-1163, set./dez. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/01031813554251420190620>

CHOQUEI, **VEJA: Família de Gugu chega a acordo após 5 anos de batalha judicial por herança de R\$1,4 bilhão**. Goiás, 16 dez. 2024. Instagram: @choquei. Disponível em: https://www.instagram.com/p/DDo8dsDu_fcky7Wj7QJGv4jd3Lb-JyTrUz6eVaM0/. Acesso em: 16 dez. 2024.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FIGUEREDO, Giacomo; FREITAS, Gabriel Gomes Botelho; AZEVEDO, Laura Sca-ramussa; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 61. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

DAMASCENO, Lucas Alexandre. **Considerações sobre a organização do texto e da instanciação sob a perspectiva sistêmico-funcional**. Revista Delta, 40.1, p. 1-35, dez. / mar., 2024. <https://dx.doi.org/10.1590/1678-460x202440159824>

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**/ Ingedore Villaça Koch.- 7ª. ed.- São Paulo: Contexto, 1994.- (Repensando a língua portuguesa)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O papel da linguística no ensino de línguas**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. Mimeografo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Gramática do português falado* (vol. VI). Campinas, SP: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002. p. 219-254. (reedição ou nova edição do original de 1997).

MARCUSCHI, L. A. **O papel da atividade discursiva no exercício do controle social.** Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 7, p. 7-33, 2004/2005.

SOUSA, S. C. T. de. (2012). **As abordagens tipológicas dos textos.** Linguagem em (Dis)curso, 12(1), 347-364. <https://doi.org/10.1590/s1518-76322012000100016>

TCACENCO, Lucas Meireles. **Sequências explicativas em textos de museus de ciências e tecnologia: análise dos textos do MCT- PUCRS à luz da tipologia de Jean-Michel Adam.** Domínios de Linguagem, Uberlândia, vol. 15, n. 1, p. 154-179, jan. - mar. , 2021. DOI:10.14393/DL45-v15n1a2021-5

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.007

MULTIMODALIDADE E ARGUMENTAÇÃO: ANÁLISE DA INTERAÇÃO ENTRE COMPONENTES VISUAIS E TEXTUAIS

Sanzio Mike Cortez de Medeiros¹Jaqueline de Farias Dias²Jeferson Silva da Cruz³Waldilene Araújo Neto⁴

RESUMO

A multimodalidade tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente no âmbito escolar, visto que ela permite aos alunos compreenderem que a comunicação não se limita à palavra escrita ou falada, mas envolve múltiplos modos de significação. Nesse cenário, a Linguística Textual, com teorias sobre coesão, coerência e intertextualidade, oferece referencial teórico fundamental para compreender como diferentes modos de linguagem contribuem para a construção do significado. Segundo essa abordagem, o significado não é produzido isoladamente, mas resulta da interação entre os elementos do texto. Assim, este artigo investiga a interação entre elementos visuais e textuais na construção de argumentos persuasivos em textos multimodais,

- 1 Professor - CCHA/UEPB - Centro de Ciências Humanas e Agrárias - Universidade do Estado da Paraíba - Campus IV, sanzio.mike@servidor.uepb.edu.br;
- 2 Graduada do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, jaqueline.dias@aluno.uepb.edu.br;
- 3 Mestre e Doutorando em Estudos da Linguagem - UFRN, jeferson.cruz@servidor.uepb.edu.br;
- 4 Graduada do Curso de Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, waldilene.neto@aluno.uepb.edu.br.

buscando refletir como eles contribuem para o pensamento crítico e comunicação dos alunos. Os principais objetivos são: analisar como as imagens são empregadas para reforçar a argumentação em charges e campanhas publicitárias, e examinar como a tipografia é utilizada para intensificar a mensagem visual, identificando a presença de metáforas visuais e sua conexão com o texto escrito. Para isso, fundamenta-se nos estudos de Brait (1997), Brait e Melo (2005), Barthes (1990), Cavalcante *et al.* (2022), Koch e Elias (2006), Mitchell (2005), entre outros. A pesquisa realizou a análise de dez textos multimodais, sendo cinco campanhas publicitárias e cinco charges. Os resultados preliminares indicam que a multimodalidade amplia o potencial argumentativo desses textos, sendo nas aulas de Língua Portuguesa essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, dado que é a partir da multimodalidade que é possível expandir a concepção de texto para além do verbal.

Palavras-chave: multimodalidade, argumentação persuasiva, tipografia, metáforas visuais.

1 INTRODUÇÃO

No cenário atual, a argumentação é um processo fundamental para a comunicação humana; mais do que simplesmente “defender uma opinião”, ela envolve a organização lógica de ideias, a seleção de evidências e a adaptação ao interlocutor. Diante disso, o argumentar torna-se uma ferramenta capaz de desenvolver a comunicação e o pensamento crítico do cidadão e, em um mundo marcado pela circulação acelerada de informações, é necessário que essa capacidade argumentativa seja aprimorada desde cedo, para que os indivíduos identifiquem a legitimidade dos argumentos apresentados nas múltiplas plataformas, evitando cair nas armadilhas das fake news.

Nesse contexto, a escola se torna o espaço mais apropriado para desenvolver o pensamento crítico e a comunicação dos estudantes. Por meio dela, os discentes aprendem a ouvir diferentes pontos de vista, a contra-argumentar com respeito e a reconhecer a validade das diversas opiniões, avaliando e questionando as informações em vez de apenas aceitá-las de forma passiva.

Ao se considerar a multiplicidade de linguagens que compõem a comunicação contemporânea, é possível perceber que os textos multimodais assumem papel central na formação do leitor crítico. A multimodalidade, entendida como a integração de diferentes modos semióticos em um mesmo enunciado, amplia as possibilidades de construção e interpretação de sentidos, exigindo do sujeito uma leitura mais complexa e atenta. Nessa direção, por se tratar de gêneros que combinam linguagem verbal, imagens, cores, sons, tipografia, dentre outros recursos, os textos multimodais tornam-se meios eficazes para o desenvolvimento das habilidades argumentativas, uma vez que permitem ao estudante compreender que a argumentação não se limita ao plano verbal, mas resulta da interação entre múltiplos recursos semióticos.

Assim, compreender como palavras, imagens, cores e tipografias se articulam para produzir significados é essencial para que os estudantes

consigam interpretar adequadamente as mensagens que circulam nos mais diversos meios, especialmente em ambientes digitais, nos quais a sobreposição de linguagens é recorrente. Nessa perspectiva, investigar a função argumentativa dos elementos visuais em gêneros como charges e campanhas publicitárias contribui não apenas para o entendimento dos mecanismos de persuasão empregados nesses textos, mas também para a formação de indivíduos capazes de questionar, analisar e posicionar-se criticamente diante do que consomem.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como as imagens são empregadas para reforçar a argumentação em charges e campanhas publicitárias. Além disso, busca examinar como a tipografia é utilizada para intensificar a mensagem visual e identificar as metáforas visuais e sua conexão com o texto escrito, evidenciando o papel da multimodalidade na construção da argumentação.

2 METODOLOGIA

Os textos multimodais vem ganhando cada vez mais destaque dentro do âmbito escolar, principalmente no que diz respeito ao seu uso em sala de aula, seja por meio de livros didáticos, através das mídias sociais ou pela combinação de ambos. A integração das redes sociais e os livros didáticos, com ajuda dos textos multimodais tem se mostrado uma ferramenta significativa no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Enquanto os livros didáticos oferecem uma base sólida de recursos, as redes sociais atuam como outro meio de auxílio ao trazerem conteúdos mais dinâmicos que acabam se relacionando com mais facilidade com a realidade dos alunos, contribuindo assim para uma construção mais significativa de conhecimento e possibilitando também a participação ativa do corpo discente nas salas de aula.

Gêneros como charges e campanhas publicitárias constroem sentidos não apenas por meio das palavras, mas também pela forma como conseguem articular os múltiplos modos semióticos dentro de um corpo textual

como a presença de imagens, tipografia das palavras, dentre outros. Essa complexa interação contribui de forma decisiva para a produção de argumentos, já que elementos visuais podem reforçar, complementar ou até mesmo modificar as mensagens verbais, desempenhando um papel ativo na persuasão e na construção argumentativa do seu público alvo.

Sabendo disso, a presente pesquisa se configura através de uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo com base na análise textual discursiva presente tanto em campanhas publicitárias como em charges, uma vez que,

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Deste modo, ao assumir uma abordagem qualitativa esta pesquisa observa como mecanismos argumentativos construídos por meio da multimodalidade em charges e campanhas publicitárias podem atuar como peças fundamentais na compreensão e interpretação desses textos. Assim, ao considerar que tanto as charges quanto as peças publicitárias recorrem à articulação entre linguagem verbal e elementos visuais, optou-se por uma análise que privilegie a interação entre esses modos semióticos, observando como contribuem para a construção de sentidos e para os efeitos de persuasão dos discentes.

A seleção do corpus foi realizada de forma intencional, com base em critérios de relevância temática, circulação midiática e potencial argumentativo. Foram escolhidas 5 campanhas publicitárias e 5 charges que abordam diferentes temas para demonstrar como o uso de elementos visuais e textuais em textos multimodais podem contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos. A análise é fundamentada nos pressupostos teóricos de autores como Brait (1997), Brait e Melo (2005), Barthes (1990), Cavalcante *et al* (2022), Koch e Elias (2006), Mitchell (2005), dentre outros

autores, de modo a investigar como a junção desses elementos podem contribuir para o avanço das competências linguísticas dos discentes.

Este estudo, parte do método dedutivo de análise, uma vez que, observar-se a problemática de modo geral, e segundo Gil (2002) o método dedutivo propõem uma abordagem que parte de princípios gerais para chegar em conclusões específicas, utilizando-se de argumentos lógicos para conseguir chegar a resultados específicos. Por isso, ao apresentar em sala de aula textos multimodais, assim como seu uso como recurso para desenvolvimento das competências linguísticas, os estudantes serão capazes de melhor desenvolver suas capacidades interpretativas tanto visuais como verbais, fortalecendo assim seu pensamento lógico.

Vale ressaltar também que essa pesquisa possui um caráter interpretativo, Minayo (2002) explica que o caráter interpretativo de uma pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca da interpretação dos significados, e esses são construídos pelos sujeitos a partir das ações no contexto social da qual ele é formado.

Dito isto, todo o processo metodológico apresentado acima foi cuidadosamente planejado para garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e análise dos dados escolhidos. Desse modo, a escolha dos métodos e os procedimentos utilizados para análise, assim como a estrutura metodológica serve como base para desenvolvimento deste trabalho, contribuindo assim de forma significativa para a construção e argumentação dos resultados e conclusões da pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente seção, serão realizadas análises do material selecionado, sendo um total de cinco campanhas publicitárias e cinco charges veiculadas nas mídias sociais. A primeira análise toma como referência uma campanha publicitária que aborda os riscos do cigarro eletrônico, servindo como base inicial para discutir a construção visual e textual presente tanto nas campanhas publicitárias quanto nas charges.

3.1 ANÁLISE DAS CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS

A utilização de campanhas publicitárias como recurso pedagógico em contextos educacionais tem se tornado uma ferramenta poderosa no ensino-aprendizagem dos alunos. Ao envolver peças publicitárias no ambiente escolar é possível estimular a reflexão sobre linguagem, persuasão e valores culturais contribuindo diretamente para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Sabendo disso, este tópico busca analisar como a interação de elementos tanto visuais como textuais pode impactar na formação intelectual dos estudantes, destacando suas contribuições para a construção do conhecimento e a ampliação da capacidade argumentativa. Vejamos a figura abaixo.

Figura 1: Dia mundial sem tabaco.



Fonte: BRASIL. Ministério da Saúde, 2024.

A seguinte imagem retrata uma campanha publicitária realizada em 2024 contra o cigarro eletrônico. Ao observarmos a relação entre os aspectos visuais e textuais da campanha é possível perceber como tanto o contraste de cores como o corpo textual conseguem promover e estimular a fomentação de ideias do seu público alvo, isso porque “o enunciado verbo-visual é aquele que é formado por imagens e sequências verbais, estando inteiramente articulados, interatuantes a partir de um “projeto gráfico” de um projeto discursivo” (BRAIT e MELO, 2005, p.72), por isso ao relacionarmos as imagens com as expressões textuais presentes na cam-

panha publicitária é possível perceber o efeito mais completo dentro da campanha, já que a enunciação dentro de uma campanha publicitária procura trabalhar em consonância com o contexto publicitário, assim a campanha torna-se mais acessível ao seu destinatário, pois possibilita a interação entre ambos os sujeitos.

No contexto educacional, trabalhar com a multimodalidade dentro de textos como os de campanhas publicitárias pode ser um instrumento poderoso na construção de competências linguísticas dos alunos, principalmente pelo fato de conseguir desenvolver nos alunos a habilidade de uma leitura crítica, além de estimular uma interpretação multimodal, capacitando a aluno compreender e analisar diferentes tipos de textos.

Figura 2: Mulheres na ciência.



Fonte: Programa de Pós-Graduação em Oceanografia, 2019.

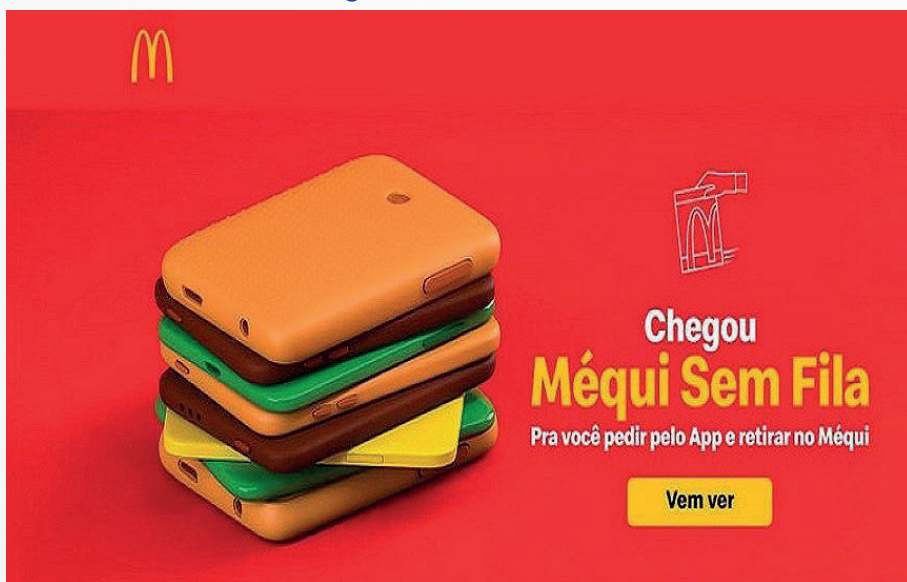
A fig.2 traz outro exemplo de multimodalidade nos anúncios publicitários. A imagem faz referência a divulgação de um evento de pós-graduação em parceria com o Laboratório de Oceanografia Costeira da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A construção em torno do anúncio traz elementos tanto visuais quanto textuais para chamar a atenção do leitor, principalmente em relação à escolha de imagens e tipografias para a divulgação do evento, o uso da imagem do rosto de delicado de uma mulher juntamente com a do oceano ao lado demons-



tram a intenção dos autores em destacar as mulheres como sendo o foco principal do evento para falar sobre o assunto.

A tipografia utilizada no texto é também trazida pelo autor para chamar atenção dos leitores, a fonte com um toque mais delicado, o nome da organizadora do evento abaixo da imagem do oceano e o contraste de cores utilizadas em todo o corpo do texto contribui significativamente para a construção de sentido em torno do enunciado, Marcuschi (2002) explica que tanto a fala como a escrita são fenômenos que constituem o sujeito e que esses se mostram sempre heterogêneos, utilizados pelos indivíduos para cumprir um propósito comunicativo através de diferentes gêneros textuais, por isso ao escrever algo, esse texto será sempre adequado ao contexto social, histórico ou cultural comunicativo do público alvo que ele deseja atingir, assim, a multimodalidade entra como principal auxílio para alcançar o objetivo comunicativo que o locutor deseja.

Figura 3: Mec sem fila.



Fonte: Agência DPZ&T, 2020.

O terceiro exemplo de campanha publicitária refere-se a uma propaganda do McDonald's durante a pandemia de COVID 19. A empresa,

assim como tantas outras, enfrentou dificuldades durante esse período pandêmico tendo que adaptar suas estratégias de vendas. Em seus anúncios, a marca apostou de forma estratégica no uso da multimodalidade para incrementar e reforçar a mensagem de vendas de forma eficaz.

Ao combinar diferentes modos de linguagem como o visual e o verbal o McDonald's conseguiu promover-se durante esse período. Visualmente, a criação de imagens originais, como a imagem presente na figura acima que retrata um sanduíche em formato de celulares demonstra a capacidade criativa dos seus criadores para chamar a atenção dos consumidores, além disso, a presença de cores quentes como o vermelho e amarelo, marca registrada do McDonald's contribui significativamente para a construção argumentativa da empresa.

No modo verbal, o uso da tipografia trouxe frases curtas mais ao mesmo tempo chamativas, a frase “chegou mec sem fila para você pedir pelo app e retirar no mec”, foi utilizada na campanha publicitária de forma estratégica para chamar a atenção do leitor e convencê-lo a comprar seus produtos, essas estratégias argumentativas transmitem para os consumidores o comprometimento da empresa com o seu público alvo. Para Guimarães “[...] a orientação argumentativa, enquanto “injunção à interpretação” funciona pelo agenciamento político da enunciação que toma o falante no seu espaço de enunciação.” (GUIMARÃES, 2007, p.214), nesse sentido, compreende-se que a construção argumentativa de um enunciado se caracteriza a partir da sua utilização no campo comunicacional, levando em consideração por exemplo a própria intertextualidade, já que a mesma pode atuar como um importante mecanismo argumentativo.

Em sala de aula, o uso desse tipo de propaganda pode ser muito útil no desenvolvimento crítico dos alunos, isso porque a partir dela é possível analisar diferentes contextos, podendo ser desde de uma análise voltada para a intensão que a propaganda passar para o leitor até a realização de uma análise crítica em torno das imagens e textos que a acompanham. Dessa forma, o aluno consegue estabelecer uma relação entre o texto

verbal e não verbal com o contexto social que o envolve, desenvolvendo assim a sua capacidade de leitura crítica em textos multimodais.

Figura 4: Turismo doméstico no Brasil.



Fonte: Embratur, 2020.

A campanha publicitária acima une recursos verbais e visuais para persuadir o público em torno da ideia de segurança e valorização do turismo nacional. O enunciado verbal “Ser brasileiro é estar sempre perto de um destino incrível e seguro” estabelece um discurso de pertencimento e identidade, mobilizando a sociedade em favor do turismo interno. Nesse sentido, a escolha lexical de palavras como “incrível” e “seguro” funciona como estratégia argumentativa de valorização e confiança.

A construção de sentido nessa campanha não se limita ao verbal, o visual exerce papel central na persuasão: a mala amarela em primeiro plano, acompanhada de um óculos de sol, máscara e álcool em gel, remete ao universo das viagens, mas insere, simultaneamente, a preocupação com a saúde da população, evidenciando o contexto pandêmico em que a campanha circulou.

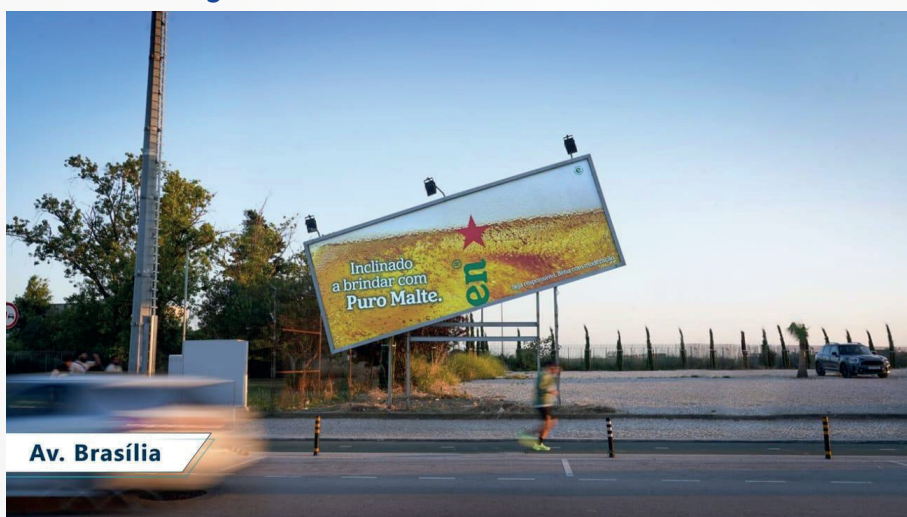
O cenário de fundo, com a paisagem do Rio de Janeiro, reforça visualmente a ideia de “destino incrível” evocada pelo texto. Já o uso de cores vibrantes (azul, verde e amarelo) dialoga com a identidade nacional e



ecoas as cores da bandeira; e o logotipo oficial, presente no canto superior direito, legitima a campanha como iniciativa institucional e brasileira, aumentando sua credibilidade.

Em sala de aula, a análise dessa campanha pode estimular reflexões sobre como os discursos institucionais articulam identidade nacional, consumo e saúde em um mesmo texto multimodal. Assim, os alunos aprendem a identificar os recursos persuasivos que circulam socialmente, ampliando sua capacidade interpretativa e consolidando uma concepção de texto que integra palavras, imagens e símbolos.

Figura 5: Inclinado a brindar com Puro Malte.



Fonte: JCDecaux, 2020.

A fig. 5 refere-se a uma campanha publicitária sobre a Puro Malte Heineken. Nela podemos perceber que os diferentes modos de significação (verbal, visual e espacial) se juntam para construir uma mensagem persuasiva. O recurso da inclinação física do outdoor estabelece uma metáfora visual, em que ele faz referência a um copo sendo erguido em brinde, criando um elo imediato com a ação descrita no enunciado “Inclinado a brindar com **Puro Malte**”. Então, o termo “inclinado” opera, simultaneamente, em seu significado literal (a posição do outdoor) e figu-



rado (a predisposição do consumidor em brindar), fazendo com que a força argumentativa seja aumentada.

Em relação a tipografia, o branco, em contraste com o fundo amarelo da cerveja, intensifica a legibilidade e chama atenção para o enunciado, reforçando sua centralidade na peça. Diante disso, no âmbito educacional a análise desse tipo de campanha publicitária pode ser explorada como estratégia para desenvolver tanto o letramento multimodal dos alunos, quanto seu pensamento crítico.

3.2 ANÁLISE DAS CHARGES

A análise de charges, enquanto gênero textual multimodal, revela-se um campo fértil para compreender como diferentes recursos linguísticos e visuais se articulam na construção de sentidos. Ao recorrer à combinação entre imagem, texto e, muitas vezes, elementos gráficos específicos, esse gênero propicia ao leitor uma experiência interpretativa que vai além do verbal, convocando-o a mobilizar conhecimentos prévios, reconhecer intertextualidades e perceber os efeitos de sentido resultantes dessa interação.

Assim, as charges não apenas entretêm, mas também cumprem um papel social relevante, funcionando como instrumentos de crítica e reflexão sobre temas políticos, sociais e culturais. Sua força argumentativa reside justamente na articulação entre linguagem verbal e não verbal, explorando recursos como metáforas visuais, ironias e estereótipos para potencializar o efeito persuasivo. Nesse sentido, o estudo desse gênero no âmbito escolar torna-se especialmente significativo, pois possibilita aos alunos compreenderem como a multimodalidade amplia a capacidade de argumentação e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, mostrando que o texto vai além da palavra e se constrói na interação de múltiplos modos de significação.

Figura 6 - Aquecimento global.



Fonte: Junião, [s.d.].

Na charge acima, observamos de forma clara a articulação entre recursos verbais e visuais na construção do argumento. O personagem comum, que questiona “Por que a conta de luz subiu de novo?!”, é confrontado pelas figuras da morte, que ironicamente responde: “Sabe de nada inocente!”. A essas figuras são atribuídos os rótulos “Mudanças climáticas” e “Desmatamento”, que orienta a interpretação, constituindo uma barreira que impede a proliferação de outros sentidos, ou seja, esses rótulos servem de “teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*” (BARTHES, 1990, p.33), direcionando o leitor para a compreensão de que esses fatores ambientais estão diretamente relacionados ao aumento da conta de energia.

Em relação ao aspecto visual, podemos perceber que a imagem apresenta metáforas potentes: a morte, tradicionalmente associada à destruição, é ressignificada para simbolizar as consequências ambientais do desmatamento e das mudanças climáticas. Sendo a multimodalidade um gênero que não consiste apenas na justaposição de elementos, mas na construção de sentidos pela interação entre eles, pode-se observar, nesse caso, que o visual dramatiza e intensifica a crítica já presente no verbal.



Já a tipografia, em caixa alta e traçada de forma manual, aproxima-se da oralidade e intensifica o tom de indignação e ironia, características fundamentais do gênero charge. Além disso, a ironia expressa no enunciado “Sabe de nada inocente!” estabelece um diálogo intertextual (Cavalcante *et al.*, 2022) com o imaginário midiático brasileiro, reforçando a crítica social ao mesmo tempo em que aproxima o texto do público.

Assim, verifica-se que a charge exemplifica como a multimodalidade potencializa a argumentação: a metáfora visual (a morte como destruição ambiental), somada ao verbal explicativo e à tipografia expressiva, produz uma crítica social persuasiva e acessível. Em sala de aula, análises como essa permitem que os alunos compreendam que o texto não se restringe ao verbal, mas é resultado da interação entre múltiplos modos de significação, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Figura 7 - Vício.



Fonte: Arionau Cartuns, 2016.

Podemos perceber que a fig. 7 também constitui um exemplo expressivo do funcionamento da multimodalidade, uma vez que conjuga elementos verbais, visuais e tipográficos para construir um efeito crítico e humorístico. Visualmente, observam-se dois personagens em interação:

um pesquisador, que segura uma prancheta e formula uma pergunta, e um entrevistado, que segura o celular, representando o sujeito dependente da tecnologia. Essa configuração visual já direciona a leitura para um contexto de entrevista ou pesquisa de opinião, reforçado pelos balões de fala que apresentam as opções de resposta: “ficar desempregado?”, “ficar doente?”, “ser assaltado?”. O conjunto dessas alternativas constrói uma expectativa de que a resposta se situará em torno de problemas sociais graves. O humor e a crítica surgem justamente da quebra dessa expectativa, quando o entrevistado responde de forma enfática: “ficar sem internet!”.

O título em destaque, “VÍCIO”, em letras maiúsculas e tipografia chamativa, atua como recurso de antecipação temática, guiando a interpretação e ancorando a leitura da charge (Barthes, 1990). Além disso, a resposta do personagem também aparece em letras maiúsculas, recurso gráfico que amplia a força argumentativa do enunciado e intensifica a dramaticidade da fala. Desse modo, a dimensão tipográfica não pode ser dissociada do processo de construção de sentido, já que funciona como um reforço persuasivo.

Além disso, a charge materializa uma metáfora visual e discursiva da vida moderna, em que a internet assume lugar central e até desproporcional em relação a outras questões existenciais. Logo, esse exemplo ilustra como os textos multimodais são capazes de provocar uma reflexão crítica sobre valores e prioridades sociais.

Figura 8 - Reajuste nos planos de saúde.



Fonte: Blog do Aftm, 2024.

A charge “Reajuste nos planos de saúde” é outro exemplo elucidativo da força argumentativa da multimodalidade. No plano verbal, os balões de fala são essenciais para a construção da ironia: o médico, em tom aparentemente positivo, afirma que os exames mostram que o paciente “não tem mais nada”. Em seguida, o enunciado é completado de forma inesperada: “nosso último reajuste levou absolutamente tudo que o senhor tinha!”. A ambiguidade inicial, que poderia indicar melhora clínica, é desconstruída pelo segundo balão, revelando o verdadeiro alvo da crítica: os altos custos dos planos de saúde, que retiram dos pacientes seus recursos financeiros.

No plano visual, a cena reforça esse contraste. O médico aparece sorridente, com semblante satisfeito e bem vestido, enquanto o paciente é representado de maneira fragilizada, magro, desarrumado e sentado em uma maca, evidenciando sua condição de vulnerabilidade. Essa oposição icônica entre os personagens intensifica o efeito argumentativo, produzindo uma metáfora visual da desigualdade entre instituições de saúde privadas e os indivíduos que delas dependem.

A tipografia também desempenha um papel fundamental na construção do sentido. O uso de letras garrafais em palavras como “NÃO TEM MAIS NADA” e “REAJUSTE LEVOU absolutamente TUDO” destaca semanticamente as expressões-chave, ampliando a dramaticidade da fala e enfatizando a crítica.

Do ponto de vista teórico, a charge confirma o que Barthes (1990) aponta: o texto verbal guia a interpretação da imagem, evitando leituras dispersas e conduzindo o leitor ao sentido crítico pretendido. Ao mesmo tempo, conforme Brait (1997) discute sobre dialogismo, há um jogo de vozes irônicas que se sobrepõem: a voz médica institucional, aparentemente tranquilizadora, contrasta com a voz social crítica que denuncia os efeitos abusivos dos reajustes. Em termos de coerência textual, o humor nasce da expectativa quebrada: o “não ter mais nada”, associado normalmente à saúde, é reinterpretado em chave financeira, ampliando a crítica ao sistema.

Figura 9 - Candidato na TV.



Fonte: Portal o dia, 2022.

Na quarta charge percebe-se a presença de uma televisão com o nariz alongado, remetendo à figura de Pinóquio, enquanto pronuncia a frase “EUPROMETO...”. Ao lado, uma criança, surpresa, grita: “PAI, O SEU CANDIDATO TÁ NA TV!!”. A construção de sentido decorre da articulação entre elementos verbais e visuais, que caracteriza a multimodalidade como recurso argumentativo que ultrapassa o plano verbal e se ancora na interação de diferentes linguagens.

O nariz de Pinóquio, enquanto metáfora visual, associa o ato de prometer ao ato de mentir, ativando um repertório cultural compartilhado e promovendo intertextualidade (Koch; Elias, 2006). Esse recurso visual, quando combinado à fala do personagem, intensifica o efeito persuasivo da charge, uma vez que o leitor é levado a interpretar criticamente os discursos políticos.

A tipografia reforça que a imagem não deve ser vista como mero complemento do texto, mas como produtora de significados autônomos que, em interação com o verbal, constroem novos sentidos. A expressão “EUPROMETO...”, por exemplo, aparece em letras maiúsculas e na cor vermelha, conferindo destaque à promessa política, ao passo que a fala da criança, também em caixa alta e acompanhada de dois pontos de exclamação, evidencia o tom de denúncia. Assim, observa-se, novamente, que a mensagem visual e a mensagem verbal não operam isoladamente, mas em regime de ancoragem e releitura mútua, contribuindo para a construção de uma crítica social.



A coerência do texto multimodal, nesse caso, advém justamente da relação de complementaridade entre os elementos. Como afirmam Cavalcante (2022) e Koch e Elias (2006), o sentido do texto é sempre resultado da interação entre seus constituintes e do diálogo com o conhecimento de mundo do leitor. A charge mobiliza esse conhecimento, pois a associação entre políticos, promessas e mentiras é socialmente difundida, permitindo que o público compreenda a crítica de forma imediata.

Figura 10 - Educação “fora da casinha”.



Fonte: Blog Pampedia, 2019.

Na charge acima, observa-se um grupo de crianças em sala de aula utilizando capacetes ligados por tubos com a inscrição “TESTES”, escrevendo mecanicamente sob a vigilância de um professor. Em contraste, uma criança volta-se para a janela colorida, encantada pela natureza, e afirma: “Que sons legais...”, sendo imediatamente repreendida pelo professor, que a aconselha a não ficar “para trás”.

Essa cena mobiliza diferentes modos de significação. Os elementos visuais evidenciam a crítica ao modelo educacional tradicional, no qual os alunos são condicionados à padronização e à repetição mecânica, simbolizadas pelos capacetes. O ambiente monocromático da sala contrasta com a paisagem colorida da janela, que representa a criatividade, a liber-



dade e o contato com outras formas de conhecimento, como a arte e a sensibilidade estética. Já os elementos verbais, presentes nas falas do professor e da criança, explicitam o conflito entre o discurso meritocrático da escola, centrado em avaliações e resultados, e a abertura para experiências sensoriais e criativas.

A interação entre esses modos materializa, novamente, a noção de que o sentido não é produzido isoladamente, mas resulta da relação entre os elementos do texto (Koch; Elias, 2006). A metáfora visual dos capacetes, por exemplo, só alcança plena força argumentativa quando articulada com a fala do professor, que ironiza a lógica escolar baseada em testes. Do mesmo modo, a fala da criança se torna mais significativa ao ser contraposta ao contraste cromático da janela, recurso que intensifica a crítica ao esvaziamento da experiência sensível no ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objeto de análise a interação entre elementos visuais e textuais na construção da argumentação em textos multimodais, especialmente em campanhas publicitárias e charges. Partindo da perspectiva de que o sentido é construído na relação entre diferentes modos semióticos, buscou-se compreender como imagens, palavras, cores e tipografias se articulam para produzir efeitos persuasivos e ampliar o potencial comunicativo desses gêneros.

Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, fundamentada na análise textual-discursiva. Essa escolha permitiu examinar em profundidade os mecanismos argumentativos presentes no *corpus* selecionado, considerando não apenas o conteúdo verbal, mas também os aspectos visuais e tipográficos que contribuem para a construção de sentidos.

Diante disso, os resultados das análises das campanhas publicitárias e das charges nos permitem afirmar que a articulação entre elementos visuais, verbais e tipográficos potencializa a força argumentativa, enrique-

cendo a compreensão e ampliando as possibilidades interpretativas. Além disso, a pesquisa reforça a importância de se trabalhar com textos multimodais no ambiente escolar, pois ao reconhecer que o texto vai além da palavra escrita, o ensino de Língua Portuguesa pode promover práticas de leitura mais críticas e reflexivas, preparando os alunos para interpretar e produzir discursos complexos em uma sociedade marcada pela circulação de múltiplos gêneros multimodais.

