

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA e LITERATURA

Volume 10
2022

Cultura, Sociedade e História



Editora
REALCONHECER

Jader Silveira | Resiane Silveira (Orgs)

LINGUÍSTICA
e
LITERATURA
Cultura, Sociedade e História

Volume **10**
2022



Editora
REALCONHECER

© 2022 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Organizadores

Jader Luís da Silveira

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S5871 Silveira, Jader Luís da
Linguística e Literatura: Cultura, Sociedade e História - Volume 10 /
Jader Luís da Silveira; Resiane Paula da Silveira (organizadores). –
Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2022. 127 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-17-7
DOI: 10.5281/zenodo.6499664

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Cultura. 4. História. I. Silveira,
Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 410
CDU: 80

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2022/04/linguistica-e-literatura-cultura.html>



AUTORES

ADINAIR DO PERPÉTUO SOCORRO DA SILVA

ALBA VALÉRIA TINOCO ALVES SILVA

ALINE SILVA SANTOS

BEATRIZ DA SILVA LUSTOSA

CÉSAR ALESSANDRO SAGRILLO FIGUEIREDO

DANIELLE SOARES DA SILVA

ELIANA CRISPIM FRANÇA LUQUETTI

FELIPE RIDALGO SILVESTRE SOARES

HERBERTT NEVES

HOSANA DA SILVA DE MELO

LARISSE CARVALHO DE OLIVEIRA

PAULO CÉSAR DA SILVA

PEDRO HENRIQUE ALVES DO NASCIMENTO

RHAÍSA SAMPAIO BRETAS BARRETO

SAMUEL PEREIRA CAMPOS

SILVIA GOULART FERREIRA

SINTHIA MOREIRA SILVA

VANESSA ALENCAR DE LIMA

APRESENTAÇÃO

A obra nos apresenta a importância da linguística e literatura em seus aspectos culturais, sociais e históricos, que nos remete a várias linhas de leituras e pesquisas, as quais são fundamentais e que norteiam o conhecimento atrelado a prática; os trabalhos científicos aqui apresentados, estão todos ligados ao tema e tem excelentes contribuições de vários autores, que se utilizaram de muitos objetos de estudo para que essa contribuição fosse de fato positiva e tivesse um resultado significativo no que tange a área estudada.

É de extrema importância lembrar que a literatura tem um papel fundamental na vida do ser humano, e está vinculada à sociedade em que se origina; assim como a língua, estudada dentro da linguística, é um instrumento de comunicação e de interação social, que cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade dentro da sociedade.

A obra então nos apresentará várias linhas de estudos, dos quais muitos profissionais se deparam em suas carreiras e assim ajudará a desenvolver e otimizar as atividades propostas, disponibilizando as contribuições necessárias, para que o sucesso chegue juntamente com o conhecimento atrelado a prática.

Esperamos que os diferentes enfoques e pontos de vista, compartilhados pelos autores desta obra, possam contribuir com mais discussões e novas informações sobre Linguística e Literatura, cultura, sociedade e história, dentro da educação, bem como no âmbito da pesquisa, da extensão, e de várias outras metodologias que inovem as instituições de ensino, contribuindo para a formação de profissionais que capacitados que contribuam em sua área de atuação.

SUMÁRIO

<p>Capítulo 1 ANÁLISE DE ITENS LEXICAIS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO TEMÁTICA NA REDAÇÃO DO ENEM <i>Paulo César da Silva; Herbertt Neves</i></p>	8
<p>Capítulo 2 O LETRAMENTO E O BULLYING NA ESCOLA <i>Adinair do Perpétuo Socorro da Silva; Samuel Pereira Campos</i></p>	26
<p>Capítulo 3 O USO DAS REDES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Sinthia Moreira Silva; Rhaísa Sampaio Bretas Barreto; Danielle Soares da Silva; Silvia Goulart Ferreira; Eliana Crispim França Luquetti</i></p>	39
<p>Capítulo 4 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A PRÁXIS EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Hosana da Silva de Melo; César Alessandro Sagrillo Figueiredo</i></p>	49
<p>Capítulo 5 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE LEITORES <i>Vanessa Alencar de Lima; César Alessandro Sagrillo Figueiredo</i></p>	64
<p>Capítulo 6 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS MULTILETRADAS NA REINVENÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A MODALIDADE REMOTA <i>Larisse Carvalho de Oliveira; Beatriz da Silva Lustosa; Pedro Henrique Alves do Nascimento; Felipe Ridalgo Silvestre Soares</i></p>	84
<p>Capítulo 7 O LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO: CORPUS ALIB <i>Alba Valéria Tinoco Alves Silva; Aline Silva Santos</i></p>	105
<p>CURRÍCULOS DOS AUTORES</p>	123

Capítulo 1

ANÁLISE DE ITENS LEXICAIS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO TEMÁTICA NA REDAÇÃO DO ENEM

Paulo César da Silva

Herbertt Neves

ANÁLISE DE ITENS LEXICAIS COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO TEMÁTICA NA REDAÇÃO DO ENEM

Paulo César da Silva

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras nesta instituição. Pesquisador voluntário da Iniciação Científica da UFCG, com o projeto sobre o ensino da semântica lexical em videoaulas de língua portuguesa. Contato: cesarpaulo22633@gmail.com

Herbertt Neves

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Língua Portuguesa e Linguística na Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e do Mestrado Profissional em Letras da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP UFCG). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG), do Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE) e vice-coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Tem interesse por pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, especialmente nas áreas de Educação Linguística (Análise Linguística, Lexicologia Pedagógica e Produção Escrita), História Social do Português, Estudos Gramaticais e Linguística de Texto. Contato: herbertt_port@hotmail.com