Conclui-se, então, que a multimodalidade não apenas amplia os horizontes de análise textual, mas também se apresenta como um caminho essencial para o desenvolvimento da competência crítica e comunicativa dos discentes, contribuindo de forma significativa para sua formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. *In: O óbvio e o obtuso: Ensaios críticos* III. Traduzido por Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BRAIT, Beth [Org.]. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, B; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. *In: Brait B. (org). BAKHTIN: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. 1ª ed. Pontes Editores, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. Um estudo de conjunções do português. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Instituto de Pesquisa Aplicada. São Paulo: Abril, 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. *In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.008

GAMIFICANDO A SALA DE AULA: O USO DO KAHOOT NO ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Clara Medeiros Silva¹
Ednny Kelly de Almeida Sales²

RESUMO

As tecnologias digitais estão sendo inseridas nas práticas escolares, como forma de auxiliar no desenvolvimento de habilidades e competências. No entanto, a partir de nossas experiências com estudantes do ensino básico, observamos que, não basta apenas inserir uma tecnologia, mas também usá-la com propósito. Assim, compreendemos que o ensino e aprendizagem, ancoradas em metodologias ativas e com práticas gamificadas podem colaborar no processo de aprendizagem de línguas ao possibilitar uma formação criativa, significativa e contextualizada. Portanto, este trabalho tem o objetivo de relatar o processo de elaboração de uma oficina de formação de professores sobre a gamificação na sala de aula com o uso do *Kahoot* para o ensino de línguas. O curso foi ministrado para alunos do curso de Letras em um projeto de extensão da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Campus Currais Novos. Especificamente, pretendemos: i) discutir sobre o processo de Gamificação nas aulas de línguas; e ii) apresentar propostas de atividades *gamificadas* com o uso da plataforma *Kahoot*. Como aporte teórico, consideramos os estudos de Moran (2013), Zimmernam (2004), Prensky (2001), Alves

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), clara.medeiros.104@ufrn.edu.br.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ednny.sales.057@ufrn.edu.br.

(2015), Matte, Liska e Gomes (2022), entre outros autores. A oficina relatada neste trabalho possibilitou a elaboração de exemplos de dinâmicas contextualizadas e significativas com o uso da plataforma *Kahoot* para o ensino e aprendizagem de línguas. Ademais, oportunizou uma reflexão sobre a relevância de discussões teórico-práticas sobre a temática da gamificação para estudantes do curso de Letras.

Palavras-chave: Ensino de Línguas, Formação de professores, Gamificação, Kahoot.

INTRODUÇÃO

O uso da internet e a familiarização com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), possibilitam ao aprendiz conexão com redes sociais, acesso a conteúdo digital e ao universo dos jogos, trazendo novas propostas educativas aos docentes que cada vez mais precisam conhecer novas ferramentas e softwares de modo a favorecerem positivamente nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nos últimos anos, autores trazem estudos de diversas áreas com referências às novidades de ensino em busca de colocar o aluno como protagonista em seu próprio aprendizado. Segundo Freire (2011), a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, o coloca como protagonista em seu processo formativo.

Assim, as transformações sociais, culturais, educacionais e tecnológicas decorrentes do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), podem ser benéficas na formação individual e coletiva dos sujeitos.

As Metodologias de Ativas de Aprendizagem (MAA) e a *Gamificação*, favorecem ações educacionais efetivas, aprendizagens lúdicas e significativas e com a sua aplicabilidade em sala de aula, o docente se coloca como um mediador da aprendizagem permitindo ao discente estimular o seu senso investigativo, a sua criatividade e a resolução de problemas.

Pensando então, nos nativos digitais Prensky (2001), comenta que os *games* podem ser grandes aliados durante os estímulos educacionais já que os discentes são familiarizados com esses recursos e estratégias.

A *Gamificação* estimula a capacidade criativa e a inteligência, envolvendo o sentimento de conquista e também de confiança no indivíduo em busca de vencer desafios e para isso, é preciso praticar a sua capacidade cognitiva. O termo *Gamificação* se origina do vocábulo inglês *gamification*, e foi utilizado inicialmente em 2010 (Vianna et al., 2013; Fadel; Ulbricht, 2014).

Desse modo, o nosso trabalho intitulado “Agamificação na sala de aula: o uso do Kahoot para o ensino de línguas” tem o objetivo geral de

relatar a elaboração de uma oficina, que foi ministrada em um projeto de extensão da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - FELCS, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Campus Currais Novos - RN, sobre a “Formação docente e ensino de línguas: enfoques, procedimentos, metodologias e práticas pedagógicas”, coordenado pela Professora Doutora Núria Maria Nieto Nuñez (FELCS - UFRN). O curso de extensão aconteceu em formato híbrido e foi destinado aos estudantes da licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol, Inglês e Português. Especificamente, pretende-se: i) discutir sobre o processo de Gamificação nas aulas de línguas; e ii) apresentar propostas de atividades *gamificadas* com o uso da plataforma *Kahoot*.

Assim, para a construção da oficina sobre “Agamificação na sala de aula: o uso do *Kahoot* para o ensino de línguas”, foram consideradas algumas questões relacionadas ao uso e manuseio da ferramenta *Kahoot* por parte do público-alvo, estudantes das licenciaturas em Letras da FELCS, e ao uso da ferramenta para a promoção de um ensino ativo e significativo em língua estrangeira, a saber: QP1 - Como gamificar as aulas de línguas de forma ativa e significativa?; e QP2 - Como utilizar o *Kahoot* nas aulas de línguas?

Partindo desse entendimento em relação ao uso da gamificação em sala de aula para o ensino de línguas com ênfase na leitura e escrita abordaremos o uso do *Kahoot*, que conforme os estudos de Zimmernam (2004), trata-se de “um sistema no qual jogadores se engajam em um conflito artificial, definido por regras”, em que se é possível utilizar critérios, a partir um tema específico, para promover, desenvolver e avaliar o desempenho dos estudantes por meio das respostas do aluno (jogador). Portanto, trazemos considerações de autores, como Zimmernam (2004), Prensky (2001), Alves (2015), entre outros autores para embasar nossas reflexões quanto à gamificação em aulas de línguas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, serão apresentadas as bases teóricas que fundamentam o nosso trabalho. Inicialmente, discutiremos sobre o uso das metodologias ativas e, mais especificamente, sobre a *gamificação* como estratégia para a promoção de um ensino significativo, ativo e interativo nas aulas de línguas. Em seguida, faremos uma discussão sobre o uso da plataforma *Kahoot* para o ensino de línguas, e por fim, apresentaremos estudos relacionados à temática do uso de gamificação com a plataforma *Kahoot* para o ensino de línguas.

GAMIFICAÇÃO: O USO DE JOGOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

A globalização e, conseqüentemente, o acesso às TDIC e à internet tem cada vez mais transformado os espaços educacionais e as formas de ensinar e aprender. Os estudantes, em sua maioria, nativos digitais necessitam de uma aprendizagem ativa, que estimule a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo dos estudantes, de forma que consigam estabelecer uma relação próxima entre a teoria e a prática.

Os atuais estudantes, segundo Santaella (2013) são nativos digitais ubíquos. A comunicação ubíqua desperta uma necessidade de busca por uma cultura participativa, que ocorre por meio das TDIC. Portanto, compreendemos que, cada vez mais, a escola e os docentes de línguas se ancoram em metodologias ativas que auxiliem a criar condições para que o processo de aprendizagem aconteça de forma interativa, participativa e que estimule o desenvolvimento das diversas formas de linguagens. Desse modo Berbel (2011, p. 29), comenta que:

Podemos entender que as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Diante do exposto, compreendemos que o ensino de Língua Estrangeira (LE) guiado por metodologias ativas pode proporcionar aos estudantes uma aprendizagem ativa, em que o aluno é o centro da aprendizagem, levando em consideração suas próprias competências, conhecimento e experiências na construção do saber e estreitando a relação entre teoria e prática, mobilizando o ensino por meio de vivências e experiências significativas e efetivas.

Ademais, Camargo e Daros (2018) afirmam que, o ensino mediado pelas metodologias ativas no ensino de línguas pode promover uma relação mais efetiva entre teoria e prática, garantindo assim, um aprendizado mais significativo, a partir das vivências reais dos estudantes. Desse modo, e considerando ainda que, Prensky (2001) define como nativos digitais, os nascidos nos anos de 1980 e que cresceram na era da tecnologia e colocando-os como indivíduos que aprendem de forma diferente, que recebem informações instantaneamente e são multitarefas é possível pensar na *gamificação* como recurso pedagógico. Portanto, a *gamificação*, no campo da aprendizagem, pode proporcionar organização e estratégias de *games* para envolver e motivar alunos na resolução de problemas e, assim, apresentar a aprendizagem de forma mais significativa (Alves, 2015).

Desse modo, com o avanço dos recursos tecnológicos surge no ambiente escolar a necessidade do uso de novas estratégias no ensino de leitura, já que esse processo complexo e subjetivo depende das relações estabelecidas entre leitor e autor, ou seja, o texto é o encontro do autor com o leitor. Nesse contexto, Koch e Elias (2017: 12) comentam que:

O lugar mesmo de interação—como já dissemos— é o texto, cujo sentido não está lá, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc.

Diante disso, podemos inferir que ler algum texto não garante o entendimento da informação que o autor tenta transmitir. Pensando então, na leitura e em suas ações e estratégias que motivem o interesse e possibilitem a compreensão textual, se faz válido considerar que a *gamificação* pode contribuir para aprimorar as habilidades leitoras, promovendo o protagonismo e o envolvimento do discente.

Nesse sentido, pensando na leitura, é necessário compreender a inferência, pois, de acordo com Marcuschi (2015), inferir é a compreensão, é uma estratégia cognitiva que entende a informação textual e o contexto para a semântico, pois realizar inferências o leitor coloca sentido literal no que leu e, contextualiza socioculturalmente, retirando da leitura a informação implícita, a leitura é vista como prática social, interativa e complexa de produção de sentidos, baseada em elementos linguísticos.

Segundo Alves (2015), existem dois aspectos relevantes a serem considerados na utilização da *gamificação* no processo educacional: a interatividade que é o principal fator para que o jogo aconteça, que remete-se ao jogador que interage com o sistema e o feedback, o meio pelo qual o jogador acompanha seu desempenho, reavalia suas estratégias e decide como jogar.

A gamificação consiste em trazer elementos de jogos para contextos que não são necessariamente lúdicos, utilizando, por exemplo, pontuações, recompensas e troféus. Ou seja, “[...] submeter-se a um processo de gamificação não significa participar necessariamente de um jogo, mas sim apropriar-se de seus aspectos mais eficientes (estética, mecânicas e dinâmicas) para emular os benefícios que costumam ser alcançados com eles” (Vianna et al., 2013, p. 17).

Considerando o exposto, Moran (2013) argumenta que aprendemos pelo prazer. Sendo assim, quando o professor utiliza uma metodologia, recurso ou ferramenta que chama e prende a atenção dos estudantes, pode estimular a interatividade e facilitar a aprendizagem. Desse modo, observamos que as atividades baseadas em jogos podem despertar o

prazer e gerar estímulos positivos, contribuindo para a aquisição e aprendizagem de línguas.

Além disso, segundo Dellos (2015), a aprendizagem baseada em jogos por meio da plataforma Kahoot cria um ambiente divertido e competitivo que promove a aprendizagem. Assim, é possível inferir que aprender a partir da gamificação pode, além de favorecer os fatores linguísticos, potencializar o letramento digital, a interatividade e a motivação dos estudantes. Ademais, sobre o uso de jogos para o ensino de línguas, Moran (2013) afirma ainda que:

Os jogos digitais estarão cada vez mais presentes nesta geração, com atividades essenciais de aprendizagem. São jogos colaborativos, individuais, de competição, de estratégias, estimulantes e com etapas e habilidades bem-definidas.

Isto posto, é importante que os docentes de línguas saibam utilizar ferramentas de *gamificação* com propósito, escolhendo-as com base nas necessidades dos alunos, para que possam desenvolver habilidades e competências por meio da prática da língua-alvo de forma prazerosa. Além disso, é fundamental que tais práticas não sejam vistas apenas como um recurso de entretenimento, mas como uma estratégia pedagógica que pode promover o engajamento, a autonomia e a construção significativa do conhecimento. Nesse sentido, a gamificação, quando aplicada de maneira planejada e contextualizada, pode contribuir não apenas para a motivação imediata, mas também para o fortalecimento de competências comunicativas, digitais e socioemocionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Na seção a seguir, iremos discutir as características da plataforma *Kahoot* e como ela pode auxiliar na prática em sala de aula de línguas.

KAHOOT: UMA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS

O *kahoot* é uma plataforma digital que possibilita o ensino e aprendizagem por meio da *gamificação* em sala de aula, cujo uso é exequível por

meio de celulares, computadores e tablets que tenham acesso à internet. A plataforma permite a interação gamificada por meio de nuvem de palavras, de questionários, de pesquisas e de quizzes, entre outras funções que tem como base jogos com múltiplas escolhas.

A partir de regras pré-estabelecidas, o *Kahoot* pode promover a aprendizagem dos estudantes (jogadores), por meio do engajamento ao ler e ao responder corretamente os questionamentos de forma rápida, pois deste modo, podem alcançar o maior número de pontos e, conseqüentemente, ganhar o jogo.

De acordo com Romio e Paiva (2017), o *Kahoot* “gera entusiasmo nos alunos e apresenta benefícios à aprendizagem”. A esta afirmação inferimos o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e auditiva, bem como de expressão escrita, que pode acontecer de forma contextualizada e significativa por meio da análise e compreensão de textos dos mais variados gêneros, de vídeos, de músicas, entre outras mídias.

Damasceno e Lima (2019) refletem que o uso do *Kahoot* “proporciona ao docente, instigar os alunos ao desafio e/ou a compreensão e efetivação do conhecimento passado, de uma forma que os discentes acabam se impactando com a potencialidade dessa plataforma no processo de ensino aprendizagem”.

Portanto, as ferramentas disponíveis gratuitamente pela plataforma possibilitam ao professor criar e aplicar dinâmicas, atividades diagnósticas, atividades processuais e atividades avaliativas, promovendo de maneira motivadora a ampliação do conhecimento em língua-alvo, podendo possibilitar ainda, uma melhora no vocabulário e nas habilidades e competências linguísticas e sociais, por exemplo.

TRABALHOS RELACIONADOS

A plataforma *Kahoot* foi criada em meados de 2013 (Costa; Oliveira, 2015), portanto, nos últimos onze anos muito se foi discutido sobre o uso da plataforma para o ensino de línguas, sob os mais variados aspectos.

A investigação de Matte, Liska e Gomes (2022), publicada na revista “Leitura: Teoria & Prática”, tem o objetivo de discutir o uso de jogos na perspectiva da formação de professores. A pesquisa aborda a importância da ludicidade, da interatividade e da explicitação de valores, presentes em diversas ferramentas digitais, como por exemplo, o uso do canva para a elaboração de tirinhas e os caça-palavras por meio do recurso geniol. Entretanto, não aborda o uso do Kahoot como possibilidade de incentivar a aprendizagem em um contexto ativo e significativo.

Os autores Neto, Veríssimo, Fernandes, Meroto e Melo (2023) foram além, pois além de discutir o uso da plataforma Kahoot como um meio para tornar a aula mais interativa e significativa, os pesquisadores ainda apresentaram duas propostas de uso da plataforma para o ensino e aprendizagem de vocabulário por meio da ferramenta nuvem de palavras que está disponível no *Kahoot*.

O trabalho de Guimarães, Júnior e Finardi (2022) aborda experiências de formação de professores de línguas, mediadas por tecnologias digitais antes, durante e depois da pandemia de Covid-19. O estudo foi desenvolvido em turmas da disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Letras-Inglês. Apesar de discutir sobre o uso das ferramentas Kahoot, Padlet, Socratives e outros, o estudo não traz exemplos práticos de como foi usado cada ferramenta e como os estudantes da licenciatura poderiam adaptar o uso de tais recursos em suas salas de aulas, com alunos nativos digitais.

Portanto, o nosso estudo traz inovação profissional e educacional, pois relata a experiência de discussão de metodologias ativas, na perspectiva da *gamificação*, a partir do uso da plataforma *Kahoot*, apresentando propostas de aplicações concretas em sala de aula de línguas em uma oficina, que foi ministrada para estudantes da licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa, Espanhola e Portuguesa, na FELCS - UFRN, Campus Currais Novos - RN.

METODOLOGIA

Conforme afirma Paiva (2019), as pesquisas em linguística aplicada, além de buscar compreender a realidade, busca ainda, resolver problemas. Desse modo, o presente estudo se constituiu como uma pesquisa de natureza aplicada, pois propõe “gerar novos conhecimentos e inovações a partir de novos processos e tecnologias” (PAIVA, 2019).

Assim, o nosso trabalho, intitulado “*Agamificação na sala de aula: o uso do Kahoot para o ensino de línguas*”, integrou um conjunto de oficinas oferecidas pelo projeto de extensão da FELCS/UFRN – Campus Currais Novos (RN), intitulado “*Formação docente e ensino de línguas: enfoques, procedimentos, metodologias e práticas pedagógicas*”, coordenado pela Professora Doutora Núria Maria Nieto Nuñez (FELCS/UFRN). O curso de extensão foi realizado em formato híbrido e destinado aos estudantes da licenciatura em Letras, com habilitação em Espanhol, Inglês e Português.

Ademais, a investigação caracteriza-se como uma pesquisa empírica e descritiva, uma vez que o estudo apresenta os passos da construção e aplicação da oficina, fundamentada tanto nos conhecimentos das pesquisadoras acerca dos aspectos didático-metodológicos quanto em suas experiências com o uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas. O trabalho configura-se como uma investigação de cunho qualitativo, uma vez que se propôs a buscar inovações no uso de tecnologias digitais, especificamente o Kahoot, para o ensino de línguas, além de oferecer uma oficina destinada a estudantes da licenciatura em Letras sobre a utilização dessa ferramenta como meio de promoção das habilidades de leitura e escrita em línguas estrangeiras. Portanto, na seção a seguir, relatamos os passos de elaboração e aplicação da oficina, bem como os produtos desenvolvidos como propostas de atividades a serem utilizadas em aulas de línguas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na construção da oficina *“Agamificação na sala de aula: o uso do Kahoot para o ensino de línguas”*, consideramos algumas questões relacionadas ao uso e ao manuseio da ferramenta Kahoot por parte do público-alvo, estudantes das licenciaturas em Letras da FELCS, bem como ao seu potencial para a promoção de um ensino ativo e significativo em língua estrangeira.

Assim, foram definidas as seguintes questões-problema: QP1- Como gamificar as aulas de línguas de forma ativa e significativa?; e QP2- Como utilizar o Kahoot nas aulas de línguas? A partir desses questionamentos e levando em consideração o público-alvo, a oficina foi organizada em duas etapas: i) discussão sobre a gamificação no ensino de línguas; e ii) exposição de propostas de atividades.

Na primeira etapa, com o intuito de verificar os conhecimentos prévios e estabelecer um diálogo próximo com os participantes, iniciamos a oficina com dois questionamentos: Q1- Vocês já utilizaram jogos digitais na sala de aula? Quais?; Q2- Como foi a experiência? A partir dessas perguntas, os estudantes da licenciatura demonstraram entusiasmo pelo tema e relataram já ter utilizado jogos em algumas situações de sala de aula. No entanto, observamos que, na maioria das experiências apresentadas, o ensino de línguas ainda era tratado sob uma perspectiva tradicional, centrada em aspectos gramaticais e em atividades de tradução.

Isto posto, compreendemos as palavras de Moran (2013) quando afirma que “não são os recursos que definem uma aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”. Desse modo, atentamos para a importância de utilizar recursos e ferramentas digitais com um propósito bem estabelecido para que atue como suporte para resolver as necessidades dos estudantes. Além disso, assim como reitera Moran (2013) mais que a tecnologia, o que facilita a aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica, ou seja, o uso da tecnologia como

um suporte para uma aprendizagem ativa e comunicativa, que possibilita o aluno adaptar o que foi estudado a contextos potencialmente reais.

Logo, após a nossa conversa inicial e participação ativa dos estudantes da licenciatura, demos continuidade à oficina conceituando o termo *Gamificação* segundo Zimmernam (2004), Prensky (2001), Alves (2015), entre outros autores. A partir dos conceitos apresentados, motivamos o público-alvo a estabelecer relação com os recursos digitais que eles já haviam usado em sala de aula, especialmente, a ferramenta *Kahoot*.

Segundo Moran (2013) a internet é uma mídia que facilita a motivação dos estudantes, pela novidade e pelas possibilidades que pode oferecer. Desse modo, apresentamos o *Kahoot* como um recurso tecnológico que pode proporcionar um ensino e aprendizagem de línguas contextualizado e significativo.

Durante a discussão inicial de nossa oficina, enfatizamos que o uso das tecnologias digitais em sala de aula pode estimular os aprendizes na execução das tarefas propostas e despertar maior interesse, participação e motivação. Isso se deve ao fato de que muitos estudantes são, em sua maioria, nativos digitais, o que possibilita, conforme afirma Santaella (2013), uma maior ubiquidade por meio dos multiletramentos e da multimodalidade.

Considerando o exposto, Santaella (2013) descreve ainda, os leitores ubíquos como sujeitos com um perfil cognitivo inédito, que incorpora características do leitor imersivo. Assim, é possível inferir que as tecnologias podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ampliando a capacidade de comunicação e favorecendo a prática autêntica da língua estrangeira. Moran (2013) corrobora essa perspectiva ao destacar a importância da elaboração de materiais educacionais digitais de forma ativa e significativa.

À vista disso, compreendemos o Kahoot como uma ferramenta capaz de estimular o raciocínio lógico, a compreensão de regras por meio da gamificação, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas e sociolinguísticas. Portanto, enfatizamos que,

ao gamificar a aula de línguas por meio do Kahoot, é necessário considerar alguns aspectos, tais como: conhecer bem o público-alvo; propor atividades com propósito significativo e autêntico; apresentar de forma clara o objetivo do jogo; e mostrar que o erro faz parte do processo de aprendizagem. Isso porque muitos alunos podem sentir frustração ao não acertar as perguntas ou ao não aparecer no ranking de melhores pontuações.

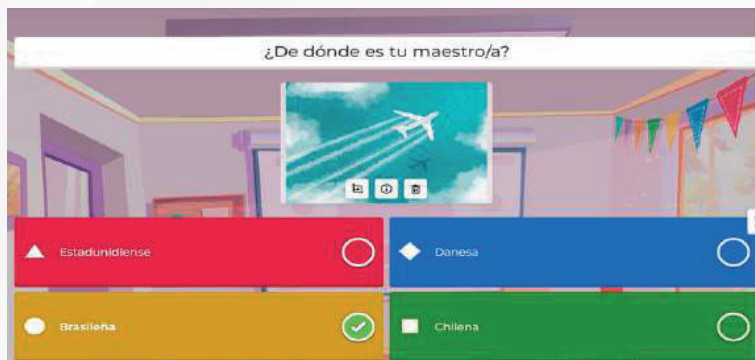
Para a segunda etapa da oficina foram desenvolvidas e apresentadas quatro tipos de atividades, a saber: i) dinâmica de apresentação; ii) atividade diagnóstica; iii) atividade processual; e iv) pós-atividade ou atividade avaliativa.

Conforme afirma Moran (2013) a educação precisa incorporar mais dinâmicas participativas, como por exemplo, as atividades de autoconhecimento que trazem assuntos próximos à vida dos estudantes para que estabeleça uma relação próxima entre teoria e prática. Neste sentido, a primeira atividade proposta com o uso do *Kahoot* foi uma dinâmica de apresentação a ser aplicada em um primeiro contato com a turma, assim como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Exemplo dinâmica de apresentação

DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO: 1 VERDADE E 3 MENTIRAS	
Objetivo: realizar uma apresentação dinâmica, utilizando dados pessoais na língua-alvo, do professor (a) e dos estudantes.	
Metodologia	
- O professor pode iniciar a dinâmica de apresentação por meio do Kahoot mostrando dados pessoais a seu respeito, como por exemplo, o seu nome e o seu <i>sobrenome</i>, <i>sua idade</i>, <i>data de aniversário</i>, <i>cidade em que mora</i>, <i>signo</i>, etc. - Na dinâmica, o professor irá adicionar as perguntas e as respostas na língua-alvo. É importante adicionar apenas uma das respostas como a verdadeira. Pois, desse modo, além de proporcionar uma maior interação entre a turma, o professor conseguirá realizar uma avaliação diagnóstica do conhecimento linguístico da turma. - Ao final da apresentação do professor, pode-se sugerir que cada estudante produza o seu jogo de “1 verdade e 3 mentiras” com os seus dados pessoais.	

OBS: ao avaliar a quantidade de alunos na turma, o professor pode limitar a quantidade de perguntas do jogo a serem produzidas pelos estudantes.



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Após a apresentação da dinâmica, seguimos a nossa oficina abordando as possibilidades de uso de atividades diagnósticas por meio da *Gamificação*. A necessidade por técnicas que ajudem no diagnóstico de problemas na educação é considerado um importante instrumento para amparar as decisões dos professores e gestão escolar.

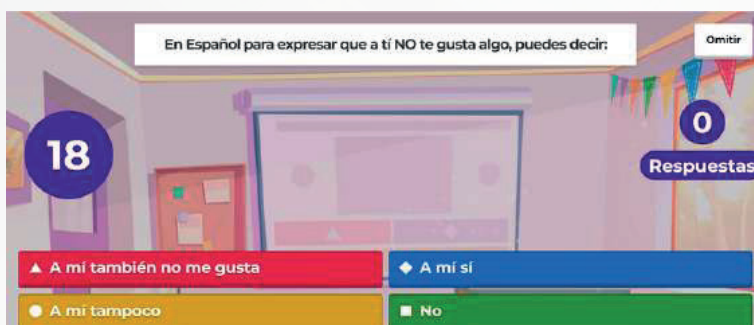
A Avaliação Diagnóstica possibilita o conhecimento da realidade e colabora com alternativas que equilibram o ensino aprendizagem, oportunizando que alunos aprendam de forma igualitária. Os autores Ribeiro e Bovo (2013) descrevem a aplicação de uma avaliação diagnóstica para identificar condições de aprendizagem na disciplina de história numa escola, que resultou na apresentação de que a maioria dos alunos participantes da pesquisa não encontram a motivação e a correlação com a realidade para dedicar-se na disciplina, demonstrando a necessidade de uso de novas metodologias e ferramentas tecnológicas para auxiliar na promoção de um ensino mais significativo para os discentes.

Quadro 2 - Exemplo de atividade diagnóstica

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA
Objetivo: diagnosticar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema central da aula.

Metodologia

- A atividade diagnóstica pode ter perguntas mais ou menos elaboradas, de acordo com o tema e o objetivo da aula. As atividades podem abordar o conhecimento prévio dos estudantes sob aspectos gramaticais ou vocabulários, por exemplo.
- Na imagem a seguir, apresentamos um exemplo de atividade que envolve o uso funcional e comunicativo do verbo “Gustar” em Língua Espanhola.



- Outra possibilidade de uso com atividades diagnósticas é adicionar fotos e vídeos na tela para que os estudantes marquem a que se refere tal imagem. Com esta atividade, os estudantes irão explorar o seus conhecimentos a respeito do seu vocabulário. O exemplo a seguir, mostra a imagem de uma mulher representando a profissão de uma garçonete. Neste jogo, os estudantes terão que associar a imagem ao nome da profissão na língua-alvo.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

O terceiro tipo de *Gamificação* é a atividade processual. De acordo com os estudos de Lucena (2004) é possível inferir que a aprendizagem de línguas é concebida como um processo que busca desenvolver habilidades e levar o estudante a refletir sobre o seu processo de aprendizagem, promovendo a capacidade de se autoavaliar. Além de possibilitar ao professor identificar o défices e as habilidades que precisam ser melhor exploradas e desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. A seguir, mostraremos um exemplo de atividade processual por meio da *Gamificação* com a plataforma *Kahoot*.

Quadro 3 - Exemplo de atividade processual

ATIVIDADE PROCESSUAL
Objetivo: criar um jogo a partir da interpretação de uma música

Metodologia

- Primeiro, os estudantes deverão ouvir a música na língua-alvo. Para exemplificar, escolhemos a música “BZRP” da cantora Shakira.
- Logo, em equipes, os estudantes poderão realizar a tradução e interpretação da música. Ao final desta etapa, será solicitado que cada equipe crie um Kahoot com questionamentos sobre a música. As perguntas podem ser relacionadas ao vocabulário, ao contexto social amoroso e/ou sobre a interpretação da letra.

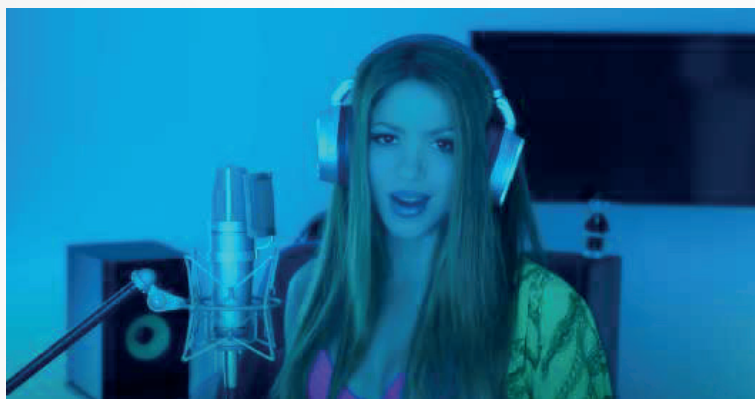


Imagem. Fonte: CNN Brasil.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

De acordo com Chaves (2004) o processo de avaliação necessita coerência, organização e articulação com a temática abordada e com o perfil dos estudantes. Diante disso, proporcionar aos estudantes, nativos digitais, uma avaliação por meio do uso de TDIC a partir de estratégias *gamificadas* pode proporcionar, o momento em que seria de tensão e ansiedade, em um momento prazeroso e significativo.

Desse modo, a plataforma Kahoot se apresenta como uma ferramenta com potencial para motivar e engajar os estudantes durante o processo avaliativo. Segundo os autores Ramos, Cardoso e Carvalho (2020) o uso do Kahoot “proporciona um meio alternativo para que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma assertiva e diferenciada”. Assim, propomos o uso do Kahoot para realizar uma avaliação final sobre a temática da literatura de cordel, em que se é possível abordar desde questões conceituais até questões de interpretação textual. Diante disso, a seguir, apresentamos o exemplo de atividade avaliativa:

Quadro 4 - Exemplo de atividade avaliativa

ATIVIDADE AVALIATIVA	
Objetivo: retomar conceitos e características da literatura de cordel, bem como meio de produção e divulgação das histórias.	
Metodologia	
- Por meio da gamificação, o professor pode realizar uma atividade para avaliar o desempenho, a aquisição do conhecimento, bem como os défices de aprendizagem que necessitam de mais atenção. No exemplo a seguir, apresentamos uma proposta de gamificação sobre a literatura de cordel. Na tarefa, podem ser questionadas as características do gênero literário cordel, sobre o surgimento, e sobre a história de algum cordel específico, que foi trabalhado previamente em sala de aula.	
	

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir do exposto, conclui-se que a gamificação oferece ao professor uma estratégia eficiente para avaliar o desempenho e a aquisição de conhecimento dos alunos, identificando também eventuais déficits que necessitam de atenção. A proposta apresentada sobre a literatura de cordel exemplifica como é possível articular conteúdo acadêmico e elementos lúdicos, estimulando a participação ativa, a motivação e o engajamento dos estudantes. Dessa forma, a utilização de jogos educativos não apenas favorece a compreensão e retenção do conteúdo, como também promove um ambiente de aprendizagem dinâmico, significativo e colaborativo, alinhado aos princípios das metodologias ativas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objetivo da aplicação da proposta planejada foi alcançado, verificou-se que a gamificação, utilizada como ferramenta metodológica de ensino em aulas de línguas, possibilitou contextos de uso e apropriação de vocabulário durante a leitura e a resolução de questionamentos. Isso porque a mecânica dos jogos propicia um ambiente interativo que, ao mesmo tempo, favorece a aprendizagem de conteúdos relevantes para a formação acadêmica e para a vida em sociedade.

As atividades *gamificadas*, podem permitir a imersão e a atenção dos estudantes, evidenciando fatores como a motivação, que decorrente dos aspectos lúdicos, satisfatórios e compensatórios de cada uma das etapas do processo de aprendizagem. Assim, compreendemos que os métodos de ensino em ambientes educacionais devem acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, colocando o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a utilização da *gamificação* e de jogos como ferramentas pedagógicas no ensino de leitura e escrita mostra-se eficaz, pois pode contribuir para o engajamento e a motivação discente, superando práticas tradicionais que se limitam à leitura em voz alta, individual ou à resolução de questionários baseados apenas na localização e cópia de informações, ou até mesmo a prática de exercícios mecânicos de tradução direta ou inversa na língua-alvo. Tais práticas, centradas exclusivamente nos aspectos linguísticos, não são suficientes para o desenvolvimento pleno da proficiência leitora.

Portanto, que as MAA se distanciam das propostas tradicionais, ao oferecer estratégias que favorecem a aprendizagem significativa e o pensamento crítico dos alunos, possibilitando o uso concreto da língua em diferentes dinâmicas sociais. Dessa forma, ao integrar tecnologias digitais e jogos educacionais, como o Kahoot, ao ensino de línguas, alinhados ao uso de metodologias ativas pode promover uma abordagem mais dinâmica, contextualizada e alinhada às demandas contemporâneas da

educação. Tais práticas contribuem para a construção de competências linguísticas e sócio comunicativas e discursivas, ao mesmo tempo em que estimulam a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica, preparando os estudantes para atuar de maneira efetiva em diferentes esferas sociais e acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. 1ª ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

COSTA, G. S. OLIVEIRA, S. M. B. C. Kahoot: a aplicabilidade de uma ferramenta aberta em sala de língua inglesa, como língua estrangeira, num contexto inclusivo. In: 6º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E 2º COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, n. 6., 2015. Anais 6º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação e 2º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Recife: Ed. UFPE, 2015. p. 1-17.

CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: Reunião anual ANPED, 27ª, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16.

DAMASCENO, Karina Neves de Souza; LIMA, Eduardo Carlos Almeida de. *Ouso do kahoot nas aulas de língua inglesa como método significativo de aprendizagem nos anos finais em uma escola pública da zona da mata pernambucana*. Fortaleza: VI Conedu, 2019.

DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, v. 12, n. 4, p. 49-52, 2015.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 58 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2011.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; JÚNIOR, Carlos Alberto Hildebando; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia. Pelotas: Linguagem & Ensino, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2017.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Avaliação no ensino de línguas e contemporaneidade: em busca de uma re-significação. Santa Catarina: VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004.

MATTE, Ana Cristina Fricke; LISKA, Geraldo Jose Rodrigues; GOMES, Silvane Aparecida. Formação de professores de línguas: Games, gamificação e cultura maker. São Paulo: Revista Leitura: Teoria & Prática, .40, n.86, p.55-67, 2022. Disponível em: <<https://revistas.alb.org.br/index.php/leitureteoriaepratica/article/view/1316>>. Acesso dia 21 de agosto de 2024.

MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2013.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. São Paulo: Parábola Editora, 2019.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the Horizon, 9(5), 1- 6.2001.
RAMOS, Marcos Coelho; CARDOSO, Kitawann Tayrone de Sousa Nunes;

CARVALHO, Maria do Carmo Silva. Uso da ferramenta digital kahoot como estratégia para avaliação no ensino superior. UFSCar: Congresso Internacional de educação e Tecnologias, 2020.

RIBEIRO, R. R. and Bovo, C. R. (2013). “APromoção da Educação Histórica na Escola: Os Desafios da Avaliação Diagnóstica em História”. História Hoje: O Ensino de História e o Tempo Presente, (2), pp. 315 - 338, doi: 10.20949/rhhj.v2i4.103.

ROMIO, T.; PAIVA, S. C. M. Kahoot e GoConqr: uso de jogos educacionais para o ensino da matemática. Scientia cum Industria, v. 5, n. 2, p. 90-94, 2017.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification, In: como reinventar empresas a partir de jogos. 1. ed. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

ZIMMERMAN, E. Narrative, interactivity, play, and games: four naughty concepts in need of discipline. In: WARDRIP-FRUIIN, N; HARRIGAN, P. (Eds.). First person. Cambridge: MIT Press, 2004.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.009

ELOS (POSSÍVEIS) ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Josélia Carvalho de Araújo¹Laís Klennaide Galvão da Silva²Moacir Vieira da Silva³

RESUMO

Historicamente, o ensino de línguas estrangeiras esteve vinculado a concepções essencialmente normativas e prescritivas, pautadas na busca pela reprodução fiel da fala do pessoa-falante nativa, estabelecido como modelo ideal a ser imitado-seguido. Essa perspectiva tradicional, ao privilegiar a normatividade e a performance linguística em detrimento das singularidades subjetivas, sociais e culturais dos aprendizes, reproduziu práticas excludentes, desconsiderando a complexidade dos processos de apropriação (ensino e aprendizagem) linguística. Contudo, abordagens pedagógicas mais recentes, ancoradas em fundamentos críticos e emancipatórios, vêm problematizando esse paradigma reducionista, propondo a aprendizagem de línguas como experiência cultural, social e política, na qual o aprendiz assume um papel ativo, reflexivo e crítico. Neste contexto, o presente artigo propõe uma aná-

1 Doutora em Geografia pela UFRN. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Unidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), joseliacarvalho@gmail.com;

2 Mestranda em Ensino pela UERN, UFERSA e IFRN, klennaide@gmail.com;

3 Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente efetivo da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte, moacirvs31@hotmail.com.

lise teórico-bibliográfica sobre a relação entre a pedagogia da autonomia e o ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de refletir e discutir sobre as possibilidades (elos) pedagógicas que valorizem a autonomia intelectual e a formação crítica do aprendiz. Esse ensaio está fundamentado nas contribuições de Freire (2002), que concebe a autonomia como princípio ético, político e epistemológico indispensável à prática educativa emancipadora, e de Díaz (2012), que discute as implicações dessa concepção para o ensino de línguas; além disso, utiliza estudos oficiais sobre aprendizagens (BNCC, PCN's). Os resultados da pesquisa evidenciam que fatores históricos, sociais e afetivos desempenham papel decisivo na aprendizagem linguística, revelando que o ensino de línguas não pode se limitar à normatividade gramatical e fonética, porém, deve configurar-se como um espaço de diálogo, de escuta atenta e de construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, defende-se a adoção de práticas (ações) pedagógicas que incentivem a reflexão metacognitiva, o desenvolvimento do pensamento crítico, a problematização dos discursos, a contextualização sociocultural e a construção da autonomia dos sujeitos, sobretudo em ambientes educacionais plurilíngues, inclusivos, mais humanizados e culturalmente significativos.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia, Ensino de Línguas Estrangeiras, Ensino Tradicional, Aprendizagem Crítico-Emancipatória.

INTRODUÇÃO

As línguas são estruturadas com base na cultura de cada povo; em outras palavras, elas são a identidade de uma nação ou povo. Cada sociedade tem um “manual de instruções” que orienta (ou que leva) seus falantes à aquisição para (da) comunicação. Por isso, tornou-se essencial estabelecer a comunicação intercultural e linguística para o desenvolvimento da humanidade. Assim, foram criados e desenvolvidos “meios” para viabilizar a interação entre diferentes países—seja por meio de relações sociais, comerciais, políticas e culturais—o que impulsionou o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva, surgem e se aprimoram métodos e abordagens para o ensino de línguas, com o objetivo de maximizar a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Isso evidencia que o ensino de línguas não é um fenômeno recente, entretanto, uma resposta à necessidade histórica de comunicação transnacional. Frente a essa realidade, no mínimo complexo e crucial, busca-se continuamente aperfeiçoar as estratégias que possibilitem aos alunos, não apenas adquirir competência comunicativa, mas também desenvolver autonomia na utilização da língua.

Considerando as ideias expostas até o momento, o presente artigo tem como objetivo principal analisar, sob uma perspectiva teórica, a relação entre a **pedagogia da autonomia** e o **ensino de línguas estrangeiras**, destacando a importância de práticas que promovam e incentivem a independência do aprendiz no processo de aquisição (aprender) linguística. É importante destacar que a educação contemporânea tem sido amplamente debatida sob a perspectiva de uma abordagem mais ativa, participativa e construtiva, na qual o discente é compreendido como sujeito autônomo, ser pensante e agente de sua própria formação. Nesse contexto, e alinhado a essa ideia, Freire (2002) argumenta que a prática de ensino não deve se limitar a uma transmissão hierárquica de saberes, mas constituir uma prática dialógica, na qual a troca de conhecimentos

possibilita a (re) construção contínua do aprendizado e de uma aprendizagem significativa.

Essa concepção também se aplica ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente no contexto brasileiro, onde predominam as ofertas de inglês e espanhol no currículo escolar. Para garantir um ensino e uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às necessidades dos aprendizes, os principais documentos norteadores da educação brasileira, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ou PCN+EM (2002) e a Base Nacional Comum Curricular ou BNCC (2018), preconizam que o ensino dessas línguas deve acontecer de maneira funcional e contextualizada dentro dos espaços escolares.

Diante desses apontamentos iniciais, este estudo/ensaio apresenta, primeiramente, as concepções freirianas acerca da pedagogia da autonomia, evidenciando seus impactos nos ambientes escolares e também em contextos mais amplos da sociedade. Em seguida, discute-se a teoria (as ideias) de Diaz (2012), que aborda o **processo autônomo** na aquisição de uma língua estrangeira, de forma a evidenciar o papel dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, e sua influência na formação de aprendizes mais independentes e críticos (em diferentes dimensões).

O estudo justifica-se pela relevância de entender o ensino de línguas estrangeiras sob a ótica da pedagogia da autonomia, especialmente em um contexto global-cada vez mais interconectado e multicultural. A crescente demanda por comunicação intercultural e o papel das línguas na conformação identitária e social dos indivíduos tornam essencial repensar as práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Assim sendo, investigar o ensino de línguas a partir da perspectiva freiriana contribui para a valorização do aluno aprendiz como sujeito ativo, crítico, autônomo e emancipado, capaz de participar efetivamente da construção do conhecimento linguístico e cultural. Além disso, o debate se mostra pertinente à realidade educacional do Brasil, em que as políticas curriculares, como a BNCC (2018) e o PCN+EM (2002), enfati-

zam (dão notoriedade) o desenvolvimento da competência comunicativa e da autonomia do estudante, reafirmando a importância de ações e práticas mais reflexivas e dialógicas no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Para sustentar essa discussão, a pesquisa (o artigo) adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, fundamentada na análise de obras e referenciais que tratam da pedagogia da autonomia (Freire, 2002) e de concepções contemporâneas sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco na autonomia do aprendiz e a formação crítica no ensino de línguas estrangeiras (Diaz, 2012). Esse suporte metodológico objetiva articular os fundamentos teóricos à prática pedagógica, permitindo discutir e refletir sobre as contribuições da pedagogia de Paulo Freire para o desenvolvimento de ações e processos educativos mais humanizados, críticos, participativos e significativos no ensino de línguas estrangeiras.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA FREIRANA, UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

A pedagogia pode ser compreendida como um campo do saber que abrange um conjunto de técnicas, de estratégias, métodos e metodologias voltadas para a promoção da aprendizagem. Sua “aplicação” (ou, sua utilização ou desenvolvimento) pode ocorrer tanto em contextos ou ambientes formais, como as instituições de ensino (escolas, universidades, creches, dentre outros ambientes), quanto em espaços ou situações informais de socialização e construção do conhecimento.

Dito isso, é fato que a pedagogia não se restringe aos ambientes escolares, pois seus princípios e práticas podem ser observados em diversos contextos sociais e espaciais, nos quais a mediação do conhecimento se faz necessária. O processo pedagógico envolve não apenas a transmissão de saberes (conteúdos), mas também a orientação e o desenvolvimento dos alunos aprendizes, possibilitando sua progressão em diferentes níveis

de aprendizagem, de descoberta e de construção. A pedagogia exerce um papel basilar no processo de ensino- aprendizagem, configurando-se como um instrumento basilar para a formação do sujeito e sua inserção crítica na sociedade.

Muitos itinerários têm sido percorridos na procura por uma pedagogia que melhor atenda às necessidades da sala de aula. Inicialmente, predominavam metodologias em que o professor exercia total domínio e protagonismo no processo educativo, sendo considerado o detentor exclusivo do conhecimento. No entanto, com o decorrer do tempo, percebeu-se que a interação e a participação ativa dos demais envolvidos, como os alunos e outros integrantes do espaço escolar, poderiam contribuir significativamente para a aprendizagem. Sobre essas mudanças-do papel e da postura do professor em sala de aula, frente ao processo de ensino e aprendizagem–Simone Sponholz (2003, p. 209) reflete:

É incontestável que a prática pedagógica está vinculada a uma tendência também pedagógica, que, por sua vez, está vinculada à história e ao contexto social, fatores influentes no processo educacional. Portanto, a prática do professor não deve apenas buscar a transmissão, tendo de um lado o transmissor (docente) e de outro, o receptor (discente), mas deve postular a formação de um sujeito participativo no trabalho, que seja produtivo, consciente de seus atos, e não apenas reprodutivo [...] a postura atual do professor não pode ser de um mero catalisador [ou dominador] do saber e da atenção. Precisa afirmar como integrador, mediador, que instiga a discussão e o diálogo.

Essa perspectiva reforça a compreensão contemporânea de que o conhecimento não é apenas transmitido, porém, construído coletivamente, envolvendo diversas ações e atores. Hodiernamente, entende-se o conhecimento como um processo dinâmico e compartilhado, no qual professores, alunos e comunidade escolar desempenham papéis fundamentais. Nesse contexto, a aprendizagem precisa ser interpretada de forma socializada e situada, de forma a considerar elementos como a cultura, a história, os conhecimentos prévios e a identidade dos alunos, que contribuem para a construção conjunta dos saberes. Esse entendimento

é central na *Pedagogia da Autonomia*, proposta por Paulo Freire (2002), que enfatiza a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de atuar de maneira consciente e responsável no mundo em que vivem.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, cuja primeira edição foi publicada em 1996, Freire propõe uma ressignificação das práticas docentes, criticando métodos tradicionais baseados na simples transmissão de conhecimento (ou conteúdos). Sua abordagem incentiva uma participação ativa do aluno, colocando-o no centro do processo de ensino e aprendizagem. Sob uma perspectiva progressista, o autor defende que o saber não deve ser repassado de maneira autoritária e hierárquica, porém, deve ser construído coletivamente, levando em consideração as experiências de cada indivíduo. Essas vivências—sejam culturais, históricas, pessoais ou sociais—são fundamentais para a produção do conhecimento.

Freire (2002) estrutura seu pensamento em três grandes eixos: **a)** “*Não há docência sem discência*”, que enfatiza a correlação dialógica entre educador (o professor) e educando (o aluno); **b)** “*Ensinar não é transmitir conhecimento*”, o que reforça a necessidade de um ensino crítico e problematizador; **c)** “*Ensinar é uma especificidade humana*”, que reconhece a docência como um ato de (re) construção conjunta dos saberes, fundamentado no respeito à autonomia e à capacidade criativa dos aprendizes.

Aprofundando esses **eixos**, pode-se frisar que o **primeiro** deles trata da *aprendizagem ativa*, na qual professor e aluno se complementam dentro do mesmo espaço educativo. Nessa perspectiva, o aprendiz não é mais visto como um mero receptor passivo do conhecimento, mas como um sujeito ativo, inserido em um sistema social e detentor de saberes prévios que contribuem para a (re) construção do conhecimento. Nesse sentido, Freire (2002) afirma que “*não há docência sem discência*”, ou seja, ensinar e aprender são processos interligados e interdependentes, que se constituem mutuamente. O ensino não pode ser reduzido a uma mera transmissão de conteúdos, pois o ato educativo envolve uma rela-

ção dialógica, na qual tanto o professor quanto o aluno se influenciam e se transformam.

Freire (2002, p. 12) ainda reforça essa concepção ao afirmar:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. *Não há docência sem discência*, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto-alguma coisa-e um objeto indireto-a alguém [...] (*grifo nosso*).

A partir desse conceito, percebe-se que Freire (2002) busca evidenciar a importância de considerar os sujeitos sociais em suas práticas diárias e nas suas trocas de saberes. Ele afirma que nenhum indivíduo é desprovido de conhecimento prévio, tampouco pode ser compreendido como uma “*tábula rasa*”, pois antes mesmo de ingressar na escola (no espaço formal de ensino), já está imerso em uma comunidade social e carrega consigo experiências, vivências e saberes construídos ao longo da sua trajetória de vida.

Nessa perspectiva, o autor enfatiza que o ato de ensinar exige *rigoridade metódica*, na qual o educador deve atuar como mediador do conhecimento, despertando no educando, a curiosidade, o espírito investigativo e o senso crítico. Para além da mera exposição ou transposição de conteúdos, é fundamental que o ensino proporcione significados ao que está sendo estudado (ensinado), explorando não apenas os aspectos explícitos do conhecimento, mas também suas entrelinhas, de modo a instigar a reflexão e o pensamento autônomo.

Assim sendo, compreende-se que o professor não deve ser um simples transmissor de informações para sujeitos passivos, mas sim, um

agente em constante processo de (re) construção do saber, junto aos alunos. Dessa forma, reafirma-se a interdependência entre o educador e o educando, pois não pode existir um sem o outro, uma vez que ambos participam ativamente da produção do conhecimento. Para que essa prática se efetive em sala de aula e não permaneça apenas no campo teórico (das discussões acadêmicas, científicas), é essencial (re) conhecer que ensinar exige *pesquisa e criticidade*.

Nesse sentido, Freire (2002, p. 14) enfatiza essa ideia ao afirmar:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Refletindo sobre essa citação, pode-se afirmar que a pesquisa permanente conduz a novos caminhos, conceitos e informações, possibilitando transformações e (re) construções de pensamentos e ideologias. Esse processo é essencial, sobretudo no estudo (ou, na análise) de conteúdos que impactam diretamente a sociedade, pois estimula docentes e discentes a superarem a superficialidade e a aprofundarem sua consciência crítica, permitindo-lhes ir além do senso comum. Sobre isso, Freire (2002, p. 15) escreve: “[...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta [questão] verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital [...]” e é fundamental para o processo de construção do conhecimento, da sociedade, do ser humano crítico, pensante, inquieto ao curso da vida.

O desenvolvimento do pensamento crítico (questionador, que pensa e reflete sobre determinadas problemáticas, por exemplo), como já mencionado, exige leituras, pesquisas e busca por novos conceitos. Porém, mais do que apenas acumular informações, é fundamental que os sujeitos reflitam sobre o conhecimento adquirido, a fim de evitar uma reprodução mecânica dos saberes em sala de aula. Assim sendo, o ato de ensinar deve

estar alicerçado no respeito aos conhecimentos dos alunos, promovendo um ambiente dialógico e interativo; em outras palavras, o *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*.

Nesse processo interpessoal, que ocorre tanto na sala de aula quanto no ambiente escolar como um todo, é essencial que os docentes valorizem as experiências e os saberes prévios dos alunos, correlacionando-os ao currículo escolar para conferir (e atribuir) sentido ao conhecimento (re) produzido nas situações de ensino e aprendizagem.

Esse diálogo (ativo, de mão dupla, construtivo) deve ocorrer dentro de um contexto de ética e *estética*, princípios fundamentais na construção de um ensino (mais) humanizador. É necessário compreender que a sociedade é composta por indivíduos inacabados, que estão em constante desenvolvimento. Dessa maneira, o conhecimento—seja de caráter científico e/ou popular—não deve ser rigidamente engessado, mas apresentado de maneira ampla e acessível. A exposição ao máximo de saberes possíveis favorece a (re) construção de um pensamento crítico no ambiente escolar, garantindo que a aprendizagem não se restrinja à mera (superficial) memorização, mas se constitua como um processo reflexivo, participativo e transformador.

A promoção da autonomia no ambiente escolar demanda esforços contínuos, razão pela qual muitos sistemas de ensino permanecem ligados ao tradicionalismo e conformismo. Isso ocorre porque a autonomia exige uma prática docente baseada na constante pesquisa, produção e reflexão. Para Freire (2002), ser um promotor da autonomia implica a coerência entre discurso e prática (ou seja, exige a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, e isso, traz *riscos*), a aceitação do novo, o repúdio a qualquer forma de discriminação e, sobretudo, uma postura crítica e reflexiva diante do próprio fazer pedagógico.

Sobre essa discussão, Freire (2002, p. 18) escreve:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do

poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido [reconstruído, transformado] pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Dito isso, fica evidente que a necessidade (presença) de docentes no ambiente escolar é inegável, especialmente pelo seu papel de mediador e facilitador do conhecimento. Porém, não se pode mais conceber o professor apenas como um transmissor de informações, uma vez que estas já se encontram acessíveis em diferentes esferas—a exemplo das plataformas digitais, livros, revistas, discussões cotidianas e nas mídias modernas.

Frente a esse cenário, Freire (2002) enfatiza que o educador deve atuar como um orientador da reflexão, estimulando nos educandos, o desenvolvimento de uma consciência crítica. Além disso, o papel docente não se restringe a direcionar a reflexão: deve vivenciá-la, incorporando-se aos processos educativos e estabelecendo uma relação dialógica com os seus alunos. Dessa forma, a prática docente deixa de ser um ato isolado de transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um processo de construção conjunta (coletiva) do conhecimento, no qual tanto o professor quanto os alunos são sujeitos e agentes ativos da aprendizagem.

Ao tornar-se um indivíduo autônomo, amplia-se significativamente a capacidade (ou as possibilidades) de explorar o novo, de enfrentar desafios e experimentar diferentes teorias, ideias e metodologias. Um exemplo disso é o avanço das tecnologias digitais, que estão cada vez mais integradas ao cotidiano social. Diante desse cenário, a escola não pode se manter alheia ao uso dessas ferramentas, pois elas fazem parte da realidade dos alunos e influenciam diretamente na sua forma de interagir com o mundo e (re) construir conhecimento. Assim, é fundamental que essas ferramentas sejam compreendidas não como obstáculos, mas como recursos pedagógicos que potencializam a aprendizagem.

Nesse contexto, Freire (2002) enfatiza a importância do sujeito-professor manter-se em constante reflexão sobre sua prática docente, repensando seus métodos e metodologias para que estejam alinhados às demandas dos estudantes e às mudanças sociais em curso. O processo

educativo, portanto, deve ser dinâmico, dialógico e adaptável, sempre buscando maior eficácia na (re) construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia dos alunos aprendizes. Convergindo com essa ideia, Malta *et al* (2025, p. 11555) escrevem que

A comunicação clara e constante entre todos os envolvidos no processo educativo é uma estratégia valiosa. Mantendo uma abordagem [métodos, procedimento didático] colaborativa, as instituições de ensino podem criar um ambiente mais receptivo às inovações[o que facilita as aprendizagens]. São necessárias discussões abertas sobre as propostas pedagógicas e sobre os impactos esperados para que todos os envolvidos se sintam parte dessa transformação. Por fim, a reflexão contínua sobre as práticas educacionais será sempre essencial. O cenário [ou o processo] educacional deve ser visto como um espaço dinâmico, sujeito a mudanças conforme as demandas da sociedade evoluem. Ao manter um diálogo ativo sobre o que deve ser alterado e aprimorado, educadores e gestores podem não apenas se adaptar às novas realidades, mas também serem agentes [ativos] de mudança que promovem um ensino verdadeiramente significativo e transformador.

Ao reconhecer a necessidade de atualização e de adequação às novas realidades, o docente assume um papel ativo na (re) criação de ambientes de ensino e aprendizagem mais significativos, nos quais os alunos não são meros receptores de informações, entretanto, são participantes ativos na construção de saberes. Essa abordagem favorece um ensino mais contextualizado e mais conectado com as vivências e expectativas dos alunos, promovendo um aprendizado com sentido, significado e duradouro.

O **segundo eixo** da pedagogia Freiriana assenta-se no pensamento de que *ensinar não é transferir conhecimentos*. Nessa perspectiva, Paulo Freire defende que o aluno é um indivíduo com múltiplos saberes, e que, ao aplicar um conteúdo, ainda que seja novo, o professor deve fazer um apanhado do que o aluno já tem em propriedade de conhecimento sobre o referido assunto, tendo ciência de que nenhum sujeito é inacabado – tanto o professor como o aluno são passíveis de novos aprendizados, que podem ser (re) produzidos dentro do âmbito das pesquisa científica, como na troca de conhecimento internos e externos ao meio escolar.

Assim sendo, o conhecimento prévio dos alunos é essencial no processo de aquisição de novos saberes; para Ausubel, Novak e Hanesian (1983, p. 7) “[...] a aquisição de novas informações depende em alto grau das ideias pertinentes já existentes na estrutura cognitiva e na aprendizagem significativa do ser humano [aluno] ocorre por meio da interação de novas informações com ideias relevantes já existentes na estrutura cognitiva”.

Sobre isso, pode-se destacar também o seguinte pensamento:

A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença (Freire, 2002, p. 23)

Reconhecer-se como um sujeito inacabado e condicionado pela sociedade constitui um dos pilares da pedagogia freiriana. Esse princípio implica compreender o sujeito não apenas como uma entidade singular, mas também como parte integrante de uma realidade social, onde as dimensões biológicas se entrelaçam com as culturais, políticas e ideológicas. As diferentes crenças, opiniões e valores que conformam a personalidade, tanto do educador quanto do educando, são indissociáveis e se revelam nos discursos e práticas educacionais, dentro e fora da sala de aula. O educador que internaliza esse preceito incorpora, em suas aulas e no currículo, a essência do ato de educar, promovendo a formação, a reforma e a transformação de si mesmo e de seus alunos por meio de uma prática pedagógica dialógica e reflexiva.

Em sua obra, Paulo Freire (2002) manifesta inquietação em relação à aprendizagem passiva, caracterizada pela presença de um mero expositor (na figura do professor) e um receptor passivo (na figura do aluno) do conhecimento. O autor critica métodos de ensino que desconsideram

as indagações e curiosidades dos educandos, restringindo suas vozes e opiniões. Em contraposição, propõe uma abordagem em que o ato de *ensinar exige respeito à autonomia do educando*, enfatizando que o diálogo (e a troca de ideias) na sala de aula possibilita uma aprendizagem mais significativa e eficaz e destacando que:

É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (Freire, 2002, p. 25).

Considerar as individualidades e particularidades dos alunos—a exemplo das suas escolhas estéticas, das opiniões políticas, contextos sociais e dúvidas—é um desafio para o educador, pois os discentes estão inseridos em diferentes realidades (cenários) geográficas, econômicas e psicológicas. Entretanto, é justamente esse envolvimento que dá sentido ao currículo e à experiência escolar. Freire (2002) defende que o professor deve incentivar a autorreflexão e a autonomia do estudante, promovendo estratégias que o levem a procurar respostas, a (re) construir conhecimento e a (re) conhecer o valor de sua própria produção intelectual e cognitiva.

Nesse processo, o professor desempenha um papel importante como facilitador e/ou mediador do aprendizado. Ao invés de inibir as manifestações dos alunos, ele deve permitir que suas inquietações fluam dentro dos princípios da ética e do respeito à diversidade de conhecimento. Ensinar, dentro desse contexto, não significa impor verdades absolutas, mas orientar, instruir e transformar, sem negligenciar ou invalidar as perspectivas dos educandos. Como enfatiza Freire (2002, p. 33):

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.

Despertar a curiosidade é um dos pilares fundamentais da pedagogia freiriana. Para que esse processo ocorra de maneira eficaz, o primeiro sujeito curioso deve ser o educador. Quando o professor demonstra interesse genuíno pela pesquisa (pela investigação científica, didática e pedagógica), pela busca de novos conhecimentos e pelo questionamento constante, ele inspira seus alunos a seguir o mesmo caminho.

A curiosidade desperta a investigação, conduz à formulação de hipóteses e promove o envolvimento ativo no processo de ensino e aprendizagem. Esse percurso desafiador leva à autonomia intelectual, à (re) produção e ao compartilhamento de saberes, estabelecendo um ciclo contínuo de descoberta e reflexão.

É válido destacar que práticas autoritárias inibem a curiosidade do educando; assim, um docente que restringe questionamentos (as inquietações, dúvidas, curiosidade) e impede a livre exploração do conhecimento acaba, conseqüentemente, limitando a sua capacidade de aprender e de crescer (e a dos seus alunos). Logo, entende-se, a luz das discussões e pensamentos de Freire (2002), que ensinar exige muito mais de que o domínio ou reprodução de conteúdo sistemáticos. Para além disso, ensinar requer o avanço e a inserção em temas transversais (com a conscientização do que ensinar e aprender); exige bom senso, respeito, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores e dos educandos; exige apreensão da realidade, alegria e esperança; exige a convicção de que a mudança é possível.

Ao entender que não há como dissociar o ser do aprender, o processo de ensino e de aprendizagem torna-se mais funcional e significativo, as mentes se tornam mais universais e menos utópicas, há transformação na sociedade e no ser, nas mentes e na capacidade de pensar e (co) existir, sem necessariamente retirar sua identidade. Abre-se espaços de falas e construções comuns.

O **terceiro eixo** da *Pedagogia da Autonomia* fundamenta-se na ideia de que *ensinar é uma especificidade humana*. Ao tratar dessa temática,

Freire (2002) não busca estabelecer uma comparação entre seres humanos e animais irracionais, mas sim refletir sobre a natureza do ato educativo como um processo sensível, subjetivo, flexível, crítico e reflexivo. Ensinar, para ele, é uma atividade inerentemente humana, que demanda não apenas o domínio técnico do saber, mas também um compromisso ético e político com a formação dos educandos.

Freire (2002) inicia essa discussão frisando que para ensinar é preciso *segurança, competência profissional e generosidade*. À primeira vista, essas expressões podem parecer distantes entre si, pois pertencem a campos semânticos distintos. No entanto, ao articulá-las, Freire evidencia que a busca contínua pelo aprendizado proporciona aos educadores uma base sólida para sua prática, garantindo-lhes segurança no sentido de domínio do saber e aumento de repertório do conhecimento. Tal segurança, por sua vez, favorece a competência profissional, permitindo que o docente atue com maior propriedade e eficácia.

A generosidade, nesse contexto, refere-se à partilha do saber, destacando que a posse do conhecimento não deve colocar o educador em uma posição superior em relação aos discentes, mas sim, reforçar seu papel como mediador do aprendizado.

Neste capítulo, Freire (2002) adota uma abordagem mais política, ressaltando que o professor deve assumir um posicionamento coerente com sua formação e prática pedagógica. No entanto, essa postura não deve ser confundida com autoritarismo ou doutrinação. A obra *Pedagogia da Autonomia* não propõe um ensino em que o aluno possa agir sem direção ou limites (*o aluno pode fazer o que quiser*), mas, o que está posto é um ambiente de diálogo, onde ele tenha espaço para propor, criticar, opinar e criar dentro de um sistema ético. Esse sistema não deve aprisionar o pensamento nem reduzi-lo a padrões rígidos, mas garantir e permitir que o conhecimento seja construído de forma democrática e respeitosa. O professor, nesse contexto, atua como um orientador seguro e democrático, promovendo a partilha de saberes sem impor sua autoridade de forma arbitrária.

Em síntese, o ensino humano exige comprometimento com o saber, liberdade e uma autoridade exercida de maneira democrática. Tal abordagem conduz os sujeitos à capacidade de escuta, à tomada de decisões conscientes e à iniciativa crítica. Freire (2002) reforça que a educação é ideológica, porém, não deve ser doutrinária, pois seu papel é formar indivíduos críticos, que pensam, que transformam. É por meio da educação que o mundo-sociedade se modifica, seja pelas contribuições do saber científico e acadêmico, seja pelo conhecimento oriundo do senso comum, das ruas e das interações cotidianas. Assim sendo, todos os saberes possuem sua importância ou relevância, e cada espaço de aprendizado, cada sujeito, carrega consigo, uma verdadeira universidade em potencial.

Dito isso, na próxima seção deste artigo, aprofundar-se-á na discussão e na reflexão sobre **o processo autônomo na aprendizagem de línguas estrangeiras**, estabelecendo uma relação (ou interação) entre os princípios da pedagogia freiriana e as práticas de ensino e aprendizagem de idiomas.

O PROCESSO AUTÔNOMO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Diante do cenário teórico construído por Paulo Freire (2002), apresentado na seção anterior, é possível refletir sobre como o **processo de aprendizagem autônoma pode ser aplicado na aquisição de uma segunda língua (L2)**. Essa característica (ou processo) se torna especialmente relevante, considerando que, na maioria dos casos, os alunos não estão imersos no contexto prático da língua-alvo.

No caso dos aprendizes brasileiros, por exemplo, seu contexto histórico-social difere significativamente daquele dos falantes nativos; ou seja, eles não estão inseridos no ambiente geográfico e cultural em que a língua é naturalmente utilizada. Nessa perspectiva, Jovi Diaz (2012) apresenta alguns pontos fundamentais para compreender o processo de aquisição da L2 a partir de uma perspectiva autônoma; para o referido autor

O aluno contribui para o processo de aprendizagem com aspectos pessoais, como sua aptidão para aprender a L2, suas atitudes, fatores de personalidade, seu estilo pessoal de aprendizagem, sua motivação, suas estratégias, sua identidade social, entre outros; e com outros aspectos relacionados à sua socialização e experiências educacionais anteriores, todos esses aspectos integram seu pensamento, e especificamente suas ideias e crenças (considerados em sua dimensão pessoal e cultural) incluindo suas expectativas sobre o processo de aprendizagem e ensino da língua. (Diaz, 2012, p.3).

Diaz (2012), ao se apoiar nas concepções de Wenden (1991, 1998, 2001), propõe uma reflexão sobre a metacognição no ensino de línguas, destacando três tipos fundamentais de conhecimento metacognitivo. O primeiro é o **conhecimento pessoal**, que refere-se aos fatores individuais, afetivos e cognitivos que podem facilitar ou limitar a aquisição da nova língua. O segundo é o **conhecimento estratégico**, que se refere ao domínio do sujeito sobre suas próprias estratégias de aprendizagem. Aqui, é possível incluir a teoria das inteligências múltiplas, que considera diferentes estilos de aprendizado, como do campo visual, auditivo, cinestésico, referencial, leitor, escrita, dentre outros exemplos. Cada indivíduo desenvolve suas próprias abordagens para aprender de maneira mais eficaz ou significativa. Por fim, o **conhecimento da tarefa** diz respeito à capacidade do aluno de recorrer a diferentes fontes de conhecimento (internas, sociais, ambientais) para resolver problemas e desafios inerentes à aprendizagem da L2. Nessa perspectiva, os saberes mobilizados para a solução de tarefas e a superação de dificuldades são essenciais para a construção de uma aprendizagem mais significativa e plena.

No processo de apropriação e aprendizagem de uma segunda língua, é fundamental que o aluno considere a importância de planejar, monitorar e avaliar suas próprias ações em relação à aprendizagem. O docente, por sua vez, deve orientá-lo a compreender tal processo, pois, a partir dele, o aprendiz desenvolve autonomia e reflexão crítica sobre sua prática. Como destaca Diaz (2012, p. 05):

O conhecimento do aluno sobre sua aprendizagem é, portanto, um pré-requisito para o desenvolvimento dos processos

de autorregulação (base das fases de planejamento e controle) e, à medida em que ajuda os alunos a autorregular sua aprendizagem, promove [ou estimula] sua participação ativa no processo e contribui, conseqüentemente para o desenvolvimento de sua autonomia.