Resumo: A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um texto avaliado em cinco competências: 1) domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) compreensão do tema, adequação ao tipo textual e aplicação das várias áreas de conhecimento; 3) argumentação; 4) uso dos elementos de coesão textual; e 5) proposta de intervenção. Nesse sentido, voltando a atenção na segunda competência, esta pesquisa busca analisar como os elementos lexicais são utilizados na avaliação temática das redações do ENEM, a partir de um documento norteador disponibilizado para os corretores das redações. É, pois, uma pesquisa documental de cunho qualitativo, haja vista que catalogamos as orientações dadas aos avaliadores para análise da competência 2 e observamos quais relações lexicais são destacadas e como elas são compreendidas na avaliação dos textos. Como

base teórica, fundamentamo-nos, para análise do léxico, em Neves (2020), Ilari (2010) e Antunes (2012; 2019). Para análise da avaliação temática, apropriamo-nos das observações de Mendonça e Neves (2019) e Abaurre e Abaurre (2012). Os resultados apontam que a avaliação da pertinência e do repertório temático das redações é feita exclusivamente pelo reconhecimento dos itens lexicais, especialmente em relações de hiperonímia.

Palavras-chave: Léxico. Redação do vestibular. Avaliação de textos escritos. Abordagem temática.

Abstract: The essay of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) is a text evaluated in five competences: 1) mastery of the formal written modality of the Portuguese language; 2) understanding of the topic, adaptation to the text type, and application of the various areas of knowledge; 3) argumentation; 4) use of textual cohesion elements; and 5) intervention proposal. In this sense, focusing on the second competence, this research seeks to analyze how lexical elements are used in the thematic evaluation of ENEM essays, based on a guiding document made available to reviewers. It is, therefore, a documentary research of a qualitative nature, given that we catalog the guidelines given to evaluators for the analysis of competence 2 and observe which lexical relations are highlighted and how they are understood in the evaluation of texts. As a theoretical basis, for the analysis of the lexicon, we rely on Neves (2020), Ilari (2010), and Antunes (2012; 2019). To analyze the thematic evaluation, we used the observations of Mendonça and Neves (2019) and Abaurre and Abaurre (2012). The results indicate that the assessment of the relevance and thematic repertoire of essays is made exclusively by the recognition of lexical items, especially in hyperonymy relationships.

Keywords: Lexicon. Entrance exam essay. Evaluation of written texts. Thematic approach.

Reflexões introdutórias

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um texto avaliado a partir de cinco competências, a saber: 1) Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; 2) Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; 3) Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; 4) Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e 5) Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Para orientar os avaliadores dos textos dos candidatos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) organiza materiais formativos com explicações a respeito dessas 5 (cinco) competências para

padronizar a avaliação. Nosso objeto de estudo neste texto é, então, o material formativo destinado à competência 2, que, entre outros aspectos, avalia a abordagem temática e o repertório do texto do candidato. Nosso foco são os aspectos lexicais levados em conta nessa avaliação.

Antunes (2012) observa inicialmente que o léxico pode corresponder ao conjunto de palavras de uma língua. Essa definição, hoje, já é problematizada dentro dos estudos linguísticos, mas é por intermédio dela que apresentaremos nossas considerações. Sabemos que o trabalho com as palavras não é uma tarefa fácil, tendo em vista que elas são constituídas pela interação verbal. Em face disso, a concepção de léxico que defenderemos aqui é a textual-interativa (NEVES, 2020), que diz respeito ao funcionamento das palavras em contextos de uso.

Desse modo, voltando a atenção na segunda competência da redação do Enem, temos, neste capítulo, o objetivo de explicitar como os elementos lexicais são utilizados na avaliação temática dessas redações. À vista disso, compreendemos, então, que a segunda competência, no que concerne ao tema e ao repertório, pode ser avaliada a partir do léxico.

Para compreender melhor a noção de léxico de que tratamos e a prática avaliativa da competência 2 no Enem, nossas ponderações, neste capítulo, serão norteadas pelos seguintes pontos: noções gerais sobre o léxico; entendimento da competência II da redação do ENEM; e léxico e a avaliação temática nas redações do ENEM.

Noções gerais sobre o léxico

Em linhas gerais, como advertem Correia e Almeida (2012), o léxico constitui o conjunto de todas as palavras que uma língua pode ter. Entretanto, quando falamos sobre léxico, inevitavelmente caímos num tipo de problema, pois não somos capazes de conceituar o que se entende por “palavra”. Qualquer um de nós pode, enquanto falantes, falar diversas palavras, mas, quando temos que defini-las, muitas vezes, não temos essa habilidade. Antunes (2012, p. 27) define o léxico de uma língua de forma semelhante a Correia, ao dizer explicar que

O léxico de uma língua, numa definição mais geral, pode ser visto como o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de

comunicação. [...] As palavras são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem.

O léxico, como bem frisa Antunes (2012), é composto de palavras. Estas, por sua vez, podem assumir formas distintas, como nas locuções, por exemplo, em que temos a junção de mais de um item lexical. Nesse caso, estamos diante de unidades lexicais de dimensão superior à palavra gráfica. Além disso, temos as chamadas unidades infralexicaais, constituídas, ao contrário das locuções, de unidades de dimensão inferior à palavra gráfica. São, pois, de cunho lexical e gramatical (CORREIA; ALMEIDA, 2012).