Com base nessa concepção, o autor apresenta um figura (um quadro esquemático) que sistematiza o processo metacognitivo do aluno na aprendizagem de uma segunda língua, conforme demonstrado a seguir:

Figura 01: Esquema sobre os componentes da metacognição do aluno em segunda língua



Fonte: Extraído de Diaz (2012, p.5).

O esquema apresentado pelo autor reforça a compreensão de que o aluno não é um ser passivo ou desprovido de conhecimento prévio e que, mesmo no processo de aquisição de uma segunda língua (L2), pode exercer autonomia de forma contínua. Essa autonomia se fundamenta tanto em suas concepções (saberes) individuais quanto nas experiências vivi-



das e partilhadas, considerando que a construção do sujeito ocorre nesses dois âmbitos.

Em síntese, Diaz (2012) destaca que os processos de aprendizagem autônoma de uma L2 podem seguir os mesmos princípios da aquisição da língua materna. Para além disso, a conscientização metacognitiva, quando orientada pelo docente, tem o potencial de estimular a independência e a autonomia dos alunos no aprendizado de uma segunda língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem de uma nova língua é permeado por diversos desafios, sejam eles metodológicos, gramaticais, léxicos ou identitários. Isso ocorre porque a língua é a expressão viva de uma nação, a materialização da comunicação de um povo, construída a partir de seu contexto histórico, social, econômico e geográfico. Dessa forma, a aquisição de uma nova língua exige não apenas o domínio de seus aspectos (elementos) linguísticos, mas também o conhecimento de sua cultura e identidade, o que conduz o aprendiz a um processo de autoidentificação ou de diferenciação em relação à nova cultura.

Considerando o que foi exposto nesse texto, o presente estudo teve como objetivo descrever como os processos de autoavaliação, de pesquisa e de construção identitária no aprendizado—elementos fundamentais da pedagogia da autonomia, do teórico Paulo Freire—influenciam a aquisição de uma segunda língua. Os resultados indicam que valorizar as vivências e as percepções do aluno na construção do conhecimento torna a aprendizagem mais significativa e funcional. Além disso, mesmo no ensino de uma língua estrangeira, os saberes adquiridos dentro e fora do ambiente escolar desempenham um papel essencial no desenvolvimento da autorregulação e na consolidação da aprendizagem.

Assim, o ensino de línguas ultrapassa a dimensão técnica ou instrumental e se afirma como um espaço e momento de formação humana integral, que deve articular pensamento crítico, afetividade e consciên-

cia de si. Aprender uma língua estrangeira é, também, aprender a ver o mundo sob outras perspectivas, exercitando a empatia, a escuta e o reconhecimento da alteridade. Conclui-se, portanto, que a construção da autonomia do aprendiz de línguas demanda um processo educativo dinâmico e dialógico, em que professor e aluno caminham juntos na (re) construção do conhecimento. É nesse encontro entre reflexão, ação e diálogo que se consolida o verdadeiro sentido do aprender: transformar-se e transformar o mundo por meio da linguagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educativa**: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

DÍAZ MARTÍNEZ, Jovi. Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera, afectiva, ejes de un aprendizaje cognitivo-transformativo. **MARCOELE- Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera**, n. 15, 2012.

FREIRE, P. (2002). **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SPONHOLZ, Simone. O professor mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/view/1310>. Acesso em: 8 out. 2025.

MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes; LIMA, Laise Katiane Alencar; LIMA, Kátia Alencar; MARQUES, Mariza de Oliveira; DE MELO, Francisca Laudenis Martins. Currículo flexível e ensino personalizado: caminhos para uma aprendizagem significativa. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 11542-11557, 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.010

CONCEPÇÕES DE LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA PARA O ENSINO DA LEITURA

Diego Gillian Barbosa dos Santos¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar as diferentes concepções de leitura e suas implicações para as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Partindo da premissa de que toda metodologia utilizada na formação de leitores pressupõe uma concepção de leitura, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica e analisou-se as relações existentes entre os modelos hierárquicos ascendente – *bottom up*, descendente – *top down*, o modelo interativo e as práticas do ensino da leitura na escola. Como referencial teórico, foram utilizados Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008). Constatou-se que as concepções de leitura que dão maior importância ao texto e ao autor, em detrimento da atividade interativa entre leitor-texto-autor no processo da leitura, corroboram para métodos de ensino que não dão conta do real funcionamento da leitura, enquanto a concepção sociointeracionista propõe métodos pautados no ensino de estratégias de leitura, o qual contribui para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual.

Palavras-chave: Concepções de leitura, Práticas de ensino, Sociointeracionismo.

1 Professor de Língua Portuguesa da Educação Básica da rede estadual de ensino de Pernambuco e da rede municipal de Chã-Grande-PE, diegogillian@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Uma das maiores queixas dos professores de Língua Portuguesa no que diz respeito às aulas e atividades destinadas à leitura é que seus alunos não gostam de ler e não conseguem compreender os textos que leem. Este problema parece se evidenciar, quando analisamos, por exemplo, os resultados, (quase sempre abaixo do esperado) das provas externas que avaliam a leitura na Educação Básica, como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco.

Em contrapartida, há um consenso geral em conceber que é papel da escola, não só desenvolver o gosto pela leitura, mas, principalmente, formar leitores competentes, ou seja, leitores capazes de compreender com eficiência e autonomia os diversos gêneros de textos que circulam nos mais diferentes âmbitos das atividades sociais.

Diante deste consenso e do fato de que a escola parece não estar cumprindo o seu papel, no que se refere à formação de leitores, surgem como questionamentos norteadores deste trabalho: i. Que práticas de ensino corroboram para que os estudantes não se interessem pela leitura e não consigam compreender o que leem? ii. Que práticas de ensino poderiam contribuir para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual?

Antes de respondermos a tais questionamentos, já podemos dizer que “[...] o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura [...]” (SOLÉ, 1996, p. 33). Isto implica dizer, conforme a autora, que toda metodologia utilizada por qualquer professor no ensino da leitura pressupõe uma conceitualização, ou seja, uma concepção do próprio fenômeno da leitura e do seu funcionamento. Em outras palavras, é a concepção de leitura adotada pelo professor que norteará as suas práticas de ensino e que, por conseguinte, implicarão, ou não, em uma formação mais adequada para o aluno, enquanto leitor.

Levando-se em consideração que grande parcela dos professores de Língua Portuguesa ainda não têm consciência desta relação, e diante da necessidade de serem difundidas as mais recentes teorias linguísticas sobre a leitura, objetivamos, com este artigo, analisar as diferentes concepções de leitura e suas implicações para as práticas de ensino. Pretendemos, com isto, mostrar as concepções que contribuem para resultados insatisfatórios no ensino da leitura e aquelas que parecem mais adequadas para a formação de um leitor proficiente.

Para o estudo, de base qualitativa, realizamos uma pesquisa de natureza bibliográfica acerca do tema, e nos propomos, inicialmente, a discutir os modelos de leitura ascendente – *bottom up* e suas implicações para as práticas de ensino; e descendente – *top down*, para depois discutirmos o Modelo Interativo de leitura, propondo uma proposta baseada no ensino de estratégias de leitura, pautada nos recentes estudos de caráter sociointeracionista da Linguística Aplicada, como sendo a concepção de leitura que melhor atende aos objetivos de um ensino que se propõe mais relevante para a formação de leitores proficientes. Para o aporte teórico, utilizamos Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008).

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de abordagem bibliográfica, tendo em vista que se propôs a analisar diferentes concepções de leitura e suas implicações nas práticas de ensino da Língua Portuguesa a partir de produções teóricas já consolidadas na área. A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em profundidade e em seu contexto natural, priorizando a interpretação sobre a mensuração, uma vez que trabalha com o universo de significados, crenças e valores (Minayo, 2001). Assim, esta abordagem mostrou-se adequada, pois o objeto de estudo envolve conceitos teóricos complexos e de caráter interpretativo, como concepções de leitura e práticas pedagógicas, que exigem análise crítica e reflexiva.

Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois se fundamentou na seleção, leitura, análise e interpretação de obras teóricas que discutem os modelos de leitura e suas relações com o ensino, tal como defendem Gil (2008) e Lakatos e Marconi (2003), para quem esse tipo de pesquisa tem como base materiais já elaborados por outros autores e serve tanto para fundamentar teoricamente uma investigação quanto para analisar diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema. Para a construção do referencial teórico e da discussão analítica, foram mobilizados estudos de autores reconhecidos no campo dos estudos linguísticos e do ensino da leitura, como Solé (1996), Kleiman (2002) e Marcuschi (2008), cujas contribuições possibilitaram a identificação e a comparação das abordagens ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interativas de leitura, bem como a discussão sobre a abordagem sociointeracionista.

O percurso metodológico consistiu, inicialmente, no levantamento de bibliografia pertinente ao tema, seguido da seleção de textos que tratam especificamente das concepções de leitura e suas implicações pedagógicas. Em seguida, procedeu-se à análise comparativa entre os modelos de leitura encontrados na literatura, destacando suas características principais e seus reflexos nas práticas escolares. Essa análise interpretativa buscou compreender como determinadas concepções de leitura influenciam metodologias de ensino historicamente aplicadas na escola e em que medida a perspectiva sociointeracionista representa um avanço no processo de formação de leitores críticos e autônomos. Dessa forma, a metodologia adotada permitiu alcançar os objetivos da pesquisa, articulando teoria e prática educativa a partir de uma abordagem crítica e reflexiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Solé (1996), o fenômeno da leitura foi compreendido, ao longo da história, a partir de diferentes explicações. Ainda, segundo a

autora, os pesquisadores da área apontam para o fato de que todas estas explicações podem ser agrupadas em dois grandes modelos teóricos que representam diferentes concepções de leitura. São eles, o modelo ascendente – *bottom up* e descendente – *top down*.

Ambos os modelos são hierárquicos, na medida em que dão maior importância a um dos elementos envolvidos no ato da leitura em detrimento do outro. Esta importância será atribuída a um dos elementos, dependendo da direção de onde parte o fluxo das informações para a concretização da compreensão no processo de leitura.

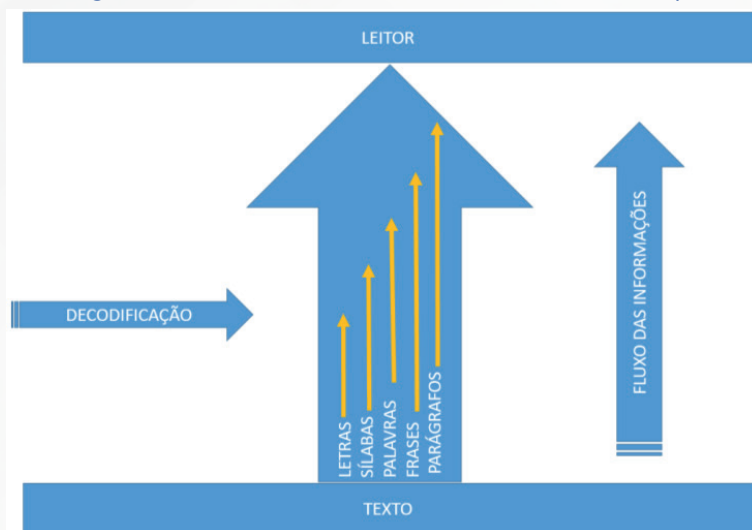
Sendo assim, o modelo de leitura que prioriza o texto em si e defende que o fluxo da informação parte deste para o leitor, convencionou-se chamar de modelo ascendente – *bottom up*, enquanto o modelo que credita maior importância ao papel que o leitor desempenha no ato da leitura e que defende que o fluxo da informação parte do leitor para o texto, mediante este papel desempenhado, convencionou-se chamar de modelo descendente – *top down*.

Em linhas gerais, o primeiro modelo, *bottom up*, atribui maior importância ao texto em detrimento do leitor, por acreditar que, diante de um texto, o leitor consegue compreendê-lo porque consegue decodificá-lo, ou seja, o leitor procede a uma decifração dos elementos menores para os maiores presentes no texto, processando primeiro as letras, para depois as sílabas, palavras, frases e parágrafos em um movimento ascendente, já que é a partir deste procedimento que as informações contidas no texto fluem deste para o leitor, de baixo para cima, conforme se pode visualizar a partir da Fig.1.

É possível depreender, a partir do exposto, que este modelo de leitura contribui para um ensino centrado no código escrito e no texto, considerando-o como um repositório de informações, em que o leitor precisa centrar-se nele para extrair apenas as informações explicitamente expostas. Conforme ilustra (SOLÉ, 1996, p. 23), as propostas de ensino baseadas neste modelo “[...] atribuem grande importância às habilidades de deco-

dificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente”.

Figura 1. Modelo ascendente de leitura “*bottom up*”



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se pode perceber, tal modelo não considera as percepções individuais do leitor, fazendo com que se acredite que o texto em si e a leitura sejam um produto acabado e não um resultado do processo da interação entre o leitor e o texto.

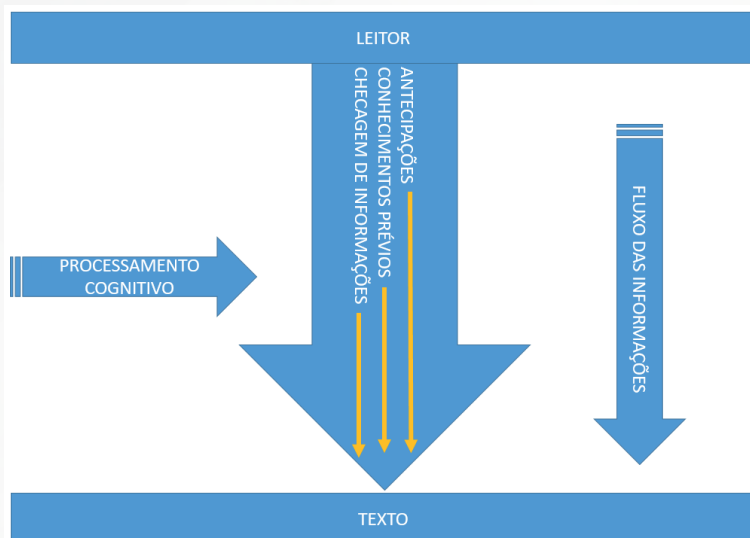
Já o segundo modelo, o *top down*, atribui maior importância ao leitor em detrimento do texto em si, pois, ao contrário do primeiro modelo, este considera que o fluxo da informação é descendente, ou seja, de cima para baixo. Neste caso, defende-se que para compreender o texto, o leitor não processa letra por letra, nem atém-se ao texto em si, mas parte de seu próprio conhecimento prévio e seus recursos cognitivos. Sendo assim, o leitor, ao ativar este conhecimento, estabelece antecipações sobre o conteúdo do texto e fixa-se nele apenas para checar e confirmar se tais antecipações são autorizadas, ou não, pelo texto.

Isto implica dizer que, conforme este modelo, quanto mais conhecimento prévio um leitor tiver sobre o conteúdo de um determinado texto,



menos ele precisará se ater a ele para construir uma interpretação, conforme se pode visualizar a partir da Fig.2.

Figura 2. Modelo descendente de leitura “Top down”



Fonte: elaborado pelo autor.

Depreende-se daí, que tal modelo de leitura corrobora para práticas de ensino que não se atêm aos elementos microestruturais presentes no texto, mas sim à compreensão geral dele, a partir dos conhecimentos do leitor, conforme bem afirma (SOLE, 1996, p. 24): “As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras, em detrimento das habilidades de decodificação [...]”

Observa-se que tanto o primeiro, quanto o segundo modelo de leitura ocasionam práticas e métodos de ensino desmotivadores para o aluno e que, portanto, não cumprem o papel de formar leitores proficientes, já que tais modelos estão pautados em concepções errôneas sobre o texto e a leitura, conforme endossa Kleiman:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português,

entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

A autora supracitada examina algumas atividades escolares que parecem estar pautadas nestes modelos de leitura discutidos. Como exemplo, atividades pautadas no modelo ascendente – *bottom up*, que se baseiam na decodificação, são aquelas atividades em que o professor toma o texto apenas como pretexto para que o aluno reconheça estruturas e classes gramaticais. Tais atividades se caracterizam por solicitar ao estudante que procure adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas; ou ainda, quando se solicita que o aluno copie palavras ou frases do texto, mediante ditado, ou que este sublinhe dígrafos presentes nas palavras do texto.

Outra atividade, também pautada neste modelo de leitura, e que apresenta uma concepção do texto enquanto repositório de informações, são aquelas que se caracterizam pela formulação de perguntas em que exigem do aluno apenas que localizem informações explicitamente expostas no texto, sem que este realize inferências mais profundas nele. Tais perguntas, segundo a autora, são formuladas com as mesmas palavras contidas no texto, fazendo com que o aluno encontre a informação solicitada a partir da procura destas palavras, em um exercício que o permita apenas um “passar de olhos” pelo texto.

Esta prática de ensino considera, por exemplo, que o texto só permite uma única interpretação correta, não considerando que diferentes leitores possam empreender diferentes compreensões sobre ele.

Ainda, conforme Kleiman, este modelo de leitura corrobora para atividades de leitura enquanto decodificação, quando o professor pede para os alunos lerem em voz alta. Nestas ocasiões, o que é avaliado, não é a compreensão em si, mas o domínio que o aluno demonstra quanto às regras de pronúncia das palavras, das sílabas, o respeito às pausas indicadas pela pontuação. Segundo a autora, este tipo de atividade é inibidora e não permite o desenvolvimento do leitor, visto que quando se está atento puramente ao código, não se pode estar atento ao conteúdo propriamente dito do texto, mas sim aos seus elementos gramaticais.

As atividades pautadas no modelo descendente – *top down*, que se baseiam no conhecimento prévio do leitor e que se atêm ao reconhecimento global das palavras do texto, em detrimento das habilidades de decodificação, são aquelas que se caracterizam pela concepção de que o aluno compreende o texto se for capaz de extrair o significado das palavras, já que é nelas que as informações estão contidas. Nestas atividades, por exemplo, o professor costuma solicitar que o aluno substitua palavras do texto por sinônimos ou antônimos, ou que se explique o significado delas. Após esta etapa, costuma-se pedir ao aluno que este explicita a “mensagem do texto”. Segundo Kleiman, este tipo de atividade, desconsidera o contexto em que as palavras estão inseridas e atêm-se ao significado dicionarizado das palavras.

O impacto que esta atividade ocasiona no ensino é fazer com que se obtenha “[...] a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.” (KLEIMAN, 2002, p. 19). Isto acontece, conforme a autora, porque quando o aluno não consegue decifrar o significado dicionarizado de uma palavra no texto, ele não se esforça para inferir este significado e acredita que não consegue compreender o texto, já que para ele fica certo de que compreender o sentido global do texto, é compreender todas as suas palavras.

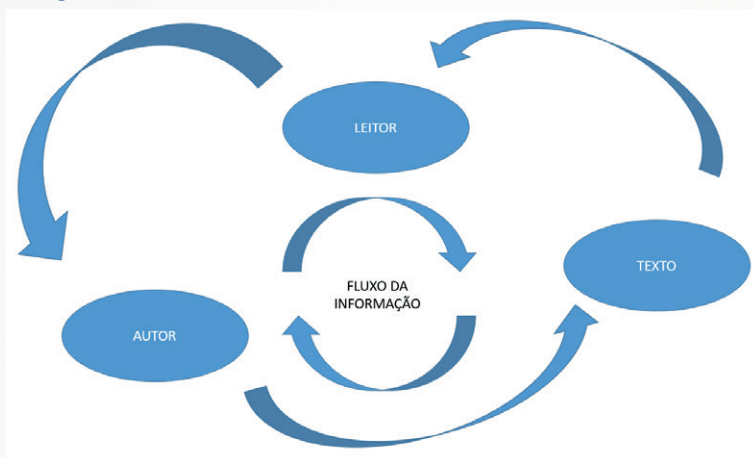
Um terceiro modelo de leitura é o modelo interativo (SOLÉ, 1996). Este modelo, ao contrário dos anteriores, não dá maior relevo, nem ao texto, nem ao leitor exclusivamente, mas compreende uma interação entre tais elementos.

Portanto, conforme este modelo, o processo de leitura é concebido da seguinte forma. O texto em si, no ato da leitura, gera expectativas no leitor a partir dos elementos microestruturais, como as letras, as palavras, de modo que a informação que se processa neste nível do código funciona como *imput* para os níveis seguintes. Simultaneamente a este processo, o leitor, também, vai realizando inferências e antecipações sobre o conteúdo do texto em nível semântico, à medida que ativa seus

conhecimentos prévios e verifica no nível microestrutural as hipóteses levantadas inicialmente.

Desta forma, o leitor processa tanto o conhecimento sobre o texto e sua estrutura, quanto aciona os seus conhecimentos de mundo para que a compreensão seja efetivada, sem que se dê maior importância a um ou a outro elemento, exclusivamente, conforme se pode visualizar na Fig.3.

Figura 3. Modelo Interativo de leitura “Sociointeracionista”



Fonte: elaborado pelo autor.

Inferimos que este modelo está pautado em uma concepção sociointeracionista de leitura, decorrente dos mais recentes estudos da Linguística. Adotar uma concepção sociointeracionista de leitura, segundo (MARCUSCHI, 2008), implica dizer que os sentidos produzidos na leitura não estão contidos no texto, nem no leitor, mas é resultado de uma atividade e uma ação social, baseada na interação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor no momento da leitura, ou seja, a compreensão não é estática nem pronta, mas é resultado de um processo construtivo que se dá na interação verbal. Nas próprias palavras do autor, “[...] compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Portanto, em oposição aos modelos de leitura de base não sociointeracionista:

[...] compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos. [...] Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens. [A compreensão não é uma espécie de decodificação, como se a nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto.] (MARCUSCHI, 2008, p. 239).

Compreender, pois, a leitura sob o viés sociointeracionista, pressupõe levar em consideração alguns princípios sobre a natureza do texto e o funcionamento da atividade de leitura. O primeiro deles reside no fato de que, se não podemos considerar o texto enquanto um continente de informações e sentidos, não podemos acreditar que só exista uma única forma de compreender este texto. Segundo o autor supracitado, leitores diferentes podem empreender diferentes interpretações para um mesmo texto. Esta interpretação vai depender das experiências de cada leitor, dos seus conhecimentos de mundo, dos textos que já leu, dos diferentes contextos em que este texto pode ser lido, por exemplo.

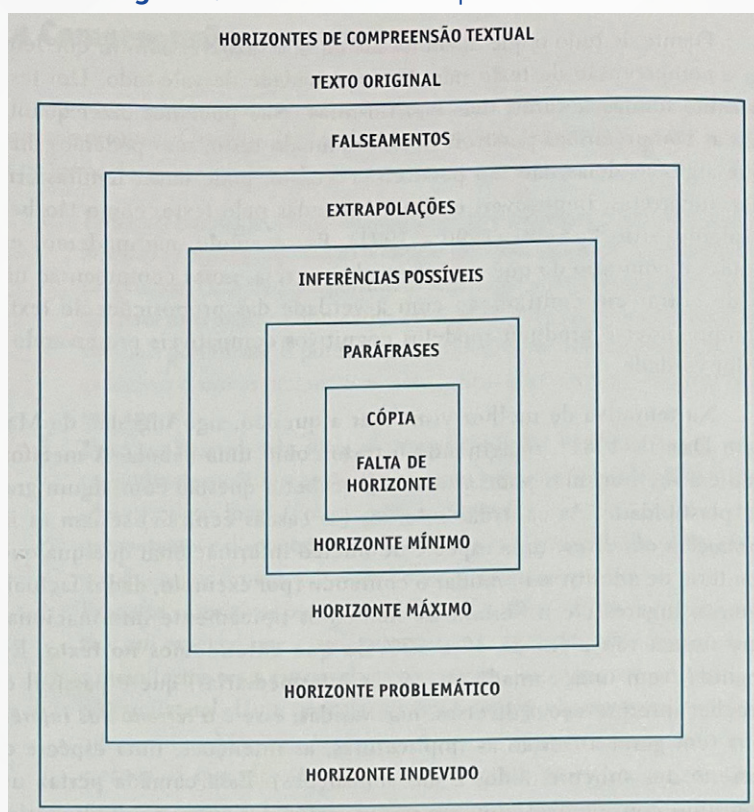
Outro princípio que merece destaque é o fato de que, se os sentidos do texto não são produtos acabados, mas construídos mediante a interação social, então o leitor não é um ser passivo que recebe a informação, mas este torna-se um coprodutor dos sentidos do texto, juntamente com o autor.

É importante frisar que estes princípios não autorizam dizer, segundo o autor, que toda e qualquer interpretação é válida para qualquer texto, pois existem limites direcionados pela superfície textual que permitirão, ou não, determinadas interpretações. Segundo a concepção sociointeracionista de leitura, as diferentes compreensões de um texto devem ser compatíveis. Em outras palavras, quanto mais experiente e eficiente for um leitor, melhor ele compreenderá um texto e menos riscos correrá de empreender uma compreensão mal sucedida.



É a partir deste último princípio da concepção sociointeracionista da leitura que o autor supracitado elabora um esquema que nos auxilia a compreender o fato de que há diferentes maneiras de se ler um texto, o que ele vai chamar de “horizontes de compreensão textual”, mas, nem todos os horizontes devem ser aceitos em um trabalho de formação de leitores que de fato se mostre relevante, conforme os preceitos do sociointeracionismo. Observemos tal esquema na Fig. 4:

Figura 4. Horizontes de compreensão textual



Fonte: (Marcuschi, 2008, p. 258)

A noção de horizontes de compreensão textual, desenvolvida por Marcuschi (2008), ao mesmo tempo que faz compreender que a leitura é um processo colaborativo, também consiste em um instrumento teórico que possibilita analisar os diferentes níveis de construção de sentido alcançados pelo leitor durante o processamento de um texto, evidenciando



que a compreensão não é um processo uniforme, mas gradativo e situado sociocognitivamente.

Segundo o autor, esses horizontes revelam a relação entre o texto, o conhecimento prévio do leitor e sua capacidade inferencial. O primeiro nível, denominado falta de horizonte, caracteriza-se pela ausência de compreensão, na qual o leitor demonstra incapacidade de estabelecer relações mínimas com o conteúdo textual, limitando-se a uma decodificação mecânica e fragmentada, em que ele apenas faz uma cópia do que está explicitamente posto no texto.

Em seguida, o horizonte mínimo refere-se a uma compreensão superficial, restrita às informações explícitas do texto, embora de forma parafrástica, ou seja, o leitor aqui é capaz de dizer o que o autor falou com suas próprias palavras, mas sem produção de inferências ou integração com conhecimentos prévios.

Já o horizonte máximo representa um nível ampliado de compreensão, no qual o leitor mobiliza estratégias cognitivas e discursivas que permitem interpretar o texto de forma crítica, articulando-o a diferentes saberes e contextos socioculturais. É neste horizonte onde ocorrem as atividades inferenciais no processo de compreensão. Esse é, portanto, o horizonte a ser desenvolvido com os estudantes sob uma concepção interativa de leitura.

O horizonte problemático ocorre quando há conflitos interpretativos decorrentes de lacunas, ambiguidades ou contradições percebidas pelo leitor, que, apesar de compreender parcialmente o texto, encontra obstáculos para construir um sentido global coerente. A partir daqui, o estudante consegue compreender o texto, mas começa a fazer extrapolações do que a superfície textual permite.

Por fim, o horizonte indevido manifesta-se quando o leitor produz interpretações equivocadas ou inadequadas, geralmente baseadas em inferências sem respaldo textual ou na projeção de opiniões pessoais que desconsideram os limites do texto. Dessa forma, ao propor esses horizontes, Marcuschi (2008) evidencia que a leitura é um processo interativo e

inferencial, que exige do leitor não apenas habilidades linguísticas, mas também capacidades cognitivas e sociocomunicativas para operar no campo da produção de sentidos.

No que tange às práticas de ensino pautadas no modelo interativo de leitura, o qual dialoga com uma abordagem sociointeracionista, discutida por Marcuschi, (SOLÉ, 1998, p. 24) nos diz que: “[...] as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.”

Sobre isto, e sobre o papel do professor que adota o modelo interativo de leitura para a sua prática de ensino, Kleiman esclarece:

[...] o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo (o texto) em diversos níveis de conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. O processamento INTERATIVO corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado TOP-DOWN, ou descendente, conjuntamente com estratégias de processamento BOTTOM-UP, ou ascendente, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos.” (KLEIMAN, 2002, p. 36).

Os autores parecem concordar em dizer que para uma formação de leitores adequada, o professor deve, em linhas gerais, levar em consideração, tanto os conhecimentos do aluno sobre os mecanismos do texto, quanto os seus conhecimentos de mundo. Para isto, deve haver o desenvolvimento de estratégias de leitura no aluno que tornem a sua compreensão possível.

A grosso modo, podemos entender uma estratégia como sendo um procedimento que deve ser seguido para que uma meta seja alcançada. No caso das estratégias de leitura, Solé define:

[...] as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. [...] Um

componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modifica-lo em caso de necessidade. (SOLE, 1996, p. 69)

Tal definição está ligada ao fato de que todo leitor experiente consegue fazer inferências sobre o texto, e, portanto, consegue compreendê-lo, porque toda atividade real de leitura está, primeiramente, associada a um objetivo estabelecido pelo leitor, por necessidade, ou por desejo próprio. Isto quer dizer que sempre que lemos, lemos com o objetivo de saber-mos sobre os acontecimentos de um dia, quando lemos um jornal, ou lemos para passar o tempo, quando lemos um romance, ou ainda, lemos com o objetivo de aprendermos alguma coisa sobre qualquer assunto, por exemplo. É possível depreendermos que os interesses e os objetivos de leitura não são contemplados em atividades escolares pautadas nos dois primeiros modelos de leitura discutidos.

Em segundo lugar, o leitor experiente infere sobre o texto, porque além de este ter um objetivo de leitura, ele, diante dos elementos do texto, aciona seus conhecimentos de mundo e, a partir disto, faz um levantamento de hipóteses sobre os conteúdos que poderão ser sinalizados na superfície textual. Quando o leitor levanta estas hipóteses, ele vai checando as informações e confirmando, ou descartando as hipóteses iniciais para que os sentidos sejam construídos.

São justamente as estratégias de leitura, utilizadas pelo leitor experiente, que o permitem estar em estado de alerta durante a leitura. Isto quer dizer que quando um leitor, em uma determinada passagem do texto não consegue construir uma interpretação, ele percebe o problema, tem consciência disto e toma decisões para poder resolver este problema. Este estado de alerta, também chamado por (Kleiman, 2002) de “alerta perceptual”, não está ainda desenvolvido em leitores inexperientes.

Levando-se isto em consideração e sob uma concepção sociointeracionista, o modelo interativo de leitura considera que é possível pensar

no ensino da leitura, como sendo justamente o ensino de estratégias de compreensão leitora, ou seja, torna-se necessário que estas estratégias sejam tomadas enquanto o conteúdo que deverá ser trabalhado nas aulas de leitura. Sobre isto, (SOLÉ, 1996, p. 70) assevera: “[...] é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem se emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem.”

Esta consideração permite dizer que o ensino destas estratégias não deve ser entendido de forma mecanicista, mas sim, deve funcionar em um processo de “ancoragem”, conforme aconselha (Kleiman, 2002), na medida em que o professor deve servir de âncora e exemplo de um leitor experiente que usa estratégias de leitura, para que o estudante seja estimulado a fazer o mesmo e, assim, consiga paulatinamente autonomia em seus processos de leitura.

Em linhas gerais, as atividades de leitura baseadas nesta concepção sociointeracionista, pautadas no ensino de estratégias de compreensão leitora, se caracterizam pelo fato de que o professor, conforme, (SOLÉ, 1996), não prioriza em suas aulas apenas a avaliação da leitura, mas, principalmente, o processo dela, ou seja, a autora observa que na maioria dos casos, as aulas de leitura na escola se resumem à uma atividade de leitura silenciosa e, após isto, os alunos são submetidos a uma série de perguntas sobre o texto, ocasião em que o professor só intervém quando os alunos já têm respondido ao questionário, para corrigir as respostas, ou seja, apontar as respostas corretas e as incorretas sobre o texto.

Este tipo de atividade, como se vê, não ensina as estratégias que os alunos devem tomar para compreender o texto, mas apenas avalia o resultado desta compreensão. Sendo assim, o aluno não aprende e não adquire autonomia para ler eficientemente, como o fazem leitores experientes.

Priorizar o processo da leitura e não apenas a sua avaliação nas aulas, significa dizer que o professor deve intervir e mediar a leitura, não apenas enquanto ocorre a leitura, mas, também, este deve intervir nos momentos que antecedem esta leitura e também no seu término.

Atividades de leitura baseadas neste modelo são aquelas em que o professor, por exemplo, antes da leitura de um texto, ao mesmo tempo em que estabelece e direciona os objetivos daquela leitura, aciona os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conteúdo à partir de perguntas e respostas.

Assim, o professor possibilita aos estudantes que estes possam emitir suas expectativas quanto ao texto, e portanto, levantem hipóteses e antecipações sobre o seu conteúdo. É importante que o professor, durante a leitura, estimule as estratégias de compreensão leitora, à medida em que os alunos confirmam ou negam as hipóteses levantadas e que estes possam dizer em que elementos do texto eles se baseiam para fazer isto.

Sobre este tipo de atividade, consideremos:

[...] uma atividade de leitura será motivadora para alguém se o conteúdo estiver ligado aos interesses da pessoa que tem que ler e, naturalmente, se a tarefa em si corresponde a um objetivo. [...] Por outro lado, não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. (SOLÉ, 1996, p. 43).

Nesta mesma linha de raciocínio, Keliman (2002) também considera:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

Tais colocações fazem refletir, mais uma vez, sobre o fato de que a atividade de leitura e o desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora só serão possíveis se esta atividade estiver ligada a um objetivo, ou seja, se houver um objetivo e se este objetivo estiver ligado aos interesses do leitor é que esta atividade será significativa e motivadora.

Depreende-se daí, que a maioria dos alunos que não gostam de ler, não gostam porque não conseguem entender o que leem, e não conse-

guem justamente porque os textos não estão ligados aos seus interesses próprios e porque as atividades de leitura estão, geralmente, desvinculadas de uma razão de ser, de um objetivo.