As palavras, como vemos, assumem formas diferentes. Antunes (2012) classifica as palavras em dois níveis, a saber: unidades do léxico e unidades da gramática. De um lado, as unidades do léxico são os verbos, os substantivos e os adjetivos, pois correspondem ao conjunto de palavras cujo significado remete à vinculação entre a língua e a experiência, isto é, ao mundo extralinguístico. De outro, as unidades da gramática correspondem aos artigos, aos pronomes, às preposições, às conjunções e a alguns advérbios, pois são unidades cujo significado remete ao próprio sistema linguístico. No dizer de Correia e Almeida (2012), podem corresponder a unidades de classe aberta e fechada, respectivamente:

As palavras de significado lexical constituem classes abertas de palavras, uma vez que essas classes admitem a entrada constante de novas unidades. [...] Em contrapartida, as palavras de significado gramatical constituem classes fechadas de palavras, classe finita, constituída por um número relativamente reduzido de elementos e nas quais raramente ocorre inovação, visto que as mudanças nessas classes têm consequências no nível da estrutura da língua (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Conforme afirmam Correia e Almeida (2012), as gramáticas apresentam o léxico como número finito de unidades, como se todas as palavras de uma língua pudessem ser colocadas em um dicionário. É fato que delimitar a quantidade de palavras de uma língua (no nosso caso, a portuguesa) não é tão fácil como parece ser, pois, além de dar conta de todas as palavras testadas no dicionário e no discurso – itens lexicais usados por falantes desde o aparecimento da língua portuguesa até os dias de hoje –, teríamos, também, que considerar os neologismos, isto é, as palavras novas que, dia após dia, vão entrando na língua (CORREIA; ALMEIDA, 2012).

Correia e Almeida (2012) argumentam que, se é verdade que as línguas sofrem mudanças, é bem mais verdade ainda que as palavras também passem pelo mesmo processo, seja por arcaísmos (palavras que entram em desuso), seja por neologismos (palavras que vão entrando na língua). Isso só comprova que o léxico de uma língua é um dos componentes em que ocorrem mais mudanças linguísticas.

Concepção textual-interativa do léxico

Nesta subseção, pretendemos discutir sobre a dinâmica que as palavras têm nos contextos de interação. Estamos, pois, referindo-nos à concepção textual-interativa do léxico, ponto de partida para nossas análises. Neves (2020, p. 89, grifos nossos) define essa concepção deste modo:

Seu caráter **textual** justifica-se porque, para o entendimento da dinâmica lexical, são observadas as relações de textualidade, voltadas à organização e à funcionalidade do texto, com olhar específico para as propriedades da coerência e da coesão. Seu caráter **interativo** explica-se no fato de que, para análise da textualidade, recorre-se a elementos da **interação verbal**, como o tema, o contexto ou o perfil dos interlocutores. O entendimento, por exemplo, da seleção lexical de um texto só é alcançado com mais propriedade se compreendermos como os itens lexicais funcionam na **situação de interação** [...].

Como apontado, é possível perceber que a concepção textual-interativa, pouco abordada nos estudos lexicais, acopla dois aspectos muito relevantes para os estudos das palavras. O primeiro deles é o componente textual, que nos remete, em boa parte, aos postulados da Linguística de Texto e que observa, segundo Neves (2020), as relações de textualidade. O segundo, que julgamos ser mais abrangente, a interação, compreendida a partir das relações sociais, isto é, a própria comunicação verbal. Se, de um lado, precisamos do componente da textualidade, de outro, mais ainda, precisamos dos contextos de interação, que envolvem interlocutores, intenções sociocomunicativas, etc.

Nesse sentido, entendemos que compreender um texto verbal (composto, claro, também de itens lexicais), implica não só apreender os fenômenos da textualidade, mas os processos interativos inerentes ao texto. Isso porque só podemos, de fato, entendê-lo (e aí adentramos ao terreno dos sentidos) se o componente interativo estiver presente. No dizer de Neves (2020, p. 89), “apenas no

quadro da interação podemos perceber a pluralidade de sentidos que esse texto é capaz de produzir”.

No tocante a esse aspecto, podemos afirmar, então, que a concepção textual-interativa diz muito sobre a seleção lexical de um texto, isto é, a escolha de palavras, haja vista que é nesse processo que as intenções comunicativas do interlocutor são vistas. Cardoso (2015, p. 124) afirma que

A escolha lexical usada na elaboração de um texto diz muito sobre as intenções comunicativas de quem o produziu e de seu papel na sociedade. As palavras selecionadas podem revelar valores ideológicos, retratar o conjunto da experiência humana acumulada, assim como práticas sociais e culturais, já que é no léxico que se veem representadas, de forma mais objetiva, as visões de mundo dos sujeitos participantes da prática discursiva.

Na redação do ENEM, por exemplo, esse processo de seleção não é diferente. O candidato que está prestando o exame há de selecionar, a partir do seu repertório linguístico, palavras que atendam ao campo semântico do tema proposto. Essa seleção lexical, obviamente, leva em consideração a situação de comunicação, as intenções do candidato e, novamente, a temática central e o seu recorte frasal.

Entendendo a competência II da redação do ENEM

Nesta seção, iremos apresentar, a partir do Manual de Leitura do ENEM em sua Matriz de Referência da Competência II, disponibilizado pelo INEP (2019), as diretrizes gerais que regem a avaliação desta competência, a saber: tema, tipo de texto e repertório. Não pretendemos, com isso, trazer exaustivamente as orientações de avaliação, uma vez que iremos retomá-las e aprofundá-las em nossas análises. A matriz dessa competência é avaliada a partir dos descritores encontrados na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Matriz de referência da competência II do Enem

COMPETÊNCIA II	
Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa	
1	Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.
2	Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.
3	Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
4	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.
5	Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

Fonte: INEP (2019, p. 6)

O documento, como ilustrado, apresenta o seguinte enunciado referente à competência II: “compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa” (INEP, 2019, p. 6). Em outras palavras, isso significa dizer que essa competência tem uma tripla avaliação, tendo em vista que avalia a compreensão da proposta, a temática referente a ela e a adequação ao tipo de texto.

A compreensão da proposta de redação, evidentemente, se dá pelo tema abordado. Para que o avaliador verifique se o candidato compreendeu ou não a proposta de redação, é preciso que ele fale sobre o tema proposto. Por isso, consideramos que o componente “compreensão” dialoga diretamente com o tema. Sobre esse aspecto, o Manual de Leitura do INEP reconhece o que está disposto na Figura 2, a seguir:

Figura 2 – O tema na competência II do Enem

TEMA

O tema é definido a partir da frase temática apresentada na prova de redação. Em relação à prova de 2018, a partir da frase temática “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, espera-se que o participante compreenda e aborde o tema de forma completa, apresentando o controle de dados na internet e a manipulação do comportamento e/ou as consequências, os efeitos e os exemplos do ato de manipular o usuário da internet. Portanto, textos que abordem exclusivamente tecnologia, mídia ou outros assuntos, sem sequer mencionar internet ou qualquer elemento do universo da internet, não terão abordado sequer o assunto mais geral da prova e deverão ser avaliados como “Fuga ao Tema”.

Fonte: INEP (2019, p. 8)

Percebemos, aqui, que o componente “compreensão” está localizado no tema. O próprio documento reconhece isso, ao enfatizar que é esperado que o candidato retome palavras da frase temática, que é uma espécie de divisão frasal da proposta de redação. Esse reconhecimento, pois, é dado no campo lexical, uma vez que lida diretamente com a identificação de palavras da frase temática ou de uma lista de palavras ligadas a ela.

Outro elemento que também é avaliado na competência II diz respeito à adequação ao tipo de texto, que é o dissertativo-argumentativo. Essa avaliação é plenamente estrutural, uma vez que exige do participante o que é denominado “marcas específicas de sua estrutura” (INEP, 2019, p. 9). Não vamos retomar nem analisar esses aspectos porque o sistema lexical não está envolvido nessa avaliação.

Outro elemento pertencente à avaliação da competência II é o repertório sociocultural do candidato, conforme indica a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – O repertório na competência II do Enem

REPERTÓRIO

Elemento importante para a redação do Enem e requisito fundamental para que o participante atinja as notas mais altas na Competência II, o repertório sociocultural configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante.

Alguns argumentos que podem caracterizar o repertório esperado são:

[...] provas concretas (dados ou fatos sobre o tema), exemplos (fatos similares ou relacionados ao tema), autoridades (citação de especialistas no tema), lógica (causa e consequência, por exemplo) e senso comum (o que as pessoas em geral pensam sobre o tema) (CANTARIN, BERTUCCI; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Fonte: INEP (2019, p. 10)

O repertório diz respeito ao conhecimento de mundo do participante sobre o tema proposto. O candidato precisa trazer informações de outras áreas dos saberes para defender o seu ponto de vista, mais precisamente, para embasá-lo argumentativamente. No Manual de Leitura (INEP, 2019), é possível perceber que, para a avaliação, são considerados como repertório: dados/fatos sobre o tema, opinião público-coletiva, além das citações de especialistas, filósofos, que entram como argumento de autoridade, etc.

Orientação metodológica da pesquisa

Nesta seção, pretendemos explicitar as nossas análises sobre a avaliação temática nas redações do ENEM a partir do nosso *corpus*, que são as orientações do Manual de Leitura do INEP para a competência II (INEP, 2019). Nesse sentido, nossa pesquisa é de natureza documental e de cunho qualitativo, haja vista que catalogamos as orientações dadas aos avaliadores para análise da competência 2 e observamos quais relações lexicais são destacadas e como elas são compreendidas na avaliação dos textos. De acordo com Mascarenhas (2018), a pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica por sua fonte, que é um documento. Mascarenhas (2018, p. 46) afirma, ainda, que, na pesquisa qualitativa, “os estudos são descritivos, voltados para a compreensão do objeto”, daí o caráter qualitativo deste estudo. É, por fim, uma pesquisa do campo da Linguística Aplicada, com teor interpretativo-descritivo, haja vista que iremos interpretar e descrever como os itens lexicais são utilizados na avaliação da redação do ENEM.

Léxico e avaliação temática nas redações do ENEM

Para nossa análise, começemos, então, retomando a proposta de redação do ENEM da edição de 2018, que serviu de exemplo para as orientações de avaliação. Ela segue reproduzida na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Proposta de redação do Enem

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: INEP (2019, p. 12)

Agora, observemos qual orientação inicial de avaliação é dada aos avaliadores das redações sobre o tema:

O tema é definido a partir da **frase temática** apresentada na prova de redação. Em relação à prova de 2018, a partir da frase temática “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”, espera-se que o participante compreenda e aborde o tema de **forma completa**, apresentando **o controle de dados na internet E a manipulação do comportamento e/ou as consequências, os efeitos e os exemplos do ato de manipular o usuário da internet** (INEP, 2019, p. 8, grifos nossos).

Como observado, a frase temática da proposta de redação é o ponto de partida para que o candidato atenda à primeira exigência da competência 2: a compreensão do tema. Entende-se, de acordo com o documento, que o avaliador considera abordagem completa do tema quando o participante cita todas as palavras-chave do enunciado da proposta. No caso em questão, como exemplo, temos as palavras e expressões “controle de dados”, “manipulação do comportamento” e “internet”. Se o candidato consegue utilizar todo esse núcleo de palavras em seu texto, no momento da avaliação, o avaliador irá julgar o texto como de abordagem completa.

Por outro lado, se o participante deixa de citar, por exemplo, “controle de dados”, a abordagem se caracteriza como incompleta, como podemos observar na Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Avaliação da abordagem temática

ATENÇÃO !

* A menção à manipulação do comportamento e ao controle de dados já pressupõe que o participante está tratando de internet, a não ser que ele prove o contrário.

Por outro lado, é considerada incompleta a abordagem que se limita a assuntos parcialmente relacionados à proposta, isto é, textos em que o participante menciona apenas:

- internet ou elemento do universo da internet (rede, browser, navegador, plataforma virtual, sites, e-mail, WhatsApp, Netflix, Spotify, hackers, haters, trolls, fake news etc.);
- a manipulação do comportamento do usuário na e/ou pela internet, sem menção ao controle de dados;
- controle de dados na internet, sem menção à manipulação do comportamento do usuário.