Sendo assim, o professor que adota uma concepção sociointeracionista de leitura, além de tomar como conteúdo as estratégias, ele deve proporcionar contextos motivadores para que a aprendizagem da leitura seja significativa e, portanto, eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, conclui-se que toda prática do ensino da leitura está embasada em uma concepção de leitura historicamente legitimada. É a concepção de leitura adotada pelo professor, mesmo que este não tenha a consciência disto, que norteará as suas práticas educativas.

Neste ínterim, as práticas de ensino que corroboram para que o aluno não se interesse pela leitura e nem consiga compreender o que lê, resultando em uma formação ineficiente de leitores, são aquelas baseadas em concepções pautadas nos modelos de leitura *bottom up* - ascendente e *top down* - descendente, já que tais modelos estão centrados em uma ideia de leitura sob o viés da decodificação, tendo o código escrito como o centro do ensino; e sob o viés da extração dos sentidos do texto através do seu léxico, através dos conhecimentos prévios do leitor. Ambos os modelos de ensino são desmotivadores por estarem destituídos de significação e por não darem conta da real natureza do processo de leitura.

Por outro lado, a literatura analisada indica que as práticas de ensino que contribuem para uma formação de leitores mais adequada às exigências da sociedade letrada atual, são aquelas baseadas em uma concepção sociointeracionista, pautada no modelo interativo de leitura e que considera que a atividade de leitura constitui-se enquanto um processo de construção de sentidos a partir da interação entre autor-texto-leitor. Tal modelo de ensino mostra-se motivador e adequado, na medida em que atribui sentido à atividade de leitura, mediante o estabelecimentos de

objetivos de leitura e o seu desenvolvimento através do ensino de estratégias de leitura.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar da leitura. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Angela. Como lemos: uma concepção não escolar do processo. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

KLEIMAN, Angela. O ensino da leitura: a relação entre modelo e aprendizagem. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes Editores, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOLÉ, Isabel. O desafio da leitura. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOLÉ, Isabel. Ler, compreender e aprender. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SOLÉ, Isabel. O ensino de estratégias de compreensão leitora. In: _____. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.011

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COMO CONSUMO COLETIVO: UM DIREITO DE TODAS AS CRIANÇAS

Joseana Maria Saraiva¹Matheus José da Costa Soares²

RESUMO

A ênfase nesse estudo é dada a introdução da língua inglesa como meio de consumo coletivo no Planejamento Político-Pedagógico do projeto de extensão Ações Socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública, desenvolvido pelo Departamento de Ciências do Consumo, através da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania / UFRPE, implementado para crianças de 8 a 12 anos de idade, matriculadas no Ensino Fundamental. Acreditamos que o ensino da língua inglesa não serve apenas para instrumentalizar a criança para ser um/a cidadão/ã plurilíngue, mas também contribuir para sua formação integral. O aprendizado do inglês na infância ajuda a exercitar o cérebro, ampliar as conexões e a melhorar a concentração e a memória, facilita a comunicação, a pronúncia e a fluência. Trata-se de um Estudo de Caso, de abordagem quantiquantitativa, cuja coleta de dados foi realizada com 20 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de

- 1 Prof^a Dra do Curso de Bacharelado em Ciências do Consumo da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Orientadora. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para Infância e Adolescência - NEPIAD/CNPq, joseana.marias@ufrpe.br
- 2 Cientista do Consumo, Bacharel em Ciências do Consumo pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, theussoares22@hotmail.com. O artigo é resultado da Monografia desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Infância e Adolescências – NEPIAD/CNPq/UFRPE.

8 a 12 anos de idade, sujeitos do projeto. Para tanto aplicou-se um formulário de pesquisa tendo em vista avaliar o nível de conhecimento das crianças sobre inglês básico no início do período letivo e após atividades do referido projeto, objetivando avaliar o nível de aprendizagem. Os resultados mostram a deficiência das crianças com a língua inglesa falada e escrita, assim como mostram os resultados tendo em vista a melhoria da aprendizagem após as atividades realizadas com as crianças. Considera-se que, as atividades contribuíram de forma significativa para reforçar o aprendizado e a melhoria da comunicação verbal, juntamente com a escrita e a leitura, muito ajudaram as crianças a terem noções claras de conteúdos básicos de uma segunda língua. Para isso, a metodologia priorizou a ludicidade, ferramenta importante para o aprendizado dos conteúdos trabalhados, pois tornou o processo mais leve e divertido e as crianças se sentiram sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Projeto de Extensão; Inglês Básico; Crianças; Ensino Fundamental; Rede Pública.

INTRODUÇÃO

Os estudos evidenciam (Rocha, 2008; Borghi et al., 2019; Silva, 2019; Freire e Santos, 2021; Soares, 2025) a importância da oferta obrigatória da língua inglesa desde a Educação Infantil e sua continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública e privada de ensino. Segundo esses/as autores/as, essa importância não é considerada, sobretudo, quando se ajuíza a rede pública. Até mesmo a obrigatoriedade como direito, a partir da 6ª série, não é efetivada, nega-se a oferta dessa língua nas primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 5ª) e na Educação Infantil. Não há uma lei que regule o ensino do inglês ou de uma outra língua estrangeira desde a Educação Infantil no Brasil.

Silva (2019) no site do Educa Brasil, explica que o Ensino Fundamental é uma das mais importantes etapas da educação básica, é a transição da Educação Infantil para o ensino médio. Nesse período é iniciada a alfabetização da criança e posteriormente são introduzidos novos conhecimentos de diferentes áreas. O Ensino Fundamental compreende a fase do 1º ao 9º ano e atende crianças dos 6 aos 14 anos de idade. Por ser o período mais longo da educação básica, é dividido em anos iniciais e finais. Do 1º ao 5º ano constitui-se os anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo aluno tem o seu processo de alfabetização iniciado, tendo acesso a atividades lúdicas que proporcionem o seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. Os anos finais são formados pelo 6º ao 9º ano. É um momento que cobra mais maturidade dos alunos e apresenta conteúdos mais complexos.

É nesse contexto que se insere esse estudo, resultado de Estágio Supervisionado Obrigatório realizado no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas para Infância e Adolescência – NEPIAD/CNPq/Departamento de Ciências do Consumo/ UFRPE, a considerar o período de março a dezembro 2024. A ênfase recai na introdução da língua inglesa como atividade dentro do planejamento pedagógico do projeto de extensão “Ações Socioeducativas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública”. O projeto foi implantado em 2012 integrando

as ações de ensino, pesquisa e extensão do NEPIAD e continua sendo implementado através do Departamento de Ciências do Consumo e da Pró-reitoria de Extensão, Cultura e Cidadania / UFRPE/FACEPE.

Nesse contexto, a problemática que se insere para ser estudada, refere-se a importância da oferta obrigatória da língua inglesa desde a Educação Infantil, seguindo os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública e privada de ensino. Freire e Santos (2021) chamam à atenção para a importância do ensino da língua inglesa desde a Educação Infantil, como primeira etapa do Ensino Básico.

Para Freire e Santos (2021) a Educação Infantil é uma das bases para construção do saber do/a aluno/a, quanto mais for explorada a capacidade de aprendizagem, mais competências a criança desenvolverá, tornando assim o ensino da língua inglesa essencial na contribuição do desenvolvimento intelecto-sociocultural da criança.

Nesse mesmo entendimento Rocha (2008) e Borghi et al., (2019) enfatizam acerca da importância do aprendizado do inglês na infância. Essa atividade, contribui para exercitar o cérebro, ampliar as conexões e a melhorar a concentração e a memória, facilita a comunicação, a pronúncia e a fluência. Outro aspecto relevante no ensino da língua inglesa na infância, é a facilidade que as crianças têm de aprender essa língua, isso porque durante os primeiros anos de vida o cérebro está em intensa atividade. Segundo Silveira (2019, p.2) essa relevância se evidencia, sobremaneira, na infância, devido a facilidade que as crianças têm de aprender essa língua, isso porque durante os primeiros anos de vida o cérebro está em intensa atividade. Nessa perspectiva, o contato com a língua inglesa desde a mais tenra idade, é importante porque ajuda a desenvolver habilidades de comunicação, a estimular a criatividade, a melhorar a atenção e a memória.

Nesse contexto, é importante considerar que o ensino da língua inglesa como disciplina tem se tornado cada vez mais importante e essencial para a comunicação global. O contato com a língua inglesa desde a mais tenra idade, é importante porque ajuda a desenvolver habilidades

de comunicação, interação social, estimular a criatividade, o pensamento crítico, a aprimorar a memória. Isso reforça e justifica a relevância da efetivação da língua inglesa na educação pública, nos currículos escolares, desde a Educação Infantil e do Ensino Fundamental desde as primeiras séries (Soares, 2025).

Para Freire e Santos (2021) a visão que se tem da importância da oferta do inglês desde da Educação Infantil na esfera privada, é diferente da esfera pública. Para a esfera privada, as crianças têm efetivamente o contato com o inglês desde o maternal, isso porque, a educação infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica, a base para a construção do desenvolvimento dos saberes, da aquisição e compreensão da linguagem, do mundo ao redor, da atenção e da memória, aspectos-chave do desenvolvimento cognitivo (Piaget, 1970). Quanto mais for explorada a capacidade de aprendizagem, mais competências a criança desenvolverá, tornando assim o ensino da língua inglesa essencial na contribuição do incremento intelecto-sociocultural da criança.

O Censo Escolar 2023 reforça as contradições entre a visão da esfera privada e da esfera pública acerca dessa problemática. Segundo dados fornecidos por esse Censo, o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) é o que mais carece de equipamentos, estrutura adequada em quantidade e qualidade e profissionais que tenham formação e que se mantenham atualizados. Essa problemática reflete e afeta a oferta da língua inglesa na esfera pública, na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Segundo Saraiva (2015) esse quadro está relacionado à lógica e à racionalidade capitalistas do Estado neoliberal, que concebe as despesas com a educação das crianças como componentes da reprodução social da vida, supérfluas, uma vez que não tem retorno econômica para o poder público, só despesas. O próprio Censo Escolar traz a discussão a problemática histórica da inclusão da língua inglesa nos currículos escolares, desde as séries iniciais da Educação Básica, como direito de cidadania, porém, negado na sua efetivação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 1996 (Brasil, 1996) em seu artigo 26 inciso 5º assegurava na

parte diversificada do currículo a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficaria a cargo da comunidade escolar, inglesa, a partir da 5ª série, confirmando essa negação.

Segundo Rocha (2007, p. 09) e Blanc et al., (2019, p.03) nas últimas duas décadas, o contato e a troca de conhecimentos entre diferentes culturas tem sido reconhecido e valorizado, impulsionado pelas tecnologias da informação e comunicação, tornando o mundo mais interconectado. Nesse contexto, para esses autores é relevante que a língua inglesa seja componente obrigatório no currículo escolar da rede pública brasileira, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental tendo em vista possibilitar que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades em um mundo cada vez mais globalizado, equipando os alunos com ferramentas essenciais para a cidadania, o mundo do trabalho e a produção de conhecimento.

O ensino do inglês, regulamentado pela BNCC (2017) defende que, além de ser uma habilidade fundamental para se comunicar globalmente, o inglês aumenta a sensibilidade cultural, melhora a formação acadêmica e prepara os estudantes para interagir e se engajarem criticamente na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva, a escola pública se insere como a oportunidade para crianças, adolescentes e jovens aprenderem inglês desde cedo, garante que todos os alunos e não apenas poucos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso à língua franca global.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2023) estabelece que no currículo do Ensino Fundamental, a língua inglesa deverá ser ofertada a partir do sexto ano desse período (BRASIL, 2023, p. 22). Isso significa dizer que da primeira a quinta série a criança fica sem acesso a aprendizagem do inglês, negando, inclusive, o contato com a língua inglesa desde a mais tenra idade.

Quevedo-Camargo e Tonelli (2024) explicitam que o Plano Nacional da Educação 2014, vigente até 2024, destaca na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2015) a oferta do inglês como obrigatória nos currícu-

los escolares. Entretanto, os estudos mostram que a obrigatoriedade da oferta nos termos da lei, não é acompanhada por diretrizes ou metas de implementação e resultados até os dias atuais. Por que isso ocorre?

Para Nogueira (2013, p. 31) o que se evidencia diante do exposto, é o desenvolvimento de competências apropriadas a situações de interação social para uns, o acesso a língua inglesa dos primeiros anos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e Médio e para outros, das escolas públicas, destina-se um ensino mais tardio, ou nega-se o acesso, em consonância com o que se prefigura ser seu “uso efetivo” ao longo da vida, neste caso, a pequena ou não probabilidade de se ter acesso a uma segunda língua.

Borghi et al., (2019) ressaltam que o inglês se tornou uma língua franca, principal critério de necessidade para que a língua inglesa seja estudada por todas as pessoas, independente de classe social. Rodrigues (2020) estudando acerca da importância do ensino da língua inglesa como elemento de inclusão social e meio de formação do cidadão brasileiro, reforça a necessidade de desconstruir a distorção implícita na legislação educativa, que coloca o ensino de Língua Estrangeira numa posição “marginal” e “instrumental” para os menos favorecidos. Segundo Rodrigues, o British Council, uma organização internacional do Reino Unido que trata das relações culturais e oportunidades educacionais do ensino de Língua Inglesa, em 2016 revelou que apenas 5% dos brasileiros são fluentes em língua inglesa, tornando o país o 40º no ranking internacional de fluência.

Nessa direção, a considerar a possibilidade de acesso à língua inglesa, o projeto Ações Socioeducativa implantou em março de 2024 o ensino da Língua Inglesa no seu planejamento pedagógico. A atividade passou a ser desenvolvida duas vezes por semana, contemplando uma carga horária de 3 horas semanais, mediada por um professor de inglês com estudo avançado no Britanic, Cultura Inglesa e no Wizard, estudante do curso de Bacharelado em Ciências do Consumo/UFRPE e estagiário do projeto.

Enquadram-se, nesse trabalho, a convicção de que ao ensinar inglês as crianças, a perspectiva é contribuir para o seu desenvolvimento inte-

gral, não apenas para sensibilizar a diversidade linguística e cultural. Mas, para além disso, promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a comunicação não-violenta, a solidariedade, a cidadania, bem como a outros conteúdos trabalhados em outras atividades como alimentação saudável, educação para o consumo e desenvolvimento sustentável.

Considera-se ainda que, integrar o inglês básico como conteúdo no planejamento pedagógico do projeto “Ações socioeducativas [...]” contribuiu de forma significativa para reforçar a importância de se incluir uma segunda língua nas primeiras séries do Ensino

Fundamental. Além disso, os resultados mostram que houve melhoria da comunicação verbal, da escrita e da leitura, não apenas do inglês, mas, do português, para isso, a metodologia priorizou a ludicidade, ferramenta importante para o aprendizado dos conteúdos trabalhados, pois tornou o processo mais leve e divertido e as crianças se sentiram sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

TIPOLOGIA DO ESTUDO

Tendo em vista a natureza do objeto de estudo nesta pesquisa adotou-se o Estudo de Caso e a abordagem quantitativa. Para Pereira et al., (2009) o Estudo de Caso se constitui como um procedimento de pesquisa bastante utilizado, aplicado em diferentes campos do conhecimento científico por utilizar diferentes técnicas tendo em vista compreender o fenômeno na sua forma mais natural e na sua totalidade.

Foi essencial ouvir as crianças, considerá-las sujeitos do processo ensino – aprendizagem, apreender o nível de conhecimento que possuem sobre inglês básico e avaliar o nível de aprendizagem em relação ao que foi trabalhado nas atividades sobre inglês básico no referido projeto.

UNIVERSO E AMOSTRA

Das 40 crianças e adolescentes matriculadas no projeto de extensão Ações Socioeducativas no período de março a dezembro de 2024, estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas da rede municipal do Recife-PE, na faixa etária de 8 a 12 anos de idade, foram selecionadas 20 crianças que faziam parte do Grupo 1 do referido projeto e que participavam das aulas de inglês básico na segunda e na quarta-feira, das 13:30 às 17:30.

INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de investigação se constituiu de dois formulários contendo pergunta abertas e fechadas. O formulário I tratou da investigação sobre o “Nível de conhecimento das crianças sobre inglês básico”, aplicado no início do período letivo do projeto. O II formulário tratou da “Avaliação do nível de aprendizagem das crianças acerca do que foi trabalhado sobre o inglês básico”, no período letivo do projeto. Os dois formulários foram estruturados com as mesmas perguntas, sendo o segundo aplicado no último dia de atividade do projeto.

MÉTODO DE ANÁLISE

Utilizou-se a combinação de dois métodos e técnicas, apropriadas a cada uma das partes da pesquisa, a qualitativa e a quantitativa combinadas. Assim, os principais desenhos dos métodos de análise se constituiu da sequencial exploratória (quali-quant). A parte quantitativa foi realizada primeiro e a fase qualitativa subsequente que ajudou a explicar ou aprofundar os resultados numéricos.

A coleta e a análise dos dados quantitativos e qualitativos foram realizadas de forma independente e simultânea. Na etapa final, os resultados são comparados para verificar se convergem ou divergem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

EM RELAÇÃO AO SEXO

Os dados apontam a predominância do sexo masculino entre os/as participantes do projeto Ações Socioeducativas [...]. Dos 20 sujeitos da pesquisa, 45% são do sexo feminino, e 55% do sexo masculino. Esses dados confirmam aqueles fornecidos pelo Censo Escolar 2023, os quais indicam que no ensino fundamental, as meninas correspondem a 48,5% nos anos iniciais (1º ao 5º) e contam com esse mesmo percentual nos anos finais (6º a 9º). O cenário se modifica no Ensino Médio, quando elas passam a ser maioria, com 50,9% (3,9 milhões). Lima (2016) chama a atenção para o fato que, apesar do processo evolutivo da sociedade e das transformações ocorridas nas relações sociais de gênero, ainda há o que se avançar em relação as desigualdades entre os sexos. Paiva (2018) corrobora Lima (2016) em seu estudo sobre desigualdade de gênero, verificou-se que cerca de 16 milhões de meninas nunca terão chance de ir à escola, e que em 2018 representam dois terços da população analfabeta do mundo. Ainda segundo a autora, a discrepância de direitos em relação a seus pares masculinos permanece, mesmo estando em sala de aula, a invisibilidade, opressão e violência recaem, sobretudo, sobre elas.

EM RELAÇÃO A FAIXA ETÁRIA

A maioria (60%) das crianças encontra-se na faixa etária dos 9 aos 11 anos de idade. Dos 6 aos 8 anos temos o segundo maior percentual, 30%, e apenas 10% com 12 anos. Essa faixa etária corresponde aquela atendida pelo projeto Ações Socioeducativas [...], 6 aos 12 anos de idade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (2023, p. 26),

as primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental, inicia-se aos 6 anos de idade e termina aos 10 anos de idade, 1º ao 5º ano. O foco principal nessa primeira etapa está na alfabetização da criança e no desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras, conformando a formação básica do cidadão, cujo aprendizado do inglês torna-se fundamental.

EM RELAÇÃO A ESCOLARIDADE

A maior quantidade de crianças está matriculada no 3º e 4º ano do Ensino Fundamental (50%), do 5º ao 6º ano (30%), e do 1º ao 2º ano (20%). Esses dados refletem uma preocupação acerca da problemática distorção idade-série no Ensino Fundamental, um indicador que mede o percentual de alunos/as com mais de dois anos de atraso escolar.

A partir desse contexto, ao traçar o perfil dos sujeitos participantes do projeto, percebe-se que das 20 crianças selecionadas, quatro (20%) estão em situação de distorção idade-série. Isso significa, conforme orientação do INEP (2023, p. 17) que esses/as alunos/as no ano letivo se apresentaram com idade recomendada para a série frequentada. Dos/das 4 estudantes em distorção série-idade, 2 com idades de 9 anos e 10 anos, estão no 3º ano do ensino fundamental, e deveriam estar, respectivamente no 4º e 5º ano. Os outros 2, encontram-se com 12 anos de idade e estão 5º ano, quando deveriam estar no 7º ano.

A realidade encontrada nesse estudo, vai ao encontro do que apresenta os dados do Censo Escolar 2023. A maior quantidade de alunos em situação de distorção idade-série se acha no Ensino Fundamental – anos iniciais, 5º ano, 13,8% para o sexo masculino e 9,1% para o sexo feminino. Silva (2014) estudou o fenômeno de distorção idade-série em seu trabalho e sinalizou uma predominância dessa situação na rede pública de ensino. Isso ocorre por diversos fatores, incluindo reprovação, entrada tardia, abandono e evasão, acarretando uma disfunção na organização das turmas com estudantes de diferentes faixas etárias.

EM RELAÇÃO AO CARÁTER DA ESCOLA (PÚBLICA/PRIVADA)

Das 20 crianças, sujeitos da pesquisa, 18 (90%) são estudantes integrantes da rede pública de Ensino Fundamental, apenas 2 (10%) é da rede privada de ensino. Aqueles/as que estudam na rede pública, na sua totalidade estão matriculadas em três escolas municipais localizadas no bairro de Dois Irmãos, São Braz e Sítio dos Pintos – Escola Municipal Sociólogo Gilberto Freyre, Escola Municipal Padre Donino e Escola Municipal Mundo Esperança, circunvizinhas a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

Constata-se que nenhuma dessas três escolas oferta o ensino da língua inglês no Ensino Fundamental, nem nos anos iniciais e nem nas séries finais. Nogueira (2013) atribui essa problemática ao Estado, que caracteriza como neoliberal, para ela, a rede pública quando oferta essa disciplina é de forma tardia e precária, nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora se reporta ainda, que se prevê o desenvolvimento precoce de competências apropriadas a situações cotidianas de interação social com a língua inglesa para uns, “das classes mais favorecidas” (grifo do autor), tendo em vista o desenvolvimento no plano profissional futuro e para outros não, principalmente por não acreditar que exista uma necessidade de aprendizagem dessa língua para as crianças do ensino público (das classes menos favorecidas). Para essas últimas, destina-se um ensino mais tardio e precário, quando esse direito é efetivado.

NÍVEL DE CONHECIMENTO BÁSICO E ESCRITA EM INGLÊS DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

EM RELAÇÃO AO NÍVEL DE CONHECIMENTO BÁSICO E ESCRITA DE PALAVRAS EM INGLÊS

- Você conhece e escreve palavras em inglês? Sim, Não. Se Sim quais?

Quando se indagou as crianças se elas conheciam e sabiam escrever alguma palavra em inglês, 11 (55%) responderam que sabiam, enquanto 9 (45%) não sabiam. Das crianças que disseram que sabiam escrever palavras em inglês - duas escreveram apenas uma palavra; 4 escreveram 4 e 5 escreveram 6. As palavras foram tabuladas, considerando as palavras corretas e as erradas e se retirando as repetições (palavras iguais). No total de palavras contabilizou-se 48 palavras escritas entre corretas e erradas, destas foram categorizadas 11 corretas e 11 erradas, sendo 26 repetidas e excluídas.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER DE 1 ATÉ 10 EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever de 1 até 10 em inglês, 04 (20%) responderam que sabiam, enquanto 16 (80%) não sabiam. É considerável o percentual de crianças que responderam que não sabia. Das crianças que disseram que sabiam escrever em inglês de 1 a 10, a totalidade ao escrever (100%) errou. Tentaram, mas, não acertaram, conforme mostra a distribuição das respostas: 1(On; Ony) 2 (Tho; Touw); 3 (There/Tree/Three); 4 (For/Four/Fol); 5 (Faiv/Firee/Fivre); 6 (Sixe; Cix); 7 (Sevente/Sevem/Seve); 8(Eigh/Eit/Eite); 9 (Naine; Niene; Nainy); 10 (Twen/Teen/Teem).

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER O MÊS DO ANIVERSÁRIO EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever o mês do aniversário em inglês, 03 (15%) responderam que sabiam, enquanto 17 (85%) não sabiam. É considerável o percentual de crianças que responderam que não sabia. Das crianças que disseram que sabia escrever o mês de aniversário em inglês, apenas 1 criança que está na 6ª série, escreveu o mês corretamente (November), as outras duas, escreveram março (March) e (August).

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER A COR FAVORITA EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever a cor favorita em inglês, 16 (80%) responderam que sabiam, enquanto 4 (20) não sabiam. É considerável o percentual de crianças que responderam que sabia, quase a totalidade. Entretanto, das 16 que afirmaram saber escrever, mais da metade 12 (75%) errou e apenas 4 crianças que estão na 5ª e na 6ª série, escreveram a cor favorita corretamente (Black; Blue; Green; Pink), como mostra a seguinte distribuição: Preto (Breque/Blak); Verde (Greem/Grim); Azul (Blu/Blui); Rosa (Pinca/Pinque/Piq); Roxo (Purpal/Pupau/Punpal).

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER AS ESTAÇÕES DO ANO EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever as estações do ano – primavera, verão, outono e inverno – as 20 crianças (100%) da amostra respondeu que não sabiam. É considerável o percentual de crianças que responderam que não sabia, a totalidade, inclusive foi a única pergunta que nenhuma respondeu sabe.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER O NOME MÃE E PAI EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever o nome mãe e pai em inglês, verificou-se que, em relação a saber escrever o nome mãe 11(55%) afirmaram saber e 09(45%) disseram não saber. Em relação a saber escrever o nome pai, 08(40%) crianças afirmaram que sabiam e 12 disseram que não sabiam. Os resultados mostram que embora 09 crianças afirmarem saber escrever o nome mãe em inglês, nenhuma escreveu corretamente: Mam; Mon; Madar; Mamy. O mesmo acontece com a escrita do nome pai, nenhuma acertou: Fader; Deed; Fad; Deaid.



EM RELAÇÃO A SE SABE ESCREVER A NACIONALIDADE EM INGLÊS

Quando se indagou as crianças em relação a saber escrever sua nacionalidade em inglês, verificou-se que, 02 (10%) afirmaram saber e 18 (90%) disseram que não sabiam. Das 2 crianças (10%) que afirmaram que sabiam, verificou-se que apenas 1 (uma) escreveu de forma correta (Brazilian) a outra escreveu Brasiilam.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER A COMIDA FAVORITA INGLÊS

Conforme mostra a Tabela 2, quando se indagou as crianças em relação a saber escrever a comida preferida em inglês, 06 (30%) responderam que sabiam, enquanto 14 (70%) não sabiam. Das crianças que disseram que sabiam escrever em inglês a comida preferida, apenas 2 crianças que estão 5ª e na 6ª série, escreveram a comida corretamente (Pizza; Hot Dog). As outras 4 crianças escreveram, mas, não de forma correta (Pitza; Rot Dogue; Ambuguery).

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER O QUE VAI SER NO FUTURO EM INGLÊS

Os dados da Tabela 2 mostram que 16 (80%) das crianças não sabem escrever em inglês a sua profissão do futuro, apenas 4 (20%) responderam que sim e mencionaram três profissões: 2 (50%) afirmaram que queriam ser “Soccer Player” (Jogador de Futebol); 1 (25%) Gamer (Jogador Profissional) e 1 (25%) Police Officer (Policia). Contudo, os resultados mostram que as 3 crianças escreveram o nome da profissão escolhida em inglês de forma incorreta.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados mostra e corrobora as discussões realizadas na fundamentação teórica acerca da problemática que embasa esse estudo. É significativo o percentual de crianças que dizem não saber escrever palavras em inglês, quase metade. Chama atenção a totalidade das crianças que não sabem escrever as 4 estações do ano, o percentual insignificante das que dizem saber escrever o nome Pai e Mãe em inglês, mas, não sabem. Elas/es, na sua grande maioria, escrevem as palavras em inglês igual falam (Listening - interpretação oral/auditiva), problemática que se repete em todas as outras variáveis do estudo.

Depreende-se que, apesar dos grandes avanços no campo teórico - conceitual e nos termos da lei na área da educação, bem como da tecnologia nas últimas três décadas, dos documentos legais afirmarem que 90% das crianças de 7 a 14 anos estão matriculadas na escola pública no Ensino Fundamental (Brasil, 2023), verifica-se que a educação oferecida pelas escolas públicas em todo o Brasil tem sofrido inúmeras críticas que apontam uma série de fatores que comprometem a qualidade da Educação Básica. Nesse contexto, uma crítica muito relevante tem sido feita a língua estrangeira, como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental das escolas públicas.

Essa problemática da língua estrangeira como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Fundamental das escolas públicas do país tem enfrentado grandes desafios. Nos termos legais é obrigatória, mas, na prática esse direito não está sendo efetivado. Essa é a grande questão, como as crianças podem aprender a escrever e a falar inglês se não estudam essa língua? As dificuldades apresentadas pelas crianças nesse estudo acerca de escrever palavras em inglês pode ser atribuída a essa problemática, a falta de imersão no idioma, vivenciar a experiência da aprendizagem da língua inglesa de forma intensa e profunda. Acreditamos que somente dessa forma, as crianças conseguirão realmente aprender a escrever se comunicar em inglês, quando tiverem seu direito efetivado.

Segundo Vieira (2008, p. 34) o aprendizado de uma segunda língua desde cedo é bastante comum na maioria dos países de primeiro mundo. Atualmente, ser fluente em mais de um idioma, ler e escrever, é praticamente um critério de sobrevivência, mas, isso exige um processo ensino-aprendizagem desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Miranda (2005) os descréditos compartilhados pela maioria das professoras e alunos acerca do ensino da língua inglesa, passam principalmente pela dificuldade de a aprendizagem de inglês acontecer nas escolas públicas, entre outros, a falta de estudo, de interesse e de motivação dos alunos como causas do seu insucesso e, ainda a “deficiência linguística” dos alunos como obstáculo à aprendizagem dessa língua.

As poucas palavras corretas escritas pelas crianças, nas diferentes situações, podem ser atribuídas, segundo Menezes (2019) ao crescimento da utilização de tecnologias de informação e da comunicação, que devido a esse crescimento, elas estão presentes em todos os cantos do país, e no ensino de línguas. Segundo Finardi et al., (2013) as tecnologias da informação e da comunicação estão presentes dentro e fora da sala de aula, através disso, é possível perceber que as crianças adquirem o conhecimento da língua inglesa através das tecnologias, mas, ainda precisam de um suporte para aprimorar o conhecimento adquirido, o ensino na sala de aula é fundamental.

AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS APÓS IMPLANTAR AS ATIVIDADES DO INGLÊS BÁSICO NO PLANEJAMENTO POLÍTICO DO PROJETO DE EXTENSÃO AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA.

Após avaliar o nível de conhecimento das crianças sujeitos do projeto de extensão Ações Socioeducativas [...], implantou-se as atividades pedagógicas tendo em vista estimular o aprendizado da língua inglesa de forma lúdica, criativa e divertida.

Para motivar e engajar as crianças nas atividades e para tornar o processo ensino-aprendizagem do inglês básico mais lúdico - ou seja, visando desenvolver não apenas o aspecto intelectual e cognitivo em relação a língua inglesa, mas, também, o campo social e emocional das crianças, por meio da criatividade, interação social e habilidades de comunicação, priorizou-se a ludicidade.

Para Nunes (2004), as atividades lúdicas têm o poder sobre a criança de facilitar tanto o progresso de sua personalidade integral, como o progresso de cada uma de suas funções psicológicas, intelectuais, morais e afetivas. Ademais, elas devem ser inseridas na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira, uma vez que facilitar o aprendizado da mesma e motiva, tanto as crianças como adultos a ensinarem e os crianças a aprenderem.

Para tanto as atividades lúdicas foram fundamentais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sobretudo, considerando que as crianças se encontram nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, foram realizadas várias atividades lúdicas para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado com as crianças – pronúncia; compreensão auditiva e a expressão oral – caça ao tesouro; dança das cadeiras; quiz no quadro; juntar palavras; filmes e desenhos animados; ler livros e histórias com ilustrações e linguagem simples, entre outras atividades como jogos, brinquedos, brincadeiras que remetem aqueles/as que aprendem a ludicidade.

Como conteúdo básico, no exercício da pronúncia, da compreensão auditiva e da expressão oral, trabalhou-se: cumprimentos; quantidades, números e letras; comidas e bebidas; membros da família; nacionalidade; profissões; partes do corpo; cores; dias da semana; meses e estações do ano.

Figura 1 – Crianças assistindo a primeira aula de inglês no projeto

Fonte: próprio autor (2024)

EM RELAÇÃO A SE CONHECE E ESCRIVE PALAVRAS EM INGLÊS

Quando se avaliou o nível de conhecimento das crianças acerca das palavras que conheciam e escreviam em inglês, os dados mostram que das 20 crianças, 9 (45%) afirmaram não saber escrever palavras em inglês, após as atividades realizadas no projeto, os resultados da avaliação do nível de aprendizagem constataram que todas as crianças (100%) passaram a escrever mais de uma palavra correta em inglês. Vale considerar que do total, é possível afirmar que: 06 crianças escreveram 4 palavras; 05 crianças escreveram 3; 6 crianças escreveram 3 e 3 escreveram 1 (uma) palavra. Não se pode deixar de considerar que muitas palavras foram repetidas – a exemplo de 6 crianças que escreveram a palavra Pink (Rosa). Palavras corretas escritas pelas crianças: Cat; Pink; Blue; Purple; Yellow; White; Fish; Car; Dog; Please; You; Grey; Horse.

A análise dos dados mostra ainda que, das 20 crianças que responderam saber escrever palavra em inglês (100%), 9 (45%) escreveram pelo menos uma palavra em inglês errada. Os erros cometidos e a forma correta de escrever: Blak (Black); lelo/lelom (Yellow); Thow (Throw); Ti (Tea);



Fiche (Fish); Simge (Sing); Arfhe (Earth); Rein (Rain); Hellow (Hello); Pliss (Please); Bol (Ball); Grem (Green); Wite (White).

Mais uma vez, é possível afirmar que a forma que as crianças escutam a palavra influencia a forma que elas escrevem, como aponta Tfouni (2014, p. 18), a autora apresenta um texto escrito por uma criança com palavras incorretas na grafia, mas com um som similar ao que se fala. Segundo a autora, essas trocas não deveriam ser consideradas erros e sim hipóteses de como escrever as palavras que antes só existiam na comunicação oral. Essa situação ocorre no quadro acima, a fonética das palavras escritas é bastante similar as novas palavras conhecidas pelas crianças em um novo idioma. Tfouni (2014) reforça as teorias de Piaget (1996), principalmente a teoria do desenvolvimento cognitivo, que diz que a inteligência humana se modifica e se desenvolve por estágios, as crianças integrantes do projeto, segundo a teoria de Piaget, se encontram na fase Operacional-Concreto (7 a 12 anos), o que indica haver espaço para desenvolver as habilidades de escrita, leitura e audição

EM RELAÇÃO A SABER CONTAR DE 1 A 10 EM INGLÊS

Apenas 3 (15%) das 20 crianças não conseguiram escrever de 1 até 10 em inglês, e 17 (85%) conseguiram e escrever da forma correta. Essa situação é bem promissora em relação a primeira, quando se avaliou o nível de conhecimento e se constatou que 80% das crianças afirmaram não saber escrever e apenas quatro afirmaram saber.

Pode-se atribuir a melhoria do nível de aprendizagem das crianças, a metodologia utilizada para trabalhar esse conteúdo. Utilizou-se vários tipos de jogos, brincadeiras, músicas e materiais didáticos - Jogos e brincadeiras; Jogo da roleta numérica; Bingo de números; Corrida dos números; Quebra-cabeças numéricos; Jogos interativos; Músicas; Cartões com números e imagens, Livros infantis em inglês, materiais didáticos bastante diversificados - que foram utilizados de forma lúdica - brincando, jogando, cantando, dançando - tendo em vista propiciar a criança

situações de interação social para que se sinta parte integrante, sujeito, do processo de aprendizagem e assim aprenda a pensar de forma consciente.

Segundo trabalho realizado por Martins (2023) as atividades lúdicas são as melhores ferramentas para aprendizagem, essenciais para o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem da criança. Nessa direção, as crianças ouviram músicas, dançaram, observaram slides com os numerais, formaram quebra-cabeça e juntas puderam formar a ordem de escrita dos números. Oliveira (2024) assegura que interagir e se familiarizar com o novo idioma através da música, da dança, dos jogos, é mais divertido e interessante do que uma aula de quadro tradicional. No processo de avaliação do nível de aprendizagem os dados mostram as respostas das crianças: One (One); Two (Two); Three (Three); Four (Four); Five (Five); Six (Six); Seven (Seven); Eight (Eight); Nine (Nine); Ten (Ten).

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER O MÊS DO ANIVERSÁRIO EM INGLÊS

Os resultados apresentados mostram que, 15 (75%) das crianças que participaram da avaliação do nível de aprendizagem, souberam responder o mês do nascimento em inglês, dessas 15, apenas 3 (20%) erraram a escrita do mês. Quando se compara esses dados com aqueles da Tabela 1, relativa à avaliação do nível de conhecimento, percebe-se que houve um avanço significativo no nível de aprendizagem. Na tabela 1, quando se indagou as crianças em relação a saber escrever o mês do aniversário em inglês, apenas 03 (15%) responderam que sabiam, enquanto 17 (85%) não sabiam. Ademais, das crianças que disseram que sabiam escrever o mês de aniversário em inglês, apenas 3 crianças que estão 5ª e na 6ª série, escreveram o mês corretamente (November, March e August).

EM RELAÇÃO SABER ESCREVER A COR FAVORITA EM INGLÊS

Na avaliação do nível de conhecimento foi considerável o percentual de crianças que responderam que sabiam escrever a cor favorita, seis escreveram corretamente: Blue; Pink; Black; Green; Red.

Para trabalhar as cores com crianças nas atividades do projeto realizou-se brincadeiras, jogos, e atividades artísticas, de forma lúdica, divertida e pedagógica no sentido de aprendizagem das cores de forma consciente.

Figura 2 – Crianças aprendendo as cores com slime



Fonte: próprio autor (2024)

Iniciou-se o trabalho pelas cores primárias, que são mais fáceis de identificar, apresentando e repetindo o nome da cor várias vezes tendo em vista as crianças assimilarem o conceito e escrever em inglês. Para isso utilizamos uma variedade de materiais coloridos, pintar círculos de cores primárias (vermelho, amarelo e azul) sempre oral e escrito em inglês. Também trabalhamos com agrupamentos de objetos de cores iguais, assim como separação de objetos coloridos, os nomes das cores mais usadas, entre outras.



EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER AS ESTAÇÕES DO ANO EM INGLÊS

Os resultados mostram que nenhuma criança soube dizer pelo menos uma estação do ano em inglês, quando se avaliou o nível de conhecimento das crianças sobre inglês básico. Os resultados da avaliação do nível de aprendizagem das crianças mostram que a totalidade que disse não saber escrever em inglês as 4 estações do ano, após atividades desenvolvidas, 8 crianças (40%) escreveram corretamente e 12 (60%) ainda continuaram sem saber. Houve uma melhoria significativa no nível de aprendizagem das crianças em relação a saber escrever as 4 estações do ano em inglês.

Figura 3 – Crianças elaborando o cartaz com as estações do ano



Fonte: próprio autor (2024)

Para Martins (2023) quando o inglês é apresentado como diversão, as crianças são estimuladas, sua concentração melhora, desenvolve sua capacidade de absorver conhecimento. Nível de aprendizagem em relação as estações do ano: Spring; Summer; Winter; Fall.

EM RELAÇÃO À SABER ESCREVER A PALAVRA MÃE E PAI EM INGLÊS

Em ambos os casos, houve um aumento significativo na escrita correta quando se estabelece uma comparação entre os resultados anteriores. Os

resultados evidenciam que 11 (55%) das crianças souberam escrever a palavra mãe em inglês, enquanto 9 (45%) das crianças não souberam. No caso de saber escrever pai em inglês, 10 (50%) souberam, e 10 (50%) não souberam.

Martins (2023) aponta que o vocabulário em inglês deve ser ensinado de forma que a perspectiva seja vivida pelos sujeitos, isso significa as crianças entenderem o vocabulário com sentimento. Muitas vezes ensinar uma palavra correta no vocabulário da língua estrangeira a uma criança se torna complicado por conta das regras utilizadas, e ainda segundo a autora a língua deve ser ensinada sempre na perspectiva da comunicação.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER A NACIONALIDADE EM INGLÊS

Estabelecendo uma comparação com os dados identificados na avaliação do nível de conhecimento, verifica-se que o nível de aprendizagem melhorou bem, a metade da amostra escreveu sua nacionalidade correta e a outra metade escreveu incorreto.

Elaborou-se um quadro com as nacionalidades de 15 países e suas bandeiras em inglês, para trabalhar com as crianças. O quadro foi apresentado para as crianças, destacando o nome de cada país em português e inglês. Após a apresentação, solicitou-se as crianças que elaborassem um cartaz escolhendo 2 países, com o desenho da bandeira. No final da atividade cada criança apresentou o cartaz e falava o que tinha escrito. Foi observado que todos os cartazes tinham a bandeira do Brasil e a outra escolhida por eles. Foi uma atividade que as crianças interagiram bem. Os resultados mostram que das 20 crianças, apenas 5 escreveram corretamente, *brazilian*, porém, comparando com os dados da avaliação do nível de conhecimento houve aprendizagem significativa.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER A COMIDA FAVORITA EM INGLÊS

Na avaliação do nível de aprendizagem, das 20 crianças participantes, 10 (50%) não souberam responder qual sua comida favorita em inglês, e

10 (50%) souberam, dessas 10, 50% responderam “pizza” e 2 (20%) responderam “japanese food”. Leal et al., (2012) explicita em seu trabalho que as crianças da Região Metropolitana do Recife têm uma maior facilidade em encontrar alimentos industrializados e fast food e esse contato facilitado colabora para aumentar a preferência delas por esse tipo de alimento.

EM RELAÇÃO A SABER ESCREVER O QUE VAI SER NO FUTURO EM INGLÊS

Das crianças que responderam o formulário de avaliação, 10 (50%) responderam não saber dizer o que vão ser no futuro em inglês, enquanto 10 (50%) responderam saber. Dessas 10 que responderam, 5 (50%) responderam corretamente: Soccer Player (jogador de futebol), 2 (20%) responderam Veterinarian (veterinário), 1 (10%) respondeu Lawyer (advogado), 1 (10%) respondeu Artist (artista) e 1 (10%) respondeu Police Officer (policia). Nesse recorte das crianças que responderam, 7 (70%) são meninos e 3 (30%) são meninas, 5 (72%) meninos escolheram jogador de futebol, 1 (14%) escolheu advogado e 1 (14%) criança escolheu policial, enquanto as meninas 2 (75%) escolheram veterinária e 1 (25%) respondeu artista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se principalmente, a descrença do Estado em desconsiderar a necessidade de aprendizagem dessa língua para as crianças do ensino público, sobretudo, com a oferta nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Resultado das mudanças provocadas pelas políticas neoliberais que introduziram estratégias que provocaram distinções entre as propostas dos programas de educação entre a rede pública e a rede privada de ensino, esta última avança em suas pedagogias na oferta da língua

inglesa favorável as crianças da classe dominante, educação de qualidade no Brasil tem classe social.

A ênfase nesse estudo é dada, portanto, a introdução da língua inglesa como atividade dentro do planejamento pedagógico do projeto Ações Socioeducativas {...} no ano de 2024. Os resultados da avaliação do nível de aprendizagem das crianças do projeto Ações Socioeducativas {...} mostram que as atividades continuam e sistemáticas contribuíram de forma significativa para reforçar o aprendizado e a melhoria da comunicação verbal, juntamente com a escrita e a leitura, muito ajudaram as crianças a terem elementos significativas de compreensão de uma segunda língua. Isso se justifica, sobretudo, a metodologia, que priorizou a ludicidade, ferramenta importante para o aprendizado dos conteúdos trabalhados pelas crianças, uma vez que tornou o processo mais leve e divertido e as crianças sujeitos do processo ensino – aprendizagem. Verificou-se que através de atividades lúdicas, a concentração das crianças melhorou, a atenção, a interação social e a capacidade de absorver conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BORGHI, Raquel Fontes *et al.* Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Caderno de Pesquisas**, São Luis, v. 26, n. 1, p. 9-29, 11 fev. 2019.

BRASIL / Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2025.

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

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

LOUREIRO, Ana Paula Vaz. **Aprender inglês como segunda língua**: a importância do domínio de outras línguas num mundo globalizado. Orientador: Prof. Dr. Óscar de Sousa. 2013. p. 126. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/68d14749-693b-4091-94ff-18b0488cb6b8/content>. Acesso em: 30 jan. 2025.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de internacionalização dos estudos: um novo fator de desigualdade escolar. In: **HABITAR a escola e as suas margens: Geografias plurais em confronto**. Porto Alegre: Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação, 2013. cap. 1, p. 27-37.

PIAGET, J. A Construção do real na criança. Rio de Janeiro, Zahar, 1970 Quevedo-Camargo, G., & Tonelli, J. R. A. (2024). Inglês e avaliação no ensino fundamental I: Propostas para o PNE 2025-2035. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Artigo e10547. <https://doi.org/10.18222/ea.v35.10547>.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 23, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/30422>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A língua inglesa no ensino fundamental público: diálogos com Bakhtin por uma formação plurilíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 48, n. 2, p. 247-274, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645225>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de le (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do Seta: seminário de teses em andamento**, Campinas, v. 2, 15 ago. 2008. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/index>.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Parâmetros para o ensino de le (inglês) para crianças de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental público: Investigando princípios e práticas. **Anais do Seta: seminário de Teses em Andamento**, Campinas, v. 1, 17 ago. 2007. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/index>.

SARAIVA, Joseana Maria. A lógica do capital e do Estado na provisão dos meios de consumo coletivo: uma experiência de responsabilidade social no campo da assistência à criança. Recife: Editora UFPE, 2015. 221p

SILVA, Gabriele. EducaBrasil. O Ensino Fundamental é até que série? Entenda como formado a etapa mais longa da Educação Básica. Educa Brasil, 2019. <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-ensino-fundamental-e-ate-que-serie>. Acesso em: 27 de out. 2025.

SILVA, Silvana Pereira da. **Como o inglês impacta a vida de uma criança**. Hey Peppers! Cachoeira do Sul, Cachoeira do Sul, p. 1-4, 29 jul. 2019.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Do ensino de inglês para crianças à educação linguística em língua inglesa com elas: reflexões teóricas e redirecionamentos epistemológicos sob vozes múltiplas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, p. 58-73, 10 mar. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.012

ORALIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DO LIVRO DIDÁTICO

Eduardo Reinaldo de Medeiros¹Deusdete Fernandes Pimenta Júnior²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as propostas de atividades voltadas para o ensino da oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Para tanto, por meio de pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, realizou-se um estudo documental da coleção Multiversos: Língua Portuguesa, adotada por escolas públicas de Mossoró-RN. Este estudo está fundamentado nas considerações de Antunes (2003), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018), Geraldi (2015), Marcuschi (2005/2008) e de documentos oficiais como PCN (1998) e BNCC (2017) para o Ensino Médio. Nossa análise das propostas de atividades considerou importantes critérios como: a diversidade de gêneros textuais da oralidade, a frequência e os métodos de avaliação sugeridos a professores. Espera-se que este trabalho possa fomentar as discussões acerca da temática e estimular novas pesquisas sobre a oralidade enquanto objeto de ensino.

Palavras-chave: Oralidade, Ensino de Língua Portuguesa, Livro didático, Educação.

1 Mestrando em Ciências da Educação da world University Ecumenical – WUE –eduardoreinaldo15@gmail.com;

2 Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, deusdetejunior@uern.br.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as discussões acerca do ensino da oralidade têm ganhado destaque nas práticas docentes, sobretudo em resposta à crescente demanda por habilidades comunicativas que vão além do saber escrever. De acordo com Marcuschi (2005/2008) e Antunes (2003), a oralidade desempenha um papel fundamental na construção de significados e no desenvolvimento das capacidades de interação e argumentação dos estudantes. No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, ensinar a oralidade envolve não somente desenvolver a capacidade de expressão verbal, mas também explorar aspectos como escuta ativa, interpretação crítica, discurso e capacidade de persuasão, entre outros gêneros orais diversos. Nesse sentido, o currículo escolar, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelece que a oralidade deve ser um eixo fundamental do processo de ensino-aprendizagem.

Este estudo propõe uma avaliação das atividades de oralidade contidas na coleção Multiversos: Língua Portuguesa, utilizada pelas escolas públicas de Mossoró-RN no Ensino Médio. De natureza descritiva e abordagem qualitativa, esta pesquisa avalia como as propostas pedagógicas buscam desenvolver a oralidade dos alunos, com especial atenção à diversidade de gêneros textuais, à frequência dessas atividades no material didático e aos métodos de avaliação sugeridos aos professores de línguas, principalmente aos de língua portuguesa.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de compreender como a coleção de livros didáticos escolhida contribui (ou não) para a formação de estudantes na contemporaneidade, na qual requer deles habilidades de articular ideias de maneira clara e crítica no contexto de oralidade. Sendo assim, embora o livro didático ainda seja uma das principais ferramentas na educação básica, é necessário verificar se ele cumpre as exigências dos documentos oficiais que regem a prática educacional.

Desse modo, objetivo desta pesquisa é analisar a adequação das atividades propostas no livro didático para o desenvolvimento da oralidade,

investigando como elas contemplam os gêneros textuais orais, quais são as metodologias recomendadas e à avaliação sugerida. Para fundamentar este estudo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental: Antunes (2003), Geraldi (2015), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) e Marcuschi (2005/2008); PCN e a BNCC, entre outros.

Os resultados indicam que, embora os livros didáticos sugiram atividades que envolvem debates e apresentações, há uma limitação quanto à diversidade de gêneros textuais orais que poderiam ser explorados. Além disso, observa-se que as avaliações de oralidade ainda se concentra em critérios tradicionais, muitas vezes, relevando aspectos mais dinâmicos e interativos. Assim, surgem lacunas no processo de aprendizagem, às quais evidenciam a necessidade de (re)planejamento e (re)adequação das práticas de ensino para garantir uma abordagem interdiscursiva eficaz.

Concluímos, portanto, que o desenvolvimento da oralidade no Ensino Médio precisa ser pensado de maneira mais integrada e diversificada, envolvendo não só a prática de gêneros orais diversos, mas também a adoção de avaliações que considerem a complexidade dessa competência. Este estudo visa, então, contribuir para as discussões e despertar outras acerca da oralidade na educação básica, possibilitando (auto)reflexões nas práticas docentes sobre o uso efetivo do livro didático.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos deste estudo, optamos pela pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, tendo como foco a análise das atividades de oralidade contidas na coleção Multiversos: Língua Portuguesa, adotada por escolas públicas de Mossoró-RN no Ensino Médio. A escolha da pesquisa descritiva foi motivada pela necessidade de examinar de forma detalhada as características das propostas pedagógicas presentes no material didático, enquanto a abordagem qualitativa permitiu uma análise ampla e crítica das práticas de ensino recomendadas.

Além da pesquisa documental, na qual utilizamos-se de documentos oficiais que norteiam o ensino no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), paralelamente, este estudo foi embasado por uma revisão bibliográfica, assim como também específica Lakatos (2010, p. 166):

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por algumas formas, quer publicadas, quer gravadas.

Desse modo, esta pesquisa “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e documentos oficiais” (Gil 2007, p. 65), na qual faz parte de nossa fortuna crítica alguns autores que discutem acerca da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, como Antunes (2003), Marcuschi (2008), Carvalho e Ferrarezi Júnior (2018) e Geraldi (2015), entre outros.

O corpus de análise foi constituído pelos volumes da coleção Multiversos: Língua Portuguesa, amplamente utilizada no contexto da rede pública de ensino. A seleção dessa coleção se deu por sua relevância no contexto educacional e por representar um exemplo significativo do material didático empregado no Ensino Médio Potiguar, mais especificamente nas escolas estaduais de Mossoró/RN. A análise das atividades de oralidade se deu em torno de três critérios centrais: a diversidade de gêneros textuais, a frequência das atividades e os métodos de avaliação sugeridos.

Em relação ao critério da diversidade de gêneros textuais orais, o estudo buscou identificar e categorizar os diferentes tipos de atividades de oralidade presentes no material, como debates, seminários, entrevistas, entre outros. Essa classificação permitiu avaliar a amplitude com que os gêneros orais foram abordados no ensino de Língua Portuguesa.

Já no critério de frequência das atividades, foi realizada uma análise quantitativa das propostas ao longo dos capítulos e seções dos livros, a fim de verificar a distribuição de exercícios de oralidade no material e entender em que momentos eles foram priorizados no currículo.

Por fim, os métodos de avaliação sugeridos para os professores também foram objeto de análise, com o objetivo de investigar se as estratégias avaliativas propostas são coerentes com as demandas do ensino da oralidade, e se favorecem a participação ativa dos estudantes, bem como o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo, uma técnica interpretativa que permitiu categorizar e interpretar as atividades de oralidade presentes no material didático, à luz dos critérios estabelecidos e das teorias educacionais utilizadas como base.

Essa abordagem metodológica proporcionou uma compreensão detalhada das práticas sugeridas pelo livro didático, permitindo que o estudo contribua com reflexões importantes sobre o ensino da oralidade no Ensino Médio e as estratégias adotadas para promover o desenvolvimento dessa habilidade essencial.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados e análises dos livros didáticos da coleção Multiversos: Língua Portuguesa, verifica-se uma frequência significativa do termo “oralidade”. No específico, este termo aparece 19 vezes no Manual do Professor e 4 vezes no material do estudante. Em um outro que abrange a área de linguagens, 3 e 2, respectivamente. Embora essa ênfase sugira a valorização da prática oral no processo pedagógico, os desafios de sua implementação são evidentes, no tange a forma de como essa prática pode ser concretizada.

A coleção Multiversos: Língua Portuguesa propõe uma série de atividades de oralidade, como debates regrados, leituras em voz alta, leituras silenciosas seguidas de discussões e leituras compartilhadas. Essas ati-

vidades têm seu mérito, pois incentivam o uso da linguagem oral, mas a diversidade de gêneros trabalhada é limitada. Antunes (2003) afirma que a diversidade de gêneros é fundamental para a formação de sujeitos que se comunicam de forma eficaz nos mais diversos contextos sociais. No entanto, o material didático se concentra principalmente em gêneros formais e mais estruturados, como debates e exposições orais, negligenciando gêneros orais mais dinâmicos, como entrevistas, rodas de conversa, narrativas orais, e discussões abertas.

Por exemplo, no Manual do Professor, uma das atividades sugere que os alunos realizem uma leitura silenciosa de uma notícia, seguida de uma leitura compartilhada e em voz alta, em que eles também podem explorar os elementos não verbais do texto, como fotografias e ícones de redes sociais (Campos, 2020, p. 200):

Figura 1: Atividade de Leitura

Leitura

Estratégias didáticas nas Orientações para o professor.

Córregos transbordam e BH tem recorde de vias bloqueadas

Avenida Tereza Cristina está entre as bloqueadas pela Defesa Civil da capital mineira
Gabriel Ronan
postado em 15/01/2020 21:15 / atualizado em 16/01/2020 09:26



No Vale do Jatobá, no Barreiro, enxurrada arrastou veículos.

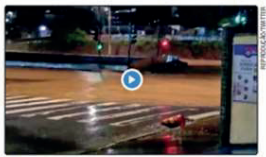
Depois do temporal que causou danos na cidade na tarde de terça-feira (14), a noite desta quarta também foi marcada pelas chuvas em Belo Horizonte. Segundo a Defesa Civil, sete vias foram fechadas na cidade por causa do transbordamento de córregos.

O órgão da prefeitura precisou fechar toda a Avenida Tereza Cristina devido ao transbordamento no encontro dos córregos Ferrugem e Arrudas. A medida preventiva tem sido adotada pela Defesa Civil neste período chuvoso para evitar ocorrências mais graves com os moradores da cidade.

Na Via Expressa, na altura do Bairro Coração Eucarístico (Região Noroeste), carros ficaram submersos na água da chuva. Moradores relataram alagamentos também na divisa do bairro com o Padre Eustáquio.

Oficial@HTRANS
@OficialHTRANS

2709 Imagens recuperadas do transbordamento do Córrego do Ferrugem



22:10 - 15 de jan. de 2020
Veja outros Tweets de Oficial@HTRANS

Sequência 1 • A cidade em Fatos



Figura 2: Continuação da Atividade de Leitura

O mesmo aconteceu na Avenida do Canal, no Conjunto Paulo II, no Barreiro, por causa do transbordamento do Córrego Jatobá. No Bairro Vale do Jatobá, na mesma regional, carros foram arrastados por uma enxurrada.

O Córrego Ressaca também invadiu o asfalto, o que motivou a interdição das vias próximas conforme a Defesa Civil. No Centro da cidade, o fechamento aconteceu na esquina formada pelas ruas dos Tamoios e Mato Grosso e durou até as 23h.



Houve fechamento, ainda, da Avenida Clóvis Salgado, na Pampulha, devido ao extravasamento do Córrego Sarandi. Mesma situação dos arredores da Estação São Gabriel do metrô por causa do manancial do Onça. A Via 240 ficou fechada até por volta das 23h20.

Já houve registro de **precipitação** extremamente forte em sete regionais da cidade: Centro-Sul, Oeste, Barreiro, Noroeste, Nordeste, Norte e Pampulha, conforme a Defesa Civil. Entre elas, as que mais receberam precipitação foram a Noroeste e a Oeste, ambas com mais de 75 milímetros.

precipitação: em Meteorologia, descreve fenômenos relacionados à queda de água no solo em forma de chuva, granizo ou neve.

Figura 3: Continuação da Atividade de Leitura

Acumulado de chuvas (em milímetros) de 20h30 até 22h desta quarta:

Barreiro - 36,4
Centro Sul - 43
Leste - 3,4
Nordeste - 36,8
Noroeste - 75,2
Norte - 27,2
Oeste - 76,2
Pampulha - 53,6
Venda Nova - 0
[...]

Média Climatológica janeiro: 329,1 mm (INMET, 1981-2010)

Fonte: Defesa Civil de Belo Horizonte



LEIA 32 COMENTÁRIOS

* PARA COMENTAR, FAÇA SEU LOGIN OU ASSINE

Os comentários são de responsabilidade de seus autores e não representam a opinião do Estado de Minas.

Leia 32 comentários

I Ivam Henriques 5 meses atrás
Agora todos estão revoltados com a prefeitura, com a capital abandonada, sem obras, sem infraestrutura básica etc. Essa revolta dura pouquinho, é só chegar o carnaval que todos vão para a farra total na cidade do caos. Se deixar fazem trilho [sic] elétrico até em Brumadinho onde os bombeiros até hoje trabalham em busca dos desaparecidos. [sic] [...]

👍 Curtir (3) 💬 Responder (2)

C Cristiano Martins em resposta a **Ivam Henriques** 5 meses atrás
Cara, nenhum governante hoje consegue resolver os problemas que há. Podem conseguir minimizar, mas resolver não tem como, só acabando com a cidade e fazendo outra do zero investindo principalmente em vazão de águas de chuvas e córregos. As cidades crescem com construções e asfaltos, com isso, as águas não tem [sic] para onde ir, construções principalmente em beiradas de rios e córregos, muitos rios e córregos hoje estão assoreados devido a [sic] ação do homem, antes eram mais estreitos e fundos, hoje largo [sic] e rasos facilitando os transbordamentos. Fazer galerias para retenção das águas seriam [sic] uma boa, mas não se faz isso de um dia para o outro, requer estudos, dinheiros [sic] e autorizações, um prefeito não pode simplesmente falar que vai fazer e pegar o dinheiro e pronto, tem que seguir leis para liberar o dinheiro, sei que aqui no Brasil tudo para o povo é mais difícil e não é tão simples assim não. [...]

👍 Curtir (3) 💬 Responder (1)

RONAN, G. Córregos transbordam e BH tem recorde de vias bloqueadas. Estado de Minas, 15 jan. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/01/15/interia_gerais,1114650/corregos-transbordam-e-bh-tem-recorde-de-vias-bloqueadas.shtml. Acesso em: 24 abr. 2020.

Sequência 1 • A cidade em fatos

13



Figura 4: Orientações didáticas para as atividades de leitura

▪ É importante estimular a participação de todos os estudantes na discussão, respeitando o posicionamento e as opiniões dos colegas. Destacar aos estudantes a relevância da discussão realizada em sala de aula para a compreensão da notícia que será lida a seguir. Dependendo da turma, pode ser necessário fazer um número maior ou menor de intervenções, como solicitar a participação dos estudantes mais tímidos por meio de questionamentos. Caso necessário, lembrar aos estudantes que essa prática é também formadora para o exercício pleno da cidadania.

» **Respostas e comentários**

1. Respostas pessoais. Dependendo de onde a escola estiver situada, é possível que os estudantes destaquem problemas relacionados a enchentes, desmoronamentos, escassez de água, circulação de ventos, ou poluição com a baixa umidade do ar.
2. Espera-se que os estudantes destaquem a necessidade de planejamento urbano para a construção de dispositivos para o escoamento de águas pluviais, a manutenção ou a criação de áreas verdes, a construção de açudes etc.
3. Espera-se que os estudantes percebam que existem canais abertos de comunicação com o governo, assim como a possibilidade de realização de abaixo-assinados, compartilhamentos e comentários em redes sociais.
4. Respostas pessoais. Caso os estudantes digam que se informam por meio de jornais, perguntar a eles se leem a versão impressa ou se têm acesso às versões digitais. É possível, também, que alguns estudantes digam que se informam por meio de notícias publicadas em mídias sociais ou compartilhadas em aplicativos de mensagens instantâneas. Nesse caso, sugere-se perguntar a eles se costumam checar em outras fontes o que leem.

Leitura • **Páginas 11 a 13**

» **Estratégias didáticas**

- Pedir aos estudantes que observem o texto do título da notícia e o aspecto visual dela e que formulem hipóteses sobre o texto a ser lido. Espera-se que indiquem que se trata de uma notícia publicada no site de um jornal.
- Recomenda-se dedicar um momento da aula para que os estudantes possam, de maneira individual e silenciosa, ler a notícia e explorar os seus elementos não verbais (as fotografias e os ícones de redes sociais). Em seguida, é possível realizar uma leitura compartilhada e em voz alta, feita por mais de um estudante, com ou sem a participação do professor. Se houver disponibilidade de acesso à internet, os estudantes podem ser orientados a acessar o site para conferirem a notícia em seu suporte original.
- Ao final da leitura, verificar com os estudantes se as hipóteses levantadas no início se revelaram verdadeiras. Se desejar, retomar também a discussão sobre os problemas da cidade, os fenômenos da natureza e a intervenção do ser humano.

200

Essa prática é válida para desenvolver a fluência e a leitura expressiva, mas Marcuschi (2008) ressalta que a oralidade não se limita à repetição de um texto escrito; ela envolve a capacidade de interação, adaptação ao interlocutor e negociação de significados em contextos comunicativos reais. A inclusão de atividades de oralidade que envolvam gêneros mais espontâneos, como rodas de conversa ou entrevistas, permitiria que os alunos praticassem habilidades essenciais para a vida social, como a argumentação, a cooperação e a escuta ativa.



A BNCC (2017) reforça a necessidade de exposição dos alunos a diferentes gêneros orais. Ela destaca que “a competência oral deve ser desenvolvida por meio da interação em diferentes gêneros orais, como entrevistas, debates, apresentações, narrativas, entre outros” (BNCC, 2017). Como observado por Marcuschi (2005), oralidade e letramento estão intimamente ligados, e a competência oral deve ser tratada como uma prática social interativa que engloba tanto a produção quanto a recepção do discurso (Brun, 2017). Nesse âmbito, identificou-se poucas atividades de exploração de gêneros que incentivem essa interação dinâmica, necessária para que os alunos sejam capazes de interagir em variados contextos sociais.

Sendo assim, Marcuschi (2005) também aponta que o ensino da oralidade pode abordar temas como a preservação cultural e o combate ao preconceito linguístico. Em uma atividade, o manual aborda essa questão:

Figura 5: Nível Lexical e Variação Linguística

» **Nível lexical**

Leia, a seguir, o trecho da etapa de instruções de uma receita retirada de um *site* português.

[...]

Num tacho de ferro fundido (tipo caçarola), deitam-se duas colheres de azeite e as sainhas e deixam-se em lume brando até que esta gordura cortada em pedacinhos de cerca de 50 gr fique bem tostadinha. Em seguida coloca-se o alho a alourar, seguindo-se as febras, também elas cortadas em pedacinhos. Deixar novamente alourar esta mesma carne durante cerca de 20 minutos. Depois de bem tostada a carne, cortam-se as cebolas em rodélas grossas e deixa-se estufar em lume brando. Junta-se uma folha grande de louro, a pimenta, o sal, a salsa e cobre-se com vinho tinto até dois dedos acima do nível da carne. [...]

SARRABULHO à moda de Mira. Sapo, [2020]. Disponível em: <https://lifestyle.sapo.pt/sabores/receitas/sarrabulho-a-moda-de-mira>. Acesso em: 20 maio 2020.

Após ler esse trecho de receita de Sarrabulho à moda de Mira, prato típico de Portugal, um falante de português do Brasil provavelmente teria dificuldade para entender as instruções e reproduzir os processos indicados no texto. Isso porque são utilizadas palavras diferentes das usadas no Brasil para referirem-se ao mesmo objeto e ação: **deitam-se** – colocam-se; **sainhas** – gordura de porco; **lume brando** – fogo baixo; **alourar** – dourar; **febras** – carnes sem osso e gordura; **estufar** – saltear ou refogar.

Como você viu, os diferentes níveis de variação linguística podem ocorrer motivados por elementos e contextos diversos e apresentar-se de maneiras distintas tanto na **oralidade** quanto na escrita.

↓

A **variação regional ou geográfica** é aquela própria de uma região, um estado, um país. Exemplos: alourar – dourar; macaxeira – mandioca –aipim

A **variação sociocultural** ocorre em um agrupamento social específico e está relacionada, por exemplo, a determinadas classes sociais, faixas etárias, graus de escolaridade, gêneros, profissões e atividades. Exemplos: *late flip* (manobra do skate); magrela (gíria para "bicicleta")

A **variação histórica** representa estágios de transformações da língua, alterações de grafia ou de sentido das palavras ao longo do tempo. Exemplos: vossa mercê – você – cê

A **variação de registro** se dá entre a língua falada e a língua escrita em alguns contextos de interação específicos. Exemplos: Me liguei – Liguei-me; você – vc

Você viu que a **língua muda constantemente** e que pode se adequar a diferentes situações comunicativas. Compreender o caráter dinâmico da língua é fundamental para combater situações como o **preconceito linguístico**.

Conhecer a norma-padrão e saber utilizá-la nos contextos em que ela é exigida é importante. No entanto, também é fundamental reconhecer que a norma-padrão está relacionada a classes de prestígio social e cultural, e que a língua não é única nem uniforme. Portanto, não se deve deslegitimar variantes que fogem a essa norma.

106

Figura 6: Atividade Nível Lexical e Variação Linguística

Leia este trecho do depoimento de Maria Barbosa da Silva, nascida em 1942, na cidade de Timbiras (MA). Com família muito rígida, ela sempre trabalhou na roça e era proibida de ir aos festejos da região. Foi depois de casada que teve contato com as músicas e danças regionais e se tornou mestre de festejos e brincadeiras infantis.

[...] Um dia o meu pai, nós estava assim em casa, aí quando a de noite veio uns gado livre, naquele tempo o gado era solto, aí veio o gado, aí meu pai chamava: "cheirosa, cheirosa acorda, que somam a esse? Vai tanger o boi para não ir para roça." [...] Levantei, meu filho, eu saí lá fora mais a minha irmã, eram uns tirão no mato, assim que nem aqui. Nós chegamos lá o lobisomem correndo atrás. Corremos que chegou em casa: "papai..." "Mamãe..." Não contamos para ele porque ele dizia que era mentira... E a mamãe: "ô, minha filha, o que é que faz..." Aí minha mãe levantou junto com a gente, aquele negócio que o lobisomem quando ele caminha, ele sai da estrada, ele corre e bate a canela no chão assim. [...] O povo vê muita coisa naquele Maranhão, história antiga que só vê o jeito que nossa senhora. [...]