Fonte: INEP (2019, p. 13)

Antes de trazermos as listas de cada palavra-chave da proposta de redação e adentrarmos às discussões inerentes a elas, iremos apresentar algumas bases teóricas sólidas que se relacionam com o que o Manual de Leitura denomina de “frase temática”. De acordo com Antunes (2012, p. 65-66):

[...] os índices de ocorrência das unidades lexicais em um texto já apontam para sua concentração temática; já sinalizam a disposição do interlocutor de não se afastar do núcleo pretendido. É previsível ainda que, se o tema principal se desenvolve com subdivisões, haverá também sinais dessa dispersão no que toca à repetição de unidades.

Como bem pontua Antunes (2012), as palavras de um texto, isto é, as unidades lexicais, dizem muito sobre sua centralidade temática. Isso porque elas funcionam, corroborando com Antunes, como pistas e/ou sinalizações da unidade de sentido de um texto. No caso da redação do ENEM, a frase temática funciona como uma espécie de guia para que o candidato não fuja da proposta de redação. O texto precisa ter unidades de sentido que assegurem a continuidade temática e a progressão textual, daí a importância do uso das palavras lexicais. Sobre isso, Neves (2020, p. 179) destaca que

[...] a seleção das palavras em um texto busca, primeiramente, dar continuidade, manter a interação em curso durante todo o tempo necessário

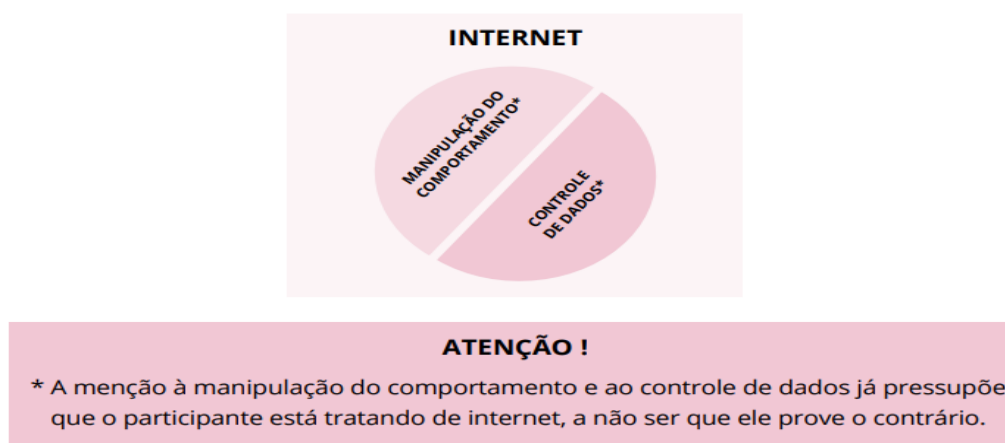
para tal. Para compor essa continuidade, o enunciador busca empregar núcleos de sentido que deem unidade ao que se enuncia, mostrando ao interlocutor que se fala ou escreve sobre o mesmo universo temático do início ao fim.

Não é incoerente pensar, nesse sentido, que palavras que retomem “controle de dados” sejam vistas como empobrecimento de vocabulário ou repetição, haja vista que é da natureza do texto dar progressão temática a ele, assegurar que as unidades de sentido estejam presentes nele. Por outro lado, mais adiante, veremos que nem sempre essa retomada/repetição é de fato coerente – pensando no nosso *corpus* –, uma vez que, para que isso aconteça adequadamente, é necessário compreendermos que, no tratamento temático de um texto, a interação também se faz presente.

Entendemos, então, que a frase temática da redação do ENEM funciona enquanto um recurso linguístico necessário para manter a continuidade do tema que está sendo abordado na prova. Por isso, aqui, temos defendido e assumido a concepção textual-interativa do léxico, que está atrelada ao funcionamento das palavras no texto (NEVES, 2020).

Percebemos, então, que a proposta de redação do ENEM trabalha com as unidades de sentido, estabelecidas por intermédio da frase temática, que é organizada a partir de palavras-chave. Agora, observemos mais algumas orientações de avaliação temática que o documento do INEP apresenta. Dessa vez, com o foco nas palavras-chaves da edição de 2018, como destacado na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Avaliação da abordagem temática por eixos



Fonte: INEP (2019, p. 13)

A palavra “internet”, como podemos ver, é a primeira a ser apresentada no documento, tendo em vista que acopla “controle de dados” e “manipulação do comportamento”, funcionando, portanto, como hiperônimo. Na visão de Cançado (2008, p. 26), hiperônimo e/ou hiperonímia é assim definido:

O item lexical que está contido nos outros itens lexicais, mas não contém nenhuma das outras propriedades da cadeia, o termo mais geral, é chamado de hiperônimo. Por exemplo, em (1a), pastor alemão é o hipônimo da cadeia apresentada, e animal, é o hiperônimo.

Essa definição é importante para que possamos compreender, também, o que é hipônimo e/ou hiponímia:

A hiponímia pode ser definida como uma relação estabelecida entre palavras, quando o sentido de uma está incluído no sentido de outra. [...] O item lexical mais específico, que contém todas as outras propriedades da cadeia, é chamado de hipônimo (CANÇADO, 2008, p. 26).

Dadas as definições, podemos afirmar que todos os elementos da frase temática são hipônimos, já que, dentro dessa cadeia, temos o hiperônimo “internet” em um contexto maior. A Figura 7, a seguir, ilustra bem essa relação de hiperonímia:

Figura 7 – Avaliação da abordagem temática da internet

INTERNET: a internet é o contexto maior proposto pela frase temática; é o “território” virtual/digital onde a manipulação do comportamento do usuário e/ou o controle de dados acontecem.

Será considerado como sinônimo de internet a menção a qualquer termo mais abrangente ligado a esse universo:

- | | |
|----------------------|---------------|
| • rede | • cibernético |
| • browser | • WhatsApp |
| • navegador | • Netflix |
| • plataforma virtual | • Spotify |
| • redes sociais | • hackers |
| • sites | • haters |
| • e-mails | • trolls |
| • deep web | • fake news |

LISTA NÃO
EXAUSTIVA

Fonte: INEP (2019, p. 14)

Como se pode ver na Figura 7, todas as palavras listadas em “internet” podem funcionar como sinônimos, conforme orienta o documento. No entanto, se pegarmos a definição de sinônimo, veremos que apenas as palavras “plataforma

virtual”, “rede” e “navegador” se aproximam semanticamente de “internet”. Adotamos a explicação encontrada em Cançado (2008, p. 42):

Duas sentenças que têm o mesmo sentido, quando se referem ao mesmo conjunto de fatos no mundo, têm de ser ambas verdadeiras, ou ambas falsas. Transpondo essa noção de sentido da sentença para o sentido da palavra ou expressão, Ilari & Geraldi (1987: 44-45) afirmam que ‘podemos dizer que duas palavras são sinônimas sempre que podem ser substituídas no contexto de qualquer frase sem que a frase passe de falsa a verdadeira, ou vice-versa’.

É incoerente orientar, no nosso entendimento, que palavras como “sites”, “e-mails”, “spotify” e “netflix”, por exemplo, possam ser entendidas como sinônimos de internet, pois não são. São mais hipônimos do que sinônimos, uma vez que obedecem a uma cadeia hierárquica de relações semânticas. Logo, essa relação não é de sinonímia, mas, sim, de hiponímia.

Por fim, observamos mais um grupo de orientações, desta vez as dadas para a expressão-chave “controle de dados”, conforme a Figura 8, a seguir:

Figura 8 – Avaliação da abordagem temática do controle de dados

CONTROLE DE DADOS: significa uma sequência ordenada e finita de ações executadas por sistemas, digitais ou não, com vistas a produzir uma transformação em determinados conteúdos.

Além da expressão “controle de dados”, há uma série de outras expressões aceitas para esse elemento. Elas foram divididas em 3 tipos apenas por questões didáticas, mas qualquer exemplo dentro de cada um desses 3 tipos será válido como controle de dados.



TIPO 2 – PROCESSAMENTO

Refere-se a situações em que os dados são processados:

- algoritmo
- Google trends
- Google analytics
- mapeamento de redes
- manipulação de dados
- processamento de informações
- rastreamento de localização por GPS
- ferramenta de controle/máquina de controle
- filtragem de notícias/informações/dados pela internet
- Big Data
- BI (business intelligence)
- cérebro artificial/inteligência artificial
- moderador/moderação de dados

Fonte: INEP (2019, p. 15)

Mais uma vez, percebemos que a orientação é dada como se houvesse uma relação de sinonímia entre os itens lexicais. As palavras listadas no tipo 2 (processamento), na avaliação dos textos, são entendidas como “controle de dados”. Isso significa dizer, por exemplo, que se o candidato cita “google trends”, o avaliador da redação deve interpretar que o participante está se referindo a “controle de dados”. Mostra-se, portanto, a permanência desse equívoco conceitual.

Sobre a identificação de palavras em listas, podemos associar a ideia de Antunes (2012), que reconhece que o léxico de uma língua não se resume a uma lista de palavras. O sistema lexical não funciona, pois, de modo descontextualizado, pois as palavras assumem funções diferentes a depender das situações de interação. O ponto de partida para o funcionamento dos itens lexicais é sempre a interação, como indica Neves (2020, p. 177, grifos nossos):

As escolhas lexicais de um texto, portanto, nascem da **interação** entre pessoas, situada sempre em um contexto sócio-histórico do qual emergirão as demandas **sociocomunicativas**, que são coletivas, e não individuais. É também por esse motivo que precisamos levar em conta a **interação verbal** para estudar as palavras e seus significados nos diversos textos, mesmo reconhecendo que há também certa dependência do sistema para essa interpretação.

No caso da avaliação temática na competência II do ENEM, o aspecto da interação é plenamente relegado, uma vez que não se reconhece o funcionamento das palavras em seus devidos contextos de comunicação. Quais mecanismos linguístico-textuais – senão por meio da interação – permitem que, por exemplo, “big data” e “netflix” façam referência sinonímica, respectivamente, às expressões “internet” e “controle de dados”? São as noções de textualidade e interação verbal que poderiam permitir isso. Sem elas, não faz sentido algum estabelecer essa relação de sinonímia que o documento apresenta.

Em face disso, finalizamos esta seção com as seguintes afirmações: a concepção textual-interativa do léxico (NEVES, 2020), defendida aqui, contrapõe-se às orientações de avaliação de tema da segunda competência da redação do ENEM, uma vez que 1) leva em consideração o funcionamento da palavra em contexto de uso; 2) admite que cada situação de comunicação exige uma seleção lexical mais cautelosa; e 3) não permite que a noção de léxico seja reduzida a uma lista de palavras.

Considerações Finais

A primeira de nossas considerações finais é que a avaliação da competência II, no que se refere ao aspecto temático, é plenamente estrutural. Isso porque, no momento de avaliar se o candidato compreendeu ou não a proposta de redação, o determinante será a mera identificação de palavras, desconsiderando o funcionamento dos itens lexicais em contextos reais de uso.

Nossa segunda consideração diz respeito ao equívoco conceitual encontrado no material. Como podemos afirmar que “spotify” é sinônimo de internet e “Google analytics” de “controle de dados”, se o próprio significado das palavras, como afirma Neves (2020), se dá apenas em situações de interação? Há, sim, uma relação prévia de hiperonímia, e não necessariamente de sinonímia.

Por fim, como terceira e última consideração, percebemos que a frase temática da redação acaba funcionando como núcleos de sentidos a serem tratados nas redações, pois são elas que determinam, inclusive, a lista de palavras afins. Na avaliação temática, a continuidade e progressão do texto são avaliadas também de maneira estrutural. “Spotify”, por exemplo, a depender da forma como o participante vai utilizar, pode se relacionar com “internet”, uma vez que está dentro do mesmo campo semântico, mas não por relação de sinonímia, e sim hiperonímia. O equívoco está, portanto, na avaliação das redações, que, sem considerar o funcionamento dos itens lexicais, já decreta as relações de significação das palavras.

Essa forma de avaliação, sem dúvidas, não está de acordo com uma concepção textual-interativa que temos defendido ao longo deste capítulo. Não são meras identificações de palavras que determinarão os seus sentidos, são as situações de comunicação que farão esse papel. O ponto de partida do uso de palavras é a interação verbal, sem a qual não há comunicação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2012.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

CARDOSO, Elis de Almeida. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. *In*: VALENTE, André Crim (Org.). **Unidade e variação na língua portuguesa**: suas representações. São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.

CORREIA, Margarita; ALMEIDA, Gladis M^a de Barcellos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Manual de correção da redação**: Competência 2. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf Acesso em: 13 mar. 2022.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

NEVES, Herbertt. **Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018**. 2020. 260 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

Capítulo 2

O LETRAMENTO E O BULLYING NA ESCOLA

Adinair do Perpétuo Socorro da Silva

Samuel Pereira Campos

O LETRAMENTO E O *BULLYING* NA ESCOLA

Adinair do Perpétuo Socorro da Silva

Aluna do curso de Especialização em Letramento e Formação de Professores promovido pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). e.mail: adinair.silva@ig.com.br.

Samuel Pereira Campos

O professor (Doutor em Lingüística Aplicada) Adjunto I da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e seu e.mail é: samuel.campos@uepa.br

RESUMO

Essa pesquisa visa informar sobre o *bullying* na escola e seus efeitos no letramento dos alunos vítimas e/ou agressores na escola. Nas produções textuais solicitadas aos alunos e nos questionários percebeu-se que há a prática de *bullying* na escola pesquisada. Apesar de pouco tempo de pesquisa pudemos observar o comportamento agressivo entre os alunos com seus vocabulários inadequados para a idade e suas produções textuais, refletindo o que sentem quando agredidos verbal ou fisicamente. Para tanto, desenvolvemos esse estudo com base em pesquisa bibliográfica e fizemos uma pesquisa de tipo etnográfica com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com coleta de dados, a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas. Como resultado podemos afirmar que se percebeu a necessidade de uma ação mais firme em relação ao *bullying* na escola, pois ele ajuda a afastar as pessoas vitimadas.

Palavras chaves: Letramento; Bullying; Violência escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte da pesquisa que trata de um problema que nos dias atuais está em voga, principalmente na mídia, o *bullying*, só que direcionado para a questão dos efeitos desse preconceito sobre o letramento escolar. Este estudo tem como intuito trazer à comunidade escolar, mas especificamente a professores e alunos, a reflexão sobre o aumento significativo de “brincadeiras” de mau gosto que tem imperado nas escolas, como se fosse algo normal, além da percepção da constante mudança na linguagem oral e escrita dos alunos, quando das agressões com xingamentos, em que são usados palavrões,

apelidos, que mesmo não sendo físicas, machucam mais ainda, já que é uma violência velada que, muitas vezes, pode causar danos maiores como depressão, evasão escolar e até suicídio.

Por isso, essa situação nos levou a buscar mais a fundo, explicações para essas atitudes violentas cometidas tanto entre alunos quanto entre alunos e professores. Para tanto, foi desenvolvido esse estudo com base em pesquisas bibliográficas e como metodologia uma pesquisa do tipo etnográfica, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com coleta de dados, utilizando questionários fechados com os atores escolares escolhidos entre dois professores de Língua Portuguesa e um total de trinta alunos de quinta e sexta series, que constituem parte importante de uma escola pública estadual situada na região metropolitana de Belém.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1.1. *BULLYING*: VIOLÊNCIA OU ASSÉDIO MORAL

O *bullying* é caracterizado por atos repetidos de intimidação deliberados de um indivíduo mais forte contra outro mais fraco, objetivando dominação. Pode ser físico (com ou sem contato), verbal, emocional, racista ou sexual, e se relaciona com o ensino e a aprendizagem por meio da manifestação de abuso de poder, de crianças contra crianças e adolescentes contra adolescentes ou mesmo do professor contra seus alunos.

O *bullying* na escola não é um problema novo: é muito mais comum do que pensam professores e pais, mas a sua extensão só começou a ser pesquisada e divulgada nos últimos anos. Os primeiros trabalhos sobre *bullying* nas escolas vieram dos países nórdicos, a partir dos anos 60, pesquisados por *Dan Olweus*, na Noruega, e *Heinz Leymann*, na Suécia.

Acerca do fenômeno, a Conferência Européia foi um marco importante, pois nessa Conferência foram tomadas iniciativas para o combate ao *bullying* nas escolas, em 1998. Os países como: Reino Unido, Irlanda, Itália, França, Espanha, Portugal, Grécia, Noruega, Suécia, Finlândia, Dinamarca, Áustria, Bélgica, Luxemburgo e Países Baixos, Canadá e Estados Unidos foram os pioneiros em discutir e enfrentar essa problemática.

Segundo Day (1996), o *bullying* é definido como abuso físico ou psicológico contra alguém que não é capaz de se defender, ressaltando que há quatro fatores que contribuem para o desenvolvimento de um comportamento de bullying:

uma atitude negativa pelos pais ou por quem cuida da criança ou do adolescente; uma atitude tolerante ou permissiva quanto ao comportamento agressivo da criança ou do adolescente; um estilo de paternidade que utiliza o poder e a violência para controlar a criança ou o adolescente; e, uma tendência natural da criança ou do adolescente a ser arrogante (Day, 1996, p. 44-45).

Apesar de ser ainda pouco estudado no Brasil, o *bullying* é um fenômeno que começou a ganhar espaço e destaque em meados da década de 90, com base nos estudos desenvolvidos por pedagogos e psicólogos. O *bullying*, de acordo com Chalita (2008) e Abramovay (2003), é uma palavra derivada do verbo inglês *bully*, termo utilizado para designar pessoa cruel, intimidadora, muitas vezes agressiva, que pode significar, usar a superioridade física ou moral para intimidar alguém.

O termo, adotado em vários países, vem definir todo tipo de comportamento agressivo, intencional e repetido inerente às relações interpessoais. As condutas adotadas pelo agressor são: ofensas, zoação, gozação, encarnação, sacaneação, humilhação, discriminação, exclusão, isolamento, intimidação, perseguição, assedio, amedrontamento, tirania, dominação, surra, chute, empurrão, roubo e quebra de pertences são comportamentos típicos do fenômeno.

Sabe-se que essas “brincadeiras”, caracterizadas como de *mau gosto*, sempre existiram, conforme foi citado anteriormente. Entretanto, para tudo existem limites. Assim, ações e comportamentos excessivos de crianças e adolescentes no ambiente escolar, ainda que ignorado ou tratado como “normais” por pais e professores, tornou-se um grande problema do século XXI.

O *bullying* pode ser classificado como direto: quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto: quando estão ausentes. São considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões, e gestos que geram mal estar aos alvos. São atos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os meninos. O *bullying* indireto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos sendo mais adotados pelas meninas. (cf. FANTE & PEDRA, 2008).

Há alguns sinais que evidenciam a prática do *bullying*, como roupas excessivamente sujas, livros rasgados, hematomas não justificados, objetos em falta, necessidade de mais material escolar ou de dinheiro extra, além de falta de vontade de ir à escola; pedir para trocar de escola; medo de ir ou voltar da escola, sentir-se mal perto da hora de ir para a escola, pedir para ser levado até a escola, mudar freqüentemente o trajeto entre a casa e a escola é, também, muito comum.

Além de se reconhecer que a violência é um problema social, a escola tem papel fundamental na sua redução por meio de ações e programas preventivos, em parceria com as famílias dos alunos e os diversos atores sociais que a compõe, para garantir a sua eficácia. Por isso, é fundamental que em cada escola se constitua uma comissão ou equipe que possa articular políticas preventivas e capacitar seus profissionais para atuar de forma segura, sem correr riscos desnecessários (FANTE & PEDRA, 2008).

Em geral, o *Bullying* provoca ações humilhantes aos alunos vítimas pelo assédio, que impõe cumprimento de certos rituais, gerando a ridicularização pública no ambiente escolar e a humilhação diante dos pares. Embora pareça que seja pouco, deve-se levar em consideração a desagradável e aversiva experiência vivenciada pela vítima, pois o medo de que o ataque volte a acontecer se torna constante.

1. 2. OS IMPACTOS DO BULLYING NO LETRAMENTO DOS ALUNOS

Vimos, na seção anterior, que o *bullying* é um problema grave que precisa ser banido das escolas e da sociedade, em geral. Nesta seção, verificaremos os impactos que o bullying pode acarretar no letramento dos alunos e as implicações do fenômeno no processo ensino-aprendizagem.

Segundo Fante (2005), os efeitos para as vítimas desse fenômeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o déficit de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento e a evasão escolar. No âmbito da saúde física e emocional, a baixa na resistência imunológica e na auto-estima, o stress, a depressão e o suicídio. Segundo Abramovay & Rua (2002), os efeitos da violência repercutem de forma direta na vida das escolas, estabelecendo incertezas e tensão no cotidiano escolar com a transformação do

clima escolar e o enfraquecimento das relações incidindo sobre a qualidade das aulas e o desempenho dos alunos.

Os estudos acima se confirmam, pois, segundo relatos das professoras da escola pesquisada, a situação de *bullying* faz com que os alunos, principalmente as vítimas da agressão, evitem falar ou escrever sobre o assunto, já que ficam constrangidos, até porque, muitas vezes, recebem ameaças dos agressores.

Nesse sentido, a situação de letramento dos alunos fica prejudicada, pois quando é pedido a eles para desenvolverem uma produção textual, por exemplo, relatando se sofreram ou não *bullying*, eles se fecham como uma concha. Além disso, o aluno tem o seu letramento prejudicado, pois o *bullying* provoca sérias consequências no processo ensino-aprendizagem, já que aqueles que apresentam um bom desempenho nas atividades propostas em sala de aula de repente param de realizá-las e não demonstram mais interesses nas aulas, podendo ser vítimas de *bullying* e, por isso, desejarem evadir-se da escola.

Para Marra (2007), o grande problema está no fato de que grande parte dos professores se confessa impotente e incompetente para lidar com a clientela da escola. Sente que lhe falta um preparo especial, deixando evidente que tal preparo não pode ser conseguido somente com o domínio de novas tecnologias e didáticas avançadas, mas, também, através de uma assistência psicológica que lhe promova um crescimento humano satisfatório.

Além disso, afirma Chalita (2008), “é preciso ser um professor que se comunique adequadamente com os alunos”. Para o autor, a comunicação é o elemento humanizador que aproxima as pessoas, cria identificação e cumplicidade, clarifica as semelhanças e esclarece as diferenças. Por meio do diálogo as pessoas aprendem sobre as outras e se tornem confiáveis. Muitas vezes, professores também cometem o *bullying* contra seus alunos quando, por exemplo, exprimem preconceito com relação ao aluno que é mais lento que os outros, que tem um menor desempenho, que apresenta uma linguagem oral e escrita mais deficiente, ou seja, na sua ótica, com muitos erros e etc.

O comportamento de certos