Professor, o texto do relato de Maria Barbosa pode ser encontrado na íntegra na opção "PDF DO DEPOIMENTO COMPLETO", disponível na fonte indicada neste material.

A DONA do Lindó. Museu da Pessoa, 17 mar. 2008. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/contedo/historia/a-dona-do-lindo-44645>. Acesso em: 20 ago. 2020.

4. Além de características que marcam modos próprios de falar, as diferentes regiões do Brasil têm também uma cultura própria. Por exemplo, cultivam uma certa tradição folclórica ou têm uma versão particular para uma história que circula em todo o país. De acordo com Maria Barbosa, quais são as características do lobisomem?
O lobisomem provavelmente come os bois, anda fora da estrada e faz um movimento característico com as pernas.
5. Considere as palavras **tanger** e **tirão**, que são típicas do linguajar maranhense de dona Maria Barbosa, e explique seus significados, com base no contexto.
Significam, respectivamente, "rebanhar animais" e "pedaço de caminho".
6. No caderno, relacione as expressões a seguir, retiradas do texto, a seus possíveis significados, formando pares. **A – II, B – I**
 - A. "que somam a esse?"
 - B. "que só vê o jeito que nossa senhora"
 - I. Expressão que intensifica a palavra com a qual se liga.
 - II. Expressão que equivale a "o que se passa?"
7. Copie os itens a seguir no caderno e responda, para cada um, com exemplos de recursos do texto que caracterizam a oralidade.
 - a) Repetições usadas em uma mesma sequência. 7. a) "ele caminha, ele sai da estrada, ele corre"
 - b) Concordância que não atende à norma-padrão. 7. b) "nós estava assim em casa", "veio uns gado livre", "eram uns tirão no mato"
 - c) Expressão equivalente a "deste modo" e que perde a referência sem o gesto de quem fala. "bate a canela no chão assim"
 - d) Conectivo que liga orações para dar sequência ao assunto, servindo de elo entre um acontecimento e outro. "aí quando a de noite veio", "aí veio o gado", "aí meu pai chamava", "aí minha mãe levantou"

Unidade 6 • A vida concentrada **307**

Nesse viés, Marcuschi, 2005, p. 25) argumenta que:

[...] o trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se o caso tão ilustrativo dos contos populares ainda tão vivos em nosso povo não só no interior, mas também nas áreas urbanas. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido

língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Apesar de explorar esses conteúdos, gêneros como rodas de conversa e narrativas orais são raramente explorados nos livros em análise. As rodas de conversa, por exemplo, são essenciais para o desenvolvimento de uma fala mais espontânea e colaborativa, permitindo que os alunos participem ativamente da construção do discurso em um ambiente menos formal. A BNCC (2017) destaca que esses gêneros podem ser relevantes para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais requeridas na e para as interações sociais cotidianas. De maneira semelhante, as narrativas orais –como a contação de histórias–são valiosas para promover a expressão criativa dos alunos, como sugerido por Marcuschi (2008), ao lidar com a organização de ideias e a estrutura narrativa de maneira lúdica e interativa.

Em termos de frequência, as atividades de oralidade na coleção Multiversos são esporádicas, aparecendo de forma concentrada em algumas unidades e seções específicas dos livros, sem a continuidade necessária para o desenvolvimento sistemático da competência oral dos alunos. Geraldi (2015) e (Moura, 2019) destacam que a prática sistemática da oralidade é essencial para o desenvolvimento pleno das habilidades comunicativas dos alunos, o que implica na necessidade de que a oralidade seja integrada de maneira transversal e constante no currículo escolar.

A BNCC (2017) também reforça que a oralidade deve ser uma competência transversal, permeando todas as disciplinas e práticas pedagógicas, de modo que os alunos possam desenvolvê-la continuamente. Contudo, na coleção Multiversos, a prática oral parece ser abordada apenas em momentos específicos, como em debates regrados ou atividades de leitura em voz alta, sem uma progressão contínua e integrada ao longo do material. Essa fragmentação impede que os alunos avancem de forma consistente e contínua no desenvolvimento da competência oral, comprometendo a profundidade do aprendizado.

Como exemplo, uma das atividades sugere que os alunos participem de debates, em que devem respeitar o posicionamento e as opiniões dos colegas, promovendo a argumentação oral (Campos, 2020, p. 200). Apesar de ser uma prática valiosa, esses debates ocorrem de maneira pontual no material, sem a regularidade necessária para que os alunos desenvolvam habilidades argumentativas ao longo do tempo. Marcuschi (2008) salienta que as práticas orais, especialmente aquelas voltadas para o debate e a argumentação, devem ser constantes para que os alunos aprendam a lidar com a complexidade das interações discursivas.

Além disso, gêneros orais como entrevistas e discussões abertas, que permitiriam o desenvolvimento da habilidade de formular perguntas, adaptar-se ao interlocutor e argumentar de maneira mais natural e espontânea, são raramente explorados. Essas práticas são recomendadas pela BNCC (2017), que sugere que o ensino da oralidade envolva uma ampla gama de gêneros orais para preparar os alunos para diferentes contextos sociais e profissionais.

No que tange aos métodos de avaliação, a coleção Multiversos utiliza critérios tradicionais de avaliação da oralidade, como clareza, fluência e correção formal da fala. Embora esses aspectos sejam importantes, eles oferecem uma visão limitada da complexidade envolvida na comunicação oral. Antunes (2003) critica essa abordagem, afirmando que avaliar a oralidade apenas pela correção gramatical é ignorar as diversas facetas da comunicação humana, que inclui a interação social, a argumentação e a construção de sentidos em contextos variados.

Figura 7: Orientação didática para atividades e conteúdos

- Para desenvolver os tópicos sobre estrutura das palavras e formação de palavras, pedir aos estudantes que, para sistematizarem o aprendizado, montem no caderno um quadro ou esquema com os conceitos apresentados e exemplos de cada um deles. Para facilitar o desenvolvimento da atividade, sugere-se orientá-los a consultar o box **conceito** sobre os processos de formação de palavras (p. 299).

Atividades Páginas 300 e 301

Respostas e comentários

1. Orientar os estudantes a observar os aspectos verbais e não verbais da campanha, bem como a relação entre eles para gerar o efeito de sentido esperado.
4. Explicar aos estudantes que, enquanto a repetição de sons consonantais se chama aliteração, a repetição de sons vocálicos recebe o nome de assonância.
5. Se achar pertinente, apresentar aos estudantes a diferença de sentido das palavras **hemofolia** e **hemofilia**, para que compreendam o uso da expressão na campanha.
7. Após a leitura do trecho da reportagem “Por que os millennials e a geração Z nunca atendem telefone”, e antes da exploração dos itens da **atividade 7**, sugere-se incentivar os estudantes a conversar sobre as utilidades que o telefone adquiriu ao longo do tempo e sobretudo se eles mesmos atendem ligações telefônicas. Se responderem que não têm esse hábito, pedir a eles que expliquem o motivo, a fim de traçar um perfil do comportamento da juventude atual e sua relação com a tecnologia.
10. c) Nesta obra foi feita a escolha didática de não especificar os sufixos derivacionais e os flexionais. Dessa forma, neste item, espera-se que os estudantes identifiquem apenas as palavras formadas por derivação sufixal, e não os casos em que o sufixo marca as informações de pessoa, número, modo e/ou grau. Caso apontem **cuida, nos e passeios**, por exemplo, oriente-os a atentar ao pedido do enunciado para identificar as palavras derivadas, e não flexionadas.

#paraexplorar Páginas 302 a 307

Estratégias didáticas

- Orientar os estudantes a acessar a reportagem “Quais as diferenças entre o português do Brasil, Moçambique e Angola?”, disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-as-diferencas-entre-o-portugues-do-brasil-mo-cambique-e-angola> (acesso em: 8 set. 2020), para lerem-na na íntegra. Após a leitura, estimular uma discussão sobre as diferenças entre o português falado nesses três países e as diferenças regionais do português brasileiro. Pode-se aproveitar a discussão para retomar o conceito de variação linguística, evitando, desse modo, que os estudantes façam comentários preconceituosos sobre o modo de falar de regiões do Brasil.
- Para o estudo do **Nível sintático** (p. 304), sugere-se retomar os conceitos de pronome pessoal dos casos reto e oblíquo, explicando que os pronomes do caso reto ocupam a posição de sujeito na oração e os pronomes do caso oblíquo atuam como complemento.
- Para desenvolver o tópico **Nível fonético-fonológico** (p. 305), recomenda-se explicar aos estudantes que, além das variações citadas no mapa de pronúncias das palavras, existem outras que ocorrem no interior de cada estado e, às vezes, até mesmo dentro de um mesmo município.
- Após a leitura da transcrição do depoimento (p. 307), incentivar os estudantes a reconhecer as funções das marcas de oralidade na mensagem transmitida. Sugere-se perguntar a eles se a mesma história contada em linguagem formal teria o mesmo efeito de sentido que quando contada por Maria Barbosa.

413

Por exemplo, o Manual do Professor sugere que, após a leitura de depoimentos, os alunos sejam incentivados a reconhecer as marcas de oralidade no discurso em gêneros específicos da internet, às quais não obedecem a norma culta (Campos, 2020, p. 413):

Figura 8: Recorte de Atividade pág. 19–Cidade em Pauta

c) Em alguns sites, como o da notícia que você leu, a interação também pode se dar por meio da ferramenta de curtir um comentário. O que essa ação supõe?

Supõe acordo entre os interlocutores.

14. Retome os comentários que aparecem após a notícia da seção **Leitura**.

a) A quem é dirigida a crítica do leitor Ivam? Que razões a sustentam?

b) A crítica de Ivam revela uma expectativa em relação à atitude da população diante do poder municipal. Como, segundo sugere sua crítica, deveria ser a atitude da população?

c) Ao responder a Ivam, o leitor Cristiano concorda ou não com ele? Por quê?

15. Leia os comentários de outros dois leitores da notícia.

V **Vinicius Barros Monteiro** 5 meses atrás

Constroem uma cidade entre vales, sobre rios e córregos, o povo não tem educação nem pra jogar lixo na lixeira, aí chove e a culpa é da prefeitura. “ÇEI”

☒ Curtir (0) ☐ Responder (1)

H **Henrique Guimarães** em resposta a **Vinicius Barros Monteiro** 5 meses atrás

Já que a cidade está instalada aqui e não tem como mudá-la, os governos, atual e anteriores, têm lá sua responsabilidade também. É preciso buscar soluções e evitar problemas futuros.

☒ Curtir (3) ☐ Responder (0)

RONAN, G. Córregos transbordam e BH tem recorde de vias bloqueadas. **Estado de Minas**, 15 jan. 2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/01/15/interna_gerais.1114650/corregos-transbordam-e-bh-tem-recorde-de-vias-bloqueadas.shtml. Acesso em: 24 abr. 2020.

a) Quem Vinicius anota? Que argumento ele acrescenta para reforçar a opinião com a qual concorda?

b) Henrique reforça a opinião de quem?

c) Se você fosse participar dessa discussão, o que comentaria?

16. Releia: “[...] o povo não tem educação nem pra jogar lixo na lixeira, aí chove e a culpa é da prefeitura. ‘ÇEI’”.

▪ De que figura de linguagem o comentário faz uso?

O comentário faz uso da ironia.

17. Os comentários feitos pelos leitores em canais digitais podem acrescentar algo ao conteúdo de um texto, ampliando-o por meio de discussões ou mesmo deturpando aquilo que está sendo discutido.

a) Os comentários lidos ampliam o conteúdo da notícia? Como?

b) Em sua opinião, todos os comentários contribuem para ampliar a discussão? Algum não contribui? Qual? Por quê? *Resposta pessoal.*

18. Como os comentários são públicos e qualquer usuário pode responder, desde que cumpra as condições do canal de comunicação, eles apresentam uma linguagem muito variada. Como você caracterizaria essa linguagem?

Os comentários de internet podem apresentar uma linguagem informal. Não é incomum a utilização de gírias, expressões próprias da **oralidade**, **emoicons** e **emojis** nem de construções sintáticas e grafias que não seguem o previsto pela norma-padrão. Revelam a opinião e a subjetividade do internauta diante das várias vozes que dialogam sobre uma ou mais questões disparadas por um dado texto ou outras questões a ele relacionadas.

14. a) A crítica de Ivam é dirigida tanto à prefeitura, pelo que considera abandono da cidade e falta de obras e de infraestrutura básica, quanto aos que se colocam contra a administração pública no momento em que acontece o alagamento, considerando-a uma revolta de ocasião, motivada pelos acontecimentos imediatos, mas que logo será esquecida.

14. b) De uma vigilância mais contínua e consequente.

14. c) Não concorda. Cristiano acha que não é possível exigir a resolução de todos os problemas, pois são muitos e complexos. Além disso, demandariam grandes gastos com obras e com a burocracia, o que inviabilizaria uma ação mais ágil por parte da prefeitura.

15. a) Vinicius aponta Cristiano sobre como a cidade foi construída. Ele acrescenta o argumento de que a população não descartaria adequadamente o lixo e, por isso, contribui para a situação criada pela chuva na cidade.

15. b) Henrique reforça a opinião de Ivam, pois ele também acredita que a prefeitura tem responsabilidade e deve buscar soluções para os problemas instaurados.

15. c) Resposta pessoal.

17. a) Sim, ampliam ao propor a discussão das origens do problema e das responsabilidades. No conjunto, referem-se à responsabilidade da prefeitura, dos cidadãos e, também, às dificuldades no enfrentamento dos problemas. Essas questões não estavam postas na notícia; desse modo, alertam o leitor para outros aspectos que podem estar relacionados aos fatos noticiados.

18. Predomina um tom informal e o registro próximo ao da norma urbana de prestígio, apesar de nem sempre respeitar a norma-padrão.

Sequência 1 • A cidade em fatos

Embora essa atividade permita que os alunos analisem os aspectos formais da fala, como entonação e fluência, a avaliação continua a ser centrada na correção normativa da fala, sem levar em consideração as interações sociais e a capacidade de adaptação ao contexto comunicativo. Marcuschi (2008) argumenta que a avaliação da oralidade deve ir além da correção formal e incluir a capacidade dos alunos de se comunicar em contextos reais, de modo que a fala seja eficaz em diferentes situações sociais.

A BNCC (2017) recomenda que a avaliação da oralidade considere a eficácia comunicativa em contextos variados, incluindo a argumentação, a escuta ativa e a adaptação ao interlocutor. No entanto, a coleção Multiversos limita essa abordagem ao focar em aspectos formais, como clareza e correção gramatical, desconsiderando a importância da negociação de significados e da construção colaborativa do discurso.

Em suma, as atividades propostas pela coleção Multiversos—como debates regrados, leituras em voz alta e leitura compartilhada—embora contribuam para o desenvolvimento da oralidade, não contemplam a diversidade de gêneros e interações sugerida pela BNCC e pelos PCNs. A inclusão de mais atividades como entrevistas, rodas de conversa e narrativas orais é fundamental para que os alunos possam praticar diferentes formas de comunicação oral, desenvolvendo não apenas a capacidade de argumentar, mas também de colaborar, escutar ativamente e se adaptar a diferentes contextos, interlocutores e ambiente discursivo, conforme recomendam Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008).

Além disso, a frequência esporádica das atividades de oralidade impede que os alunos desenvolvam plenamente essa competência. Geraldi (2015) sugere que a prática oral deve ser contínua e integrada ao longo de todo o processo pedagógico, para que os alunos possam construir progressivamente suas habilidades discursivas em diferentes contextos (Moura, 2019). A avaliação da oralidade, por sua vez, também precisa ser repensada, de modo a incluir não apenas critérios formais, mas também a eficácia comunicativa em situações de interação real, como proposto por Antunes (2003) e Marcuschi (2008).

Portanto, a análise revela que, embora a coleção Multiversos reconheça a importância da oralidade e proponha atividades direcionadas ao desenvolvimento dessa competência, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a diversidade de gêneros orais e as práticas interativas sejam plenamente contempladas. Pois a integração de gêneros orais variados e a prática constante da oralidade em contextos reais são essen-

ciais para o desenvolvimento da competência oral-discursiva e adaptada às demandas reais da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões desta pesquisa indicam que, embora o ensino da oralidade seja um dos eixos centrais propostos pelas diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a prática efetiva em sala de aula, conforme sugerido pelos materiais didáticos analisados, ainda apresenta limitações significativas. A coleção Multiversos: Língua Portuguesa oferece uma abordagem restrita da oralidade, refletida na limitada diversidade de gêneros textuais orais, na baixa frequência das atividades voltadas para o desenvolvimento dessa habilidade, e em métodos de avaliação mistos e tradicionais que não contemplam a complexidade da comunicação oral no contexto educacional atual.

Os resultados revelam que, para atender às demandas da sociedade digital e interativa, em que a comunicação oral desempenha um papel fundamental, é necessário repensar o modo como a oralidade é abordada no ensino de Língua Portuguesa. A falta de diversidade nas práticas orais, aliada à escassa frequência das atividades, compromete o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes, limitando suas capacidades de argumentação, interação e expressão crítica—competências essenciais para sua formação integral. Assim, atividades como debates regrados e leituras em voz alta, apesar de valiosas, não contemplam a riqueza de gêneros que a BNCC e os PCNs sugerem, como entrevistas, rodas de conversa e narrativas orais, que são fundamentais para ampliar o repertório discursivo dos alunos.

Em vista disso, é notória a necessidade de revisar os materiais didáticos e os métodos pedagógicos, visando incluir uma gama mais ampla de gêneros orais que reflitam as demandas reais de comunicação na vida cotidiana e profissional dos alunos. Além disso, o desenvolvimento de

avaliações mais contextualizadas, que levem em conta aspectos pragmáticos e discursivos da oralidade, é crucial para garantir que as práticas de ensino sejam eficazes e preparatórias para os desafios comunicativos atuais. Como destacado por Marcuschi (2008), a avaliação da oralidade deve ir além da correção gramatical, abrangendo também a interação social, a escuta ativa e a negociação de significados em contextos reais de comunicação.

A partir dessas considerações, sugere-se que novos estudos sejam realizados com o objetivo de aprofundar a investigação sobre o ensino da oralidade, especialmente em diferentes contextos escolares e regionais. Pesquisas futuras podem explorar não apenas a qualidade e a diversidade das atividades de oralidade propostas, mas também o impacto dessas atividades no desempenho comunicativo dos alunos em situações concretas de interação. Ademais, é fundamental investigar o papel do professor na mediação dessas práticas, uma vez que a formação docente é um dos fatores determinantes para o sucesso do ensino da oralidade.

Em termos de aplicação prática, este estudo oferece à comunidade científica e aos profissionais da educação um panorama crítico das práticas de ensino da oralidade no Ensino Médio, incentivando uma reflexão sobre a necessidade de ajustes no currículo e nas abordagens didáticas. A prospecção de práticas mais dinâmicas e contextualizadas, conforme discutido ao longo deste trabalho, poderá contribuir significativamente para a evolução do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as demandas comunicativas da vida moderna.

Conclui-se, portanto, que o aprimoramento do ensino da oralidade requer não apenas ajustes no material didático, mas também um compromisso contínuo com o desenvolvimento de metodologias inovadoras e inclusivas, que contemplem as particularidades da geração de estudantes contemporâneos. É necessário que o ensino da oralidade vá além da reprodução de técnicas discursivas formais, integrando-se de maneira profunda e significativa ao cotidiano dos estudantes, a fim de promover

um aprendizado mais rico, diversificado e efetivo. Além disso, é crucial que a formação docente capacite os professores a mediar práticas orais diversificadas, oferecendo estratégias para implementar gêneros variados e avaliações mais contextualizadas. Esse preparo é essencial para garantir que as práticas de ensino da oralidade se adaptem às necessidades da geração contemporânea, como discutido ao longo deste estudo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**—encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros dos discursos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

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

BRUN, Edna Pagliari. A oralidade no Ensino Médio: Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, v. 17, n. 1, p. 231-264, 2017.

Campos, Maria Tereza Rangel Arruda. **Multiversos: língua portuguesa: ensino médio** / Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Kiyoharu Sanches Oda.-1. ed.-São Paulo : FTD, 2020.

Campos, Maria Tereza Rangel Arruda. **Multiversos: linguagens: cidade em pauta: ensino médio** / Maria Tereza Rangel Arruda Campos [et al.]-1. ed.-São Paulo: FTD, 2020.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr., Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

COSTA, Sânia Tereza et al. Marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos do ensino médio da escola ce humberto de campos na cidade de humberto de campos-ma. **ACTAS**, v. 3, 2016.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 17, p. 381-396, jul/dez. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Jayne Macedo Barros. **Ensino da oralidade à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino médio: um estudo comparativo**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In:

DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOURA, Heliud Luis Maia. A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. 48, n. 3, p. 1495-1516, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT15.013

A CONSTRUÇÃO DE ARTIGO DE OPINIÃO EM PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTO: UM PROTÓTIPO PARA TURMAS DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Barbara de Almeida Mayer¹

RESUMO

A multiculturalidade de uma sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos através dos quais essas comunidades comunicam-se geram novas demandas para a escola, tanto do ponto de vista da construção de currículos, quanto da proposição de materiais didáticos os quais devem adequar-se às novas demandas dos campos das vidas pública, privada e do trabalho. Diante disso e considerando-se a necessidade da aprendizagem da argumentação no Ensino Médio, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o ensino de usos da língua e modos de funcionamento da linguagem em práticas discursivas que ampliem os multiletramentos e a capacidade argumentativa de estudantes desse segmento educacional, com vistas para a proposição de um material didático alinhado à pedagogia dos multiletramentos. Para tanto, desenvolvemos a revisão analítica e crítica de estudos sobre os tópicos abordados, recorrendo, principalmente, aos autores: Rojo (2013; 2017a; 2017b; 2020), Cazden et. al. (2021), Nascimento (2015a; 2015b), Fiorin (2022), Anjos (2019), Bakhtin (2016), Brakling (2000), Boff, Koch e Marinello (2009). Como resultado dessa revisão, elaboramos, com base nas sugestões de Rojo (2017; 2020), um protótipo didático de caráter propositivo visando a um trabalho,

1 Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL/UFPE, barbara.mayer@ufpe.br e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

para aulas de língua portuguesa, em turmas de 2º ano do Ensino Médio, que contribua para que os estudantes desenvolvam competências demandadas em práticas de multiletramentos de natureza predominantemente argumentativa, em especial na construção do gênero artigo de opinião. A pesquisa concentrou-se na produção do material, sem previsão de aplicação, de modo que sua contribuição reside na proposição de uma estratégia pedagógica fundamentada, que poderá subsidiar futuras práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Argumentação; Multiletramento; Protótipo Didático.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o processo de ensino de língua/ linguagem deve ser apoiado na inserção dos educandos em situações reais de comunicação, entende-se que, especialmente na atualidade, em decorrência da emergência e consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), esse processo partirá, necessariamente, de práticas que envolvam as diferentes formas de produzir e interagir socialmente por intermédio de textos que surgem e têm o uso expandido a partir dessas tecnologias. Isso porque essas peças textuais passam a ser cada vez mais constituídas de uma multiplicidade de semioses e de mídias que operam simultaneamente na construção dos sentidos que veiculam, além de dialogarem com as múltiplas culturas que coexistem nas sociedades globalizadas nas quais circulam.

Diante dessas características, são exigidas habilidades específicas de leitura e produção desses textos que articulam múltiplas linguagens e, por isso, são multimodais, bem como é requerida a incorporação, nos currículos, da multiplicidade de modos culturais de fazer e ser que são característicos do mundo globalizado. Assim, o atendimento a essas demandas caracteriza o que denominamos multiletramentos (Cazden et al, 2021[1996]; Rojo, 2020 [2012]).

Para tanto, a escola precisa pensar em uma nova pedagogia que, integrada às TICs, preparem os alunos para as práticas linguageiras contemporâneas. Nesse sentido, faz-se necessário o estudo e o desenvolvimento de materiais didáticos digitais que sirvam às práticas docentes nessa contemporaneidade, propiciando uma aprendizagem interativa, multiletrada e multicultural (Cazden et al, 2021). Dentre as possibilidades de materiais, destaca-se o protótipo didático, uma estrutura digital e interativa que permite a navegação e é desenvolvida de modo a possibilitar que a proposta didática seja adaptável e que a aprendizagem seja construída na colaboração aluno-aluno e professor-aluno (Rojo, 2017; 2013).

Nos documentos que norteiam o ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a importância de incluir as TDICs nas metodologias de ensino das aulas de língua portuguesa e, também, de contemplar as práticas linguísticas que se dão a partir dessas tecnologias é pautada desde os primeiros anos da escolaridade até o ensino médio (Brasil, 2018). A ampliação dessas habilidades linguísticas tem como objetivo, ainda segundo o que apresentam as orientações oficiais, possibilitar que os estudantes se engajem de maneira efetiva nas diversas esferas da vivência social das quais participam, sejam elas relacionadas à cultura, ao mundo do trabalho ou ao exercício da cidadania.

Qualquer um desses contextos terá em comum a exigência de uma prática discursiva alicerçada, essencialmente, na argumentação, atividade inerente às interações sociais cotidianas. Dessa forma, considerando a escola como agência de letramento por excelência, é preciso, também, que haja um trabalho que contribua para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à produção e à análise dos diversos gêneros discursivos nos quais o discurso argumentativo se expressa, de forma a levar os estudantes a serem cidadãos capazes de defender e identificar os diversos pontos de vista presentes nos embates sociais (Nascimento, 2015b).

Além da relevância da capacidade argumentativa para a interação nas diversas esferas da sociedade, o fato de que ela é uma habilidade requerida, através do texto dissertativo-argumentativo, por provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de ingresso no Ensino Superior a nível nacional, eleva a importância de desenvolvê-la e aprimorá-la, principalmente durante os anos finais da escolaridade básica. Para atender essa necessidade, porém, não é produtivo recorrer unicamente à (re)produção de modelos de redações que atingiram nota máxima nas avaliações ou mesmo à escrita desse gênero discursivo, apenas.

Dessa forma, visando diversificar o contato dos alunos com os gêneros predominantemente argumentativos, o presente trabalho centrará sua atenção no artigo de opinião, gênero da esfera jornalística no qual o

autor assume uma posição sobre um assunto atual e polêmico, trazido à tona a partir de um fato ocorrido ou objeto observado. Em função dessa característica, esse gênero permite que sejam levantadas, em sala de aula, temáticas de relevância social, de maneira a ampliar e construir o repertório e a visão de mundo dos alunos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e éticos.

Vale destacar, ainda, que o desenvolvimento das habilidades de argumentação dos estudantes deve passar também, e sobretudo, pelo estudo a partir da leitura e da interação com textos de gêneros e esferas sociais diversas, que contemplem não só os letramentos tradicionalmente acolhidos pela escola, mas também os multiletramentos, tão presentes nas práticas linguísticas atuais. Isso porque, através dessa articulação, é possível desenvolver, além da capacidade de argumentar, as habilidades de leitura e construção de sentidos a partir das diversas semioses que constituem os textos multimodais.

Assim, diante dessas duas demandas — i.e., a demanda de desenvolver a competência argumentativa e a demanda dos multiletramentos —, essa pesquisa propõe a construção de um protótipo didático para ampliar os multiletramentos e desenvolver as habilidades argumentativas dos estudantes. Além disso, centraliza-se a temática da violência de gênero na política, colocada em evidência, especialmente, nos últimos processos eleitorais brasileiros, como forma de promover um ensino de língua articulado a temáticas de relevância social e engajado na formação de cidadãos participativos e críticos dos eventos que acontecem em seu contexto e das informações às quais têm acesso.

Logo, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre o ensino de usos da língua e modos de funcionamento da linguagem em práticas discursivas que ampliem os multiletramentos e a capacidade argumentativa de estudantes do Ensino Médio. Para isso, busca-se (1) analisar usos da língua e modos de funcionamento da linguagem em artigos de opinião que demandam práticas de multiletramentos; (2) desenvolver formas de ampliação de competências argumentativas dos estudantes em práti-

cas de linguagem que constituem a sociedade contemporânea na esfera jornalística; (3) investigar estratégias de ensino de língua portuguesa, recorrendo a textos multimodais da cultura midiática para construir um artigo de opinião.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A necessidade de persuadir os outros através da palavra é uma demanda da vida em comunidade, sendo uma habilidade que está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento das práticas sociais de linguagem, tendo em vista que todo uso linguístico se dá dentro de uma dimensão persuasiva e, portanto, argumentativa (cf. Amossy, 2020). Em função disso, ao longo da história, a argumentação foi um ponto de preocupação teórica desde os gregos antigos, mas consolida-se nos estudos acadêmicos principalmente a partir da década de 50 com a publicação de obras como “Os usos do argumento”, de Toulmin, e “O tratado da argumentação: a nova retórica”, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (Nascimento, 2015a).

Ambos escritos são incontornáveis para o estudo da argumentação formal e configuram-se base para o que é produzido até os dias atuais nessa área. Assim, baseando-se sobretudo na segunda obra, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Fiorin (2022) apresenta os principais tipos de argumentos, incorporando a divisão previamente proposta pelos autores da década de 50. Desse modo, Fiorin ratifica a distribuição dos argumentos segundo quatro classificações, são elas: os argumentos quase lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura da realidade, argumentos que fundamentam a estrutura do real e os argumentos por dissociação de noções.²

2 Tendo em vista os objetivos desta pesquisa e a limitação espacial que nos é imposta, não é possível trazer em detalhes as explicações acerca das subcategorias sugeridas pelo autor. Nesse sentido, para um aprofundamento maior, recomendamos a leitura do livro “Argumentação” (2022[2015]), de Luiz José Fiorin.

Dentre esses tipos, nesta pesquisa – e, consequentemente, no protótipo – focalizamos 4 categorias de argumentos, os quais são: argumento de autoridade, por evidência, de causalidade e por exemplo. A escolha foi feita considerando-se como critério pesquisas anteriores (Anjos, 2019) que apontam para o fato de que essas quatro categorias são muito usadas na escrita de gêneros da ordem do argumentar, especialmente aquelas realizadas em ambiente escolar.

O primeiro tipo de argumento, o argumento de autoridade, é aquele em que se evoca o discurso de terceiros, normalmente com conhecimento especializado e autoridade – seja em razão do saber, seja em razão do poder advindo de relações hierarquizadas – socialmente reconhecida, para validar um ponto de vista (Fiorin, 2022). O segundo tipo de argumento focalizado é o argumento por evidência ou por fatos, o qual relaciona-se à lógica quantitativa e constrói-se a partir de referências a dados estatísticos divulgados por institutos com credibilidade, na intenção de tornar a ideia defendida irrefutável (Anjos, 2019).

O terceiro é o argumento de causalidade, no qual se defende um ponto de vista a partir do levantamento das possíveis causas de determinado problema, supondo “um encadeamento de fatos, em que um acontecimento antecedente produz um dado efeito” (Fiorin, 2022, p. 159). Por fim, o quarto tipo é o argumento por exemplo, que é aquele que se fundamenta na própria realidade. Nesse caso, a argumentação segue no sentido de trazer casos particulares para a estruturação do seu discurso, com objetivo de reforçar ou validar a ideia que está sendo defendida.

A partir dessas teorizações, é importante refletir acerca da importância do desenvolvimento da competência argumentativa na atualidade, bem como o potencial de fazê-lo por meio do gênero escolhido para essa pesquisa – o artigo de opinião. Essa importância é validada, principalmente, pela sua presença nos documentos oficiais que norteiam o ensino, como a BNCC (Brasil, 2018, p. 9), por exemplo, em que há a definição de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas na educação

básica, sendo a oitava delas exclusivamente dedicada à argumentação, tamanha a sua importância.

Apesar desse reconhecimento, o desenvolvimento da competência argumentativa dos estudantes está para além do atendimento àquilo que o currículo prescreve, apenas, sendo muito mais um imperativo imposto pelas formas como interagimos através da linguagem. Isso se dá porque todos os discursos têm, em maior ou menor grau, uma dimensão argumentativa (cf. Amossy, 2020; Fiorin 2022) e, por isso, vão exigir essa habilidade daqueles que participam das interações sociais.

Dessa forma, sendo essa uma prática intrínseca ao uso social da linguagem, a escola precisa propor situações que viabilizem o desenvolvimento dessa capacidade nos estudantes, tanto na oralidade, quanto na escrita, a partir de atividades com os diversos gêneros argumentativos, dentre os quais está o artigo de opinião, posto em foco nesta pesquisa.

Situado no campo jornalístico, esse gênero discursivo vale-se da argumentação para analisar e responder a uma questão controversa, buscando convencer o enunciatário de certo ponto de vista, de modo a influenciá-lo. Para tanto, o articulista que expõe sua opinião precisa refutar os possíveis posicionamentos divergentes e sustentar seu ponto de vista apresentando dados, exemplos, evidências e informações consistentes e relevantes (Brakling, 2000; Boff; Koche; Marinello, 2009).

Do ponto de vista temático, nesses textos, costuma-se discutir um tema atual e relevante de ordem social, política, econômica e/ou cultural (Boff; Koche; Marinello, 2009). Em se tratando de sua estrutura, para que esse texto possa ser escrito, é necessário um problema a ser discutido e, a partir dele, deve ser proposta uma solução ou uma avaliação, em uma discussão em que são expostos os argumentos em defesa do ponto de vista. Essa estrutura não é estanque, mas é recorrente nesse gênero e considerá-la facilita os encaminhamentos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem com essa peça textual.

Diante desses aspectos, compreende-se que as potencialidades do trabalho com o artigo de opinião envolvem a possibilidade do aprimoramento

ramento de importantes competências e habilidades linguísticas, bem como a proficiência na produção de textos. Além disso, por meio do estudo sistemático do artigo de opinião, é possível concretizar a formação de sujeitos capazes de compreender as realidades sociais de maneira crítica, considerando diferentes pontos de vista e colocando-os em diálogo, comparando-os reflexivamente e, a partir desse movimento, constituindo o seu próprio posicionamento (Brakling, 2000).

Percebe-se, então, que, para ensinar os estudantes a produzir artigos de opinião, para além do desenvolvimento das estratégias linguísticas necessárias, é preciso que haja um conhecimento sobre a temática abordada. No caso do presente trabalho, o tema escolhido para ser discutido é a violência política de gênero, problemática de ordem social, cultural e política que tem tido extrema relevância no Brasil e no mundo, à medida em que cada vez mais mulheres passaram a engajar-se em posições de influência e poder político.

Em decorrência disso, não é raro ver nos noticiários casos de parlamentares, líderes de movimentos políticos e ativistas que são assediadas verbal, física, sexual, psicológica e/ou economicamente nesse âmbito, apenas em função do fato de serem mulheres que ocupam espaços de poder. Assim, a violência política de gênero é controversa porque afeta essas mulheres que estão na política individualmente, mas também porque afeta negativamente os direitos humanos de uma maneira geral e, em última análise, prejudica a manutenção do sistema democrático.

Desse modo, os primeiros passos para encaminhar a sociedade em um sentido de superação dessa problemática são: reconhecê-la, em primeiro lugar, e, em seguida, entender suas origens e discuti-las em espaços públicos e de formação. A escola, naturalmente, é um desses espaços, pois tem a função social de formar cidadãos críticos, atuantes e modificadores de realidade, perspectiva corroborada pela BNCC (2018), a qual propõe o tratamento de temas contemporâneos, como este, de forma transversal e integradora nos currículos.

Além de considerar esses aspectos, para a construção do protótipo é necessário compreender os impactos das mudanças nas estruturas sociais nas formas de interação e comunicação e como isso se reflete nas práticas linguageiras no ambiente escolar. Isso acontece porque, diante de uma sociedade cada vez mais conectada, multicultural e tecnológica, a comunicação constrói-se de maneira a atender essas complexidades, refletindo na intensificação da multiplicidade de semioses associadas nas práticas linguísticas para construir sentido.

Essas alterações na forma de estar e agir no mundo por meio das línguas geram novas demandas de aprendizagem que a escola precisa abarcar. Dessa forma, considerando que o objetivo da educação é “garantir que todos os estudantes se beneficiem da aprendizagem de maneira a lhes permitir a ampla participação nas esferas da vida pública, econômica e comunitária” (Cazden et al, 2021), surgiu a necessidade da postulação de uma pedagogia que desse conta das mudanças que vinham ocorrendo — e que ainda hoje ocorrem — no mundo, para assegurar essa meta.

É nesse cenário que, em 1996, em um manifesto resultante de um colóquio de um grupo de pesquisadores dos letramentos autointitulado Grupo de Nova Londres (GNL), é afirmada pela primeira vez a imprescindibilidade de uma pedagogia dos multiletramentos. Esse termo, cunhado pelo grupo, busca apontar,

por meio do prefixo ‘multi’, para dois elementos que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significação e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação (Rojo, 2013, p. 14, grifo do autor).

Nesse sentido, a proposta da pedagogia dos multiletramentos sugere que uma educação linguística adequada a esses dois aspectos deve se prestar a formar usuários funcionais da língua, os quais devem ter, não somente a competência técnica necessária para utilizar/participar das novas ferramentas e práticas letradas, mas, sobretudo, ser criadores de

sentido com criticidade que podem transformar as significações e discursos tanto na sua recepção, quanto na sua produção (Rojo, 2020).

Para que isso seja possível, o GNL apresenta alguns princípios/movimentos pedagógicos que devem ser articulados, os quais seriam: a prática situada - entendida como a inserção dos estudantes em práticas significativas, considerando as vivências desse alunado -, a instrução aberta - sistematização e a análise consciente dos gêneros e designs (sistemas semióticos) -, o enquadramento crítico - articulação entre os significados produzidos e os contextos socio-culturais de produção e recepção - e a prática transformada - o redesign, isto é, a recriação de significados em novos contextos (Cazden et al, 2021; Rojo, 2020). Esses elementos não ocorrem de forma necessariamente sequencial, do contrário, eles são fatores que se complementam e se integram de maneira concomitante no ensino de língua/linguagem.

A pedagogia dos multiletramentos se alinha, pois, a um paradigma de aprendizagem interativa (Lemke apud Rojo, 2017b), a qual se baseia na colaboração, na transdisciplinaridade e no acesso à informação, mais do que na imposição da aprendizagem, e designa ao professor um papel de mediador e não transmissor de conhecimentos. Assim, essas mudanças demonstram a nova conduta e mentalidade que decorre desses novos multiletramentos e das novas tecnologias e procedimentos que passam a se tornar objeto de ensino-aprendizagem na educação básica.

Esses elementos impactam no currículo e no tipo de presença que as tecnologias digitais têm na sala de aula. Embora atualmente o uso de alguma tecnologia da informação na sala de aula não seja algo necessariamente raro, especialmente na rede privada de ensino, sabe-se também que esse uso é muitas vezes apenas instrumental, de modo que a tecnologia é posta a serviço das práticas letradas tradicionais, que transmitem um conteúdo sob controle do professor (Rojo, 2017b), como acontece no uso de slides para aulas expositivas, por exemplo.

Considerando esse paradigma de aprendizagem interativa e a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, é preciso que a escola,

acompanhando as mudanças histórico-sociais de tecnologias e das práticas linguísticas, utilize as TDIC de uma forma diversa daquela que vem sendo feita. Diante desse cenário, emerge a discussão acerca do protótipo de ensino, o qual surge como alternativa para trabalhar com as TDIC e os multiletramentos (Rojo, 2017b; 2017a) de forma integrada. Esse instrumento configura-se como “materiais digitais navegáveis (Ebooks, pdf navegáveis) de apoio ao ensino”, uma espécie de “sequência didática para os multiletramentos e novos letramentos”, mas que, diferentemente dessa forma usual de estruturação das aulas, têm uma arquitetônica vazada, isto é, não são completamente preenchidos pelo autor sem levar em conta o contexto de ensino (Rojo, 2017b).

Baseando-se no que Rojo (2017b, p. 212) elabora, são características dos protótipos de ensino: a acessibilidade democrática, tendo em vista que eles devem ficar armazenados em repositórios acessíveis e *on-line* (nas nuvens); a utilização de ferramentas públicas e gratuitas, que sejam de fácil acesso e que permitam a interação colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno; a flexibilidade e adaptabilidade das propostas de acordo com o desejo e a necessidade dos professores e alunos, de modo a garantir o protagonismos destes no processo de ensino-aprendizagem; a estrutura hipertextual, multimidiática e multimodal, que coloca em diálogo as diversas mídias e semioses; a combinação de diferentes coleções culturais, considerando as mais comuns ao alunado e também aquelas já tradicionalmente valorizadas pela escola.

Dessa forma, percebe-se que o protótipo une funcionalidades de um material didático digital navegável a diferentes tipos de objetos digitais e ferramentas disponíveis na Web, sempre em função de princípios pedagógicos e teóricos na formação de estudantes e professores que sejam usuários analíticos e produtores críticos de enunciados. Em função dessas características, eles são uma possibilidade para o atendimento das necessidades educacionais surgidas a partir das novas tecnologias e dos multiletramentos, além de contribuir para a formação dos docentes como didatas, por possuir uma estrutura vazada e dialógica (Rojo, 2017b).

METODOLOGIA

Nossa proposta de trabalho está voltada para análise de significados e interpretações, apresentando, pois, natureza qualitativa. No que se refere ao tipo, consideramos que se trata de uma pesquisa-intervenção, porquanto apresenta uma proposta de ação transformadora de uma realidade social, apesar de não procedermos à aplicação dessa proposta.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a revisão analítica e crítica dos estudos teóricos relativos aos multiletramentos, à argumentação e ao gênero artigo de opinião e o seu tratamento na sala de aula para fornecer subsídios teóricos para a construção de um protótipo didático, cf. Rojo (2013; 2017a; 2017b). Para tanto, recorremos a autores como Rojo (2013; 2017a; 2017b; 2020), Cazden et. al. (2021), Nascimento (2015a; 2015b), Fiorin (2022), Anjos (2019), Bakhtin (2016), Brakling (2000), Boff, Koch e Marinello (2009).

Após a etapa da revisão bibliográfica, houve a definição dos objetivos didáticos do protótipo e dos conteúdos que seriam trabalhados, em função das competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos estudantes. Posteriormente, realizamos a curadoria de textos para compor o protótipo, considerando critérios de relação com a temática escolhida, atualidade, relevância e pertinência à abordagem dos multiletramentos, da argumentação e da construção de artigos de opinião. Além disso, considerou-se, ainda, o critério de facilidade de acesso desse material pela internet.

Procedemos, então, para a esquematização do protótipo, à divisão dos textos selecionados em 4 unidades para garantir a coesão e a progressão temática da abordagem. Após isso, produzimos as atividades que comporiam cada unidade, buscando sempre explorar as potencialidades de um material construído e utilizado *on-line*, por meio da utilização de recursos multimidiáticos, hiperlinks, códigos QR, ferramentas colaborativas etc. Paralelamente ao fortalecimento dos multiletramentos desses alunos, também propusemos atividades mais tradicionais, no sentido de

abordar, também, aquilo que os letramentos convencionalmente escolares contemplam.

Na etapa seguinte, pesquisamos acerca das ferramentas digitais disponíveis para a elaboração do protótipo e selecionamos o Canva em função da familiaridade com a plataforma e da quantidade de recursos gráficos de que ela dispõe, os quais facilitariam a construção do material. Após isso, construímos o projeto gráfico (layout) do protótipo didático, diagramamos e disponibilizamos em um pdf clicável, em link público do Google Drive. Além disso, fizemos, ainda, uma versão do professor, com os espelhos das atividades e com acréscimos de sugestões, outras possibilidades e direcionamentos para a utilização do protótipo e das ferramentas necessárias para a execução das atividades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material produzido a partir desta pesquisa foi um protótipo denominado “Para aprender os usos da língua: argumentação na construção de artigos de opinião”³ cujo princípio é levar os estudantes à interação com gêneros discursivos multimodais e multimidiáticos diversos, com vistas para o desenvolvimento da habilidade de leitura e análise crítica desses textos, bem como da competência argumentativa.

Dessa forma, os objetivos de aprendizagem que nortearam a construção desse protótipo são: (1) identificar e compreender a problemática da violência política de gênero, estabelecendo relações com aspectos sócio-histórico-culturais; (2) realizar uma leitura crítica das peças textuais as quais têm acesso; (3) compreender textos multimodais, articulando as múltiplas semioses na construção dos seus sentidos; (4) produzir um texto opinativo, articulando adequadamente pontos de vista e argumentos que os sustentem.

3 O Protótipo Didático, tanto na versão do estudante, como na versão do(a) professor(a) pode ser acessado no link: <https://drive.google.com/drive/folders/13tSq57xekP8on41JQ7SUu8f-d9W3J2cDE?usp=sharin> ,

Para tanto, recorreremos à divisão do material em 4 unidades: “Desigualdade de gênero (na política)”; “Para quê e como argumentar?”; “Uma forma de expor meu ponto de vista: o artigo de opinião” e “Colocando a mão na massa”. Além disso, cada uma dessas três primeiras unidades se divide em mais 3 seções, com atividades que trabalham a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística, enquanto a última apresenta a proposta de produção final. Há, ainda, uma seção final de anexo, onde consta, na íntegra, os textos utilizados nas atividades, para o caso destes serem retirados do ambiente *on-line*.

Todas as atividades previstas são construídas em torno de um eixo temático específico: a violência política de gênero, e se sucedem de modo a criar uma sequência lógica — com começo, meio e fim — e gradual, apresentando os conteúdos de maneira cadenciada. Além disso, vale ressaltar que, apesar dos objetivos e das atividades predefinidas, na condição de protótipo didático, todo esse material pode e deve ser alterado pelo(a) professor(a), de acordo com o que for necessário diante das especificidades da turma, do currículo seguido, dos conteúdos abordados etc.

Assim, na primeira unidade, intitulada “Desigualdade de gênero (na política)”, há a introdução da temática, com uma focalização maior na promoção de discussões acerca do papel social da mulher e da ausência de igualdade nas relações sociais estruturadas em uma lógica patriarcal. A partir disso, há uma progressão para um tratamento mais específico de como essas desigualdades funcionam no ambiente do poder público, isto é, na política, através de um texto explicativo e de uma atividade que trabalha a leitura de imagens.

Dessa forma, recorreremos, na primeira seção da unidade, “O lugar da mulher na história: donas de casa?”, a uma atividade (Figura 1) com uma peça publicitária dos anos 50, para refletir sobre a construção e o reforço do lugar de dona de casa em que se coloca o feminino. Para tanto, há uma reflexão acerca da construção desse texto e como, através da integração de várias linguagens, ele fortalece um imaginário machista.

Para finalizar a seção e possibilitar uma conexão com a parte seguinte, promovemos uma reflexão a partir da personagem Amélia, da canção “Desconstruindo Amélia” de Pitty, tendo em vista que ela é uma figura feminina que consegue se libertar das imposições sociais que a restringem ao espaço privado de cuidados da casa, dos filhos etc. Após essa reflexão, inicia-se a segunda seção da unidade, “O lugar da mulher na história: de casa aos espaços públicos”.

Figura 1 – Exemplo de atividade da primeira unidade (versão do professor)

UNIDADE 1: DESIGUALDADE DE GÊNERO (NA POLÍTICA)

O lugar da mulher na história: donas de casa?

Abaixo encontra-se uma propaganda que circulava na década de 1950 de uma marca de roupas masculinas. Observe os elementos que a constituem e discuta:

FIGURA 1 - Propaganda de 1950

Disponível em: <https://www.etnomania.com/propaganda-1950>
 Visitado em: 2020/09/20
 Disponível em: <https://www.etnomania.com/propaganda-1950>

1. Como a imagem feminina é construída nessas peças publicitárias? É a imagem masculina?
2. Qual a implicação social disso?
3. Quais são as funções atribuídas às mulheres? E aos homens?
4. Propagandas como essa refletem valores de um determinado contexto social, histórico e cultural. Esses valores ainda reverberam na nossa sociedade? Como?

Respostas possíveis:

1. A mulher aparece de joelhos, sorridente e servindo ao homem que está deitado e confortável, remetendo à subversividade e a delegação da função de cuidador à mulher. O homem, por outro lado, aparece sentado em uma cama, coberto e em uma pose que denota conforto e superioridade, tendo em vista que ele nem mesmo dirige o olhar para a mulher que lhe serve.
2. Essa peça publicitária reforça o estereótipo de que a mulher tem que servir ao homem.
3. A figura feminina, fica atribuída a função de cuidador da casa e do marido (doméstica). O homem, fica atribuída a função de realizar o trabalho externo à casa para prover dinheiro, alimento, segurança etc (observando que ele está com roupa social, o que pode denotar que chegou ou que está indo ao trabalho).
4. Sim. Os valores de uma sociedade patriarcal ainda reverberam e podemos percebê-lo, por exemplo, nas diferenças salariais entre homens e mulheres que ocupam o mesmo cargo ou nos altos índices de violência doméstica contra a mulher.

01

Fonte: A autora

Na segunda parte da unidade 1, propõem-se uma atividade de pesquisa (Figura 2) que visa valorizar o (re)conhecimento da cultura local e incentivar a formação de alunos-pesquisadores. Após a pesquisa, é indi-

cada, ainda, a construção de um painel no *Padlet*, para divulgar para a comunidade escolar as informações coletadas e organizadas pelos alunos. Além disso, essa seção apresenta um texto explicativo, no qual são tecidas reflexões sobre o conceito da violência política de gênero e o que ele abarca

Figura 2 – Exemplo de atividade de pesquisa unidade 1 (versão do professor)



UNIDADE 1: DESIGUALDADE DE GÊNERO (NA POLÍTICA)

O lugar da mulher na história: de casa aos espaços públicos

Aqui no Brasil, as mulheres começaram a ter direitos políticos a partir do ano de 1932, quando conquistaram o direito de votar e de serem votadas. Essa conquista só pôde acontecer com a luta de muitas mulheres espalhadas pelo país que, dentro das suas possibilidades, mobilizaram os recursos que tinham em prol dessa causa. Você conhece alguma dessas mulheres? Que tal conhecê-las?

QR CODE

Assim, esse código QR para ser direcionado para o site TSE Mulheres, no qual você poderá acessar informações e dados sobre a participação feminina na política brasileira.

Imagem de mulheres

Pesquisando na net

Em grupos de 3 ou 4 alunos, pesquise se na sua cidade/estado/região do Brasil há mulheres que lutaram/lutam pelos direitos políticos femininos e procure o nome dessas mulheres, suas histórias, quais atividades desempenham e como impactaram o cenário dessa luta. Com os resultados da sua pesquisa em mãos, junte-se aos colegas e construam coletivamente um **painel no Padlet** com as informações sobre essas importantes figuras femininas locais. Compartilhe esse painel no site da escola e/ou crie um código QR e cole em locais estratégicos na sua escola para que mais pessoas possam conhecer essas mulheres!

Fonte: A autora.

Fonte: A autora.

A última seção da unidade, “Aprofundando a temática: um exemplo brasileiro”, por sua vez, propõe uma atividade a partir de duas capas de edições da revista Istoé (Figura 3), uma de 2016 e outra de 2019, de modo a propiciar uma discussão acerca da forma como essas capas foram construídas e uma reflexão sobre como as diferentes valorações podem se constituir como um ato de violência política de gênero.

Figura 3 – Exemplo de atividade de análise de capa de revista

UNIDADE 1:
DESIGUALDADE DE
GÊNERO (NA
POLÍTICA)

Aprofundando a temática: um exemplo brasileiro

Um exemplo brasileiro...

Em 2010, mais de 70 anos após a conquista dos direitos políticos plenos – isto é, dos direitos de votar e de se candidatar a cargos públicos – a primeira mulher chegou à presidência do Brasil. Dilma Rousseff foi, ainda, reeleita em 2014, com 51,64% das urnas no segundo turno. Durante seus mandatos, Dilma foi vítima de ataques misóginos e de violência política de gênero de diversas formas diferentes, culminando, inclusive, na sua destituição, realizada, como foi provado posteriormente, sem fundamento legal.

Observe e faça a leitura das duas capas de revista a seguir, a primeira é de 2016, veiculada durante o segundo mandato da ex-presidente Dilma, e a segunda, de 2019, veiculada durante o mandato do ex-presidente Jair Bolsonaro:




Fonte: A autora.

Na segunda unidade do protótipo, “Para quê e como argumentar?”, focalizamos o estudo desse recurso discursivo a partir de atividades com textos que propõem que os estudantes compreendam como os argumentos funcionam e os efeitos de sentido que podem causar quando bem articulados. Há, ainda, uma proposta de estudo mais aprofundado acerca do que é a argumentação (Figura 4) e a apresentação dos quatro tipos de argumentos a serem utilizados na construção do texto final.

A partir disso, a primeira seção “Convencendo pela linguagem”, inicia-se com a apresentação de uma atividade acerca do uso da linguagem para o convencimento por meio da argumentação. Para tanto, recorre-se à leitura e análise crítica de um *publipost*, tipo de publicidade comum nas redes sociais e, por isso, familiar para o alunado. Em seguida, há um texto explicativo em que se traz, explicitamente, instruções sobre a argumentação e sobre quatro tipos de argumentos principais para o desenvolvimento de uma peça textual opinativa. Na última parte da unidade, desenvolve-se uma atividade com um artigo de opinião retirado do site do jornal



Estado de Minas a partir do qual se desenvolve um estudo de como os argumentos apresentados funcionam em um texto em prol da defesa do ponto de vista da autora.

Figura 4 – Texto explicativo sobre argumentação na versão do professor



Entendendo a argumentação: os tipos de argumentos

UNIDADE 2: PARA QUÊ E COMO ARGUMENTAR?

A argumentação é o procedimento através do qual nos utilizamos de argumentos para sustentar uma opinião, um ponto de vista, uma tese etc, na intenção de convencer o outro a quem nosso discurso se dirige da validade daquilo que estamos dizendo. Quando argumentamos, procuramos sempre fazer com que esse outro acate e tome como verdade aquilo que colocamos ou, ainda, que ele execute determinada ação (como vimos no exemplo da seção anterior, em que a intenção da argumentação era convencer alguém de comprar algo).

Há várias formas de realizar esse procedimento, mas quatro tipos muito comuns de argumentos são: **os argumentos de autoridade, por evidência, por exemplo e de causalidade**. Cada um desses argumentos, se bem estruturados e argumentados nos textos, podem garantir uma argumentação forte e convincente.

Para saber mais sobre argumentação e tipos de argumentos, recomendamos a leitura do livro "Argumentação", de José Luiz Fiorin, publicado pela editora Contraste.

- 1 ARGUMENTO DE AUTORIDADE**
é aquele em que se evoca o discurso de terceiros, normalmente com conhecimento especializado sobre o assunto, autoridade e credibilidade socialmente reconhecida, para validar um ponto de vista.
- 2 ARGUMENTO POR EVIDÊNCIA**
é relacionado à lógica quantitativa e se constrói a partir de referências a dados estatísticos divulgados por institutos reconhecidos e com credibilidade na intenção de tornar a ideia defendida irrefutável.
- 3 ARGUMENTO POR EXEMPLO**
é aquele em que se traz casos particulares, isto é, um relato concreto, normalmente do âmbito social, com objetivo de reforçar ou validar a ideia que está sendo defendida.
- 4 ARGUMENTO DE CAUSALIDADE**
é aquele em que se defende um ponto de vista a partir do levantamento das possíveis causas de determinado problema.

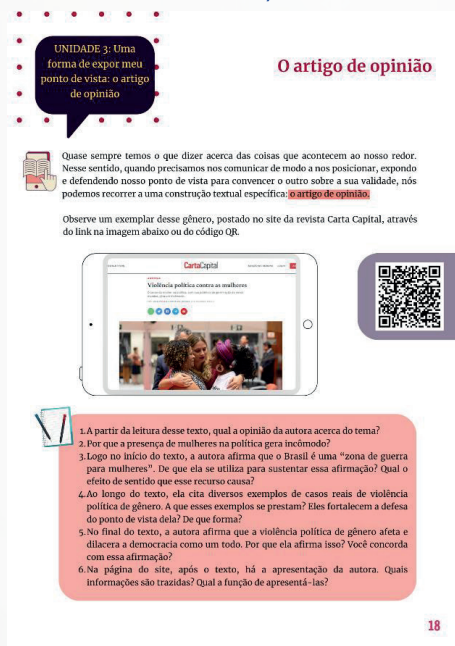
As informações tratadas nessa seção são extraídas do livro "Argumentação", de Fiorin (2022) e a ilustração de montagem "O desenvolvimento de competências argumentativas no Ensino Fundamental: diferentes tipos de argumentos em textos de opinião de estudantes do 7º ano" de Thiago dos Anjos (2019).

Fonte: A autora.

A unidade 3 tem como título “Uma forma de expor meu ponto de vista: o artigo de opinião” e é dedicada ao estudo do gênero artigo de opinião para instrumentalizar os alunos, familiarizando-os com o gênero que será pedido no momento da produção final. Assim, na primeira seção “Opinião X Fato”, os estudantes são levados a refletir sobre as diferenças entre esses dois elementos, por meio de uma notícia e, em seguida, das opiniões emitidas acerca do tema tratado nela. Assim, recorrendo à análise de opiniões contrárias e diversas, pretende-se que seja fomentado o respeito e a valorização do ponto de vista do outro e, paralelamente, a tomada de posição a partir da análise crítica dos fatos e das opiniões apresentadas.

Após essas atividades, há ainda uma outra na qual se propõe um estudo acerca do artigo de opinião (Figura 5), na intenção de levar os alunos a observar suas características do ponto de vista do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional, a fim de identificar as peculiaridades desse gênero e possibilitar que eles consigam produzir seus próprios artigos de opinião. Há, ainda, na versão do protótipo destinada ao professor, uma recomendação de que haja um momento de instrução aberta, isto é, um trabalho mais explícito e metalinguístico envolvendo a sistematização e o entendimento consciente acerca desse gênero discursivo.

Figura 5 – Exemplo de atividade da unidade 3 sobre artigo de opinião (versão do professor)



UNIDADE 3: Uma forma de expor meu ponto de vista: o artigo de opinião

O artigo de opinião

Quase sempre temos o que dizer acerca das coisas que acontecem ao nosso redor. Nesse sentido, quando precisamos nos comunicar de modo a nos posicionar, expondo e defendendo nosso ponto de vista para convencer o outro sobre a sua validade, nós podemos recorrer a uma construção textual específica: o **artigo de opinião**.

Observe um exemplar desse gênero, postado no site da revista Carta Capital, através do link na imagem abaixo ou do código QR.





1. A partir da leitura desse texto, qual a opinião da autora acerca do tema?

2. Por que a presença de mulheres na política gera incômodo?

3. Logo no início do texto, a autora afirma que o Brasil é uma “zona de guerra para mulheres”. De que ela se utiliza para sustentar essa afirmação? Qual o efeito de sentido que esse recurso causa?

4. Ao longo do texto, ela cita diversos exemplos de casos reais de violência política de gênero. A que esses exemplos se prestam? Eles fortalecem a defesa do ponto de vista dela? De que forma?

5. No final do texto, a autora afirma que a violência política de gênero afeta e dilacera a democracia como um todo. Por que ela afirma isso? Você concorda com essa afirmação?

6. Na página do site, após o texto, há a apresentação da autora. Quais informações são trazidas? Qual a função de apresentá-las?

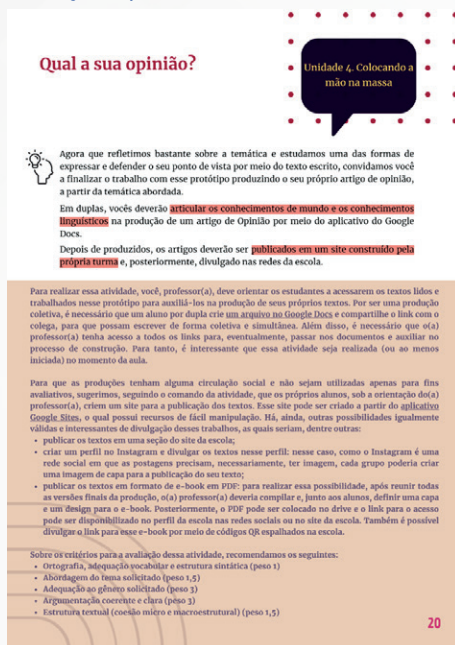
18

Fonte: A autora.

Por fim, a quarta e última unidade, “Colocando a mão na massa”, apresenta a proposta de produção final e, ainda, na versão do professor, indica critérios de avaliação sugeridos e outras possibilidades de encaminhamento dessa atividade, que envolvem a recomendação de possibilitar que os textos escritos pelos estudantes tenham circulação social, por

meio da divulgação para a comunidade escolar e a publicação *on-line* (Figura 6).

Figura 6 – Orientações para atividade final (versão do professor)



Qual a sua opinião?

Unidade 4. Colocando a mão na massa

Agora que refletimos bastante sobre a temática e estudamos uma das formas de expressar e defender o seu ponto de vista por meio do texto escrito, convidamos você a finalizar o trabalho com esse protótipo produzindo o seu próprio artigo de opinião, a partir da temática abordada.

Em duplas, vocês deverão **articular os conhecimentos de mundo e os conhecimentos linguísticos** na produção de um artigo de Opinião por meio do aplicativo do Google Docs.

Depois de produzidos, os artigos deverão ser **publicados em um site construído pela própria turma** e, posteriormente, divulgado nas redes da escola.

Para realizar essa atividade, você, professor(a), deve orientar os estudantes a acessarem os textos lidos e trabalhados nesse protótipo para auxiliá-los na produção de seus próprios textos. Por ser uma produção coletiva, é necessário que um aluno por dupla crie um arquivo no Google Docs e compartilhe o link com o colega, para que possam escrever de forma coletiva e simultânea. Além disso, é necessário que o(a) professor(a) tenha acesso a todos os links para, eventualmente, passar nos documentos e auxiliar no processo de construção. Para tanto, é interessante que essa atividade seja realizada (ou ao menos iniciada) no momento da aula.

Para que as produções tenham alguma circulação social e não sejam utilizadas apenas para fins avaliativos, sugerimos, seguindo o comando da atividade, que os próprios alunos, sob a orientação do(a) professor(a), criem um site para a publicação dos textos. Esse site pode ser criado a partir do aplicativo Google Sites, o qual possui recursos de fácil manipulação. Há, ainda, outras possibilidades igualmente válidas e interessantes de divulgação desses trabalhos, as quais seriam, dentre outras:

- publicar os textos em uma seção do site da escola;
- criar um perfil no Instagram e divulgar os textos nesse perfil: nesse caso, como o Instagram é uma rede social em que as postagens precisam, necessariamente, ter imagem, cada grupo poderia criar uma imagem de capa para a publicação do seu texto;
- publicar os textos em formato de e-book em PDF: para realizar essa possibilidade, após reunir todas as versões finais da produção, o(a) professor(a) deveria compilar e, junto aos alunos, definir uma capa e um design para o e-book. Posteriormente, o PDF pode ser colocado no drive e o link para o acesso pode ser disponibilizado no perfil da escola nas redes sociais ou no site da escola. Também é possível divulgar o link para esse e-book por meio de códigos QR espalhados na escola.

Sobre os critérios para a avaliação dessa atividade, recomendamos os seguintes:

- Ortografia, adequação vocabular e estrutura sintática (peso 1)
- Abordagem do tema solicitado (peso 1,5)
- Adequação ao gênero solicitado (peso 3)
- Argumentação coerente e clara (peso 3)
- Estrutura textual (coesão micro e macroestrutural) (peso 1,5)

20

Fonte: A autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da importância do domínio da competência argumentativa para as interações sociais nos campos da vida pública, privada e profissional, as quais se dão de formas cada vez mais multimodais e multimidiáticas, entende-se a necessidade de pesquisas que se prestem a refletir acerca desses processos, com vistas à potencialização de propostas e perspectivas de abordagem desses aspectos na escola, principal instituição responsável pelo letramento e pela formação cidadã.

É nesse contexto que esta pesquisa se coloca e propõe uma reflexão acerca do ensino de usos da língua e modos de funcionamento da linguagem em práticas discursivas que ampliem os multiletramentos e a capacidade argumentativa dos estudantes do Ensino Médio. Para tanto,



recorremos à escolha de um gênero argumentativo prototípico e tradicionalmente abordado na escolaridade básica, o artigo de opinião, a partir do qual analisamos os modos de funcionamento da linguagem no que tange à argumentação para, assim, desenvolver formas de ampliação da competência argumentativa dos estudantes em práticas de linguagem que constituem a sociedade contemporânea na esfera jornalística, tanto a partir desse gênero, quanto a partir de outros.

Para realizar isso, recorremos à proposição de um protótipo didático que abarca o trabalho com os multiletramentos e com a argumentação, utilizando textos multimodais da cultura midiática. Assim, esperamos contribuir com subsídios didáticos para que os professores, sejam da rede privada ou da rede pública de ensino, possam complementar o trabalho por eles já realizado. Esse material didático é pensado de modo a servir como uma alternativa mais acessível, atualizada e moldável que os usuais livros didáticos, destacando-se por ser uma ótima ferramenta de integração das TDIC e do desenvolvimento dos multiletramentos.

Apesar da intenção de tornar a proposta o mais exequível possível, por meio da opção pela produção de atividades que, ao mesmo tempo em que fossem multimodais e articulassem mídias diversificadas, também utilizassem, por outro lado, recursos de fácil acesso e operação, é preciso reconhecer que a utilização de protótipos nas salas de aula brasileiras esbarra em algumas limitações, especialmente de ordem estrutural. Sabemos que, por mais que as TDIC estejam cada vez mais atreladas às atividades cotidianas, elas ainda estão longe de integrar de maneira efetiva a rotina das escolas brasileiras, sobretudo no contexto da educação pública, o que acontece em função de fatores diversos, de ordem política, econômica e social.

Nesse sentido, solucionar esse problema é um desafio multidisciplinar que perpassa, principalmente, a participação ativa das instâncias governamentais por meio da criação, implementação e expansão de políticas públicas efetivas. A nós, docentes pesquisadores, cabe, porém, a produção de materiais como o proposto neste trabalho, tendo em vista que ter

à disposição materiais de qualidade que demandem a presença das tecnologias na escola pode ser, também, uma forma de pôr em relevância a necessidade de investir e implementar as TDIC na educação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, T. B. **O desenvolvimento de competências argumentativas no ensino fundamental**: diferentes tipos de argumentos em textos de opinião de estudantes do 5º ano. Orientadora: Marcela Regina Vasconcelos da Silva Nascimento. 2019. 118p. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Departamento de Letras, Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

AMOSSY, R. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. In: CAVALCANTE, M. M.; BRITO, M. (org.). **Texto, discurso e argumentação**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 71-96.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRAKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação do outro. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BOFF, O. M. B.; KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, [S. l.], v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=15> Acesso em: 25 fev. 2023.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

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

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, M. R. V. S. **A construção do sentido em dissertações argumentativas:** ressignificando a produção escrita no ensino médio. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 291p. 2015a.

NASCIMENTO, M. R. V. S. **Argumentação no ensino médio:** a construção da dissertação argumentativa. Recife: Pipa Comunicação, 2015b.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 38, n. 1, 2017a. DOI: 10.23925/2318-7115.2017v38i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ROJO, R H R (Org.) **Escol@ conectad@:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-curriculo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, p. 11-31, 2020.

SANÍN, J. R.; KROOK, M. L. Género y violencia política en América Latina: conceptos, debates y soluciones. **Política y gobierno**, Cidade do México, v. 23, n. 1, 2016. Disponível em: <http://www.politicaygobierno.cide.edu/index.php/pyg/article/view/737>. Acesso em: 25 mar. 2023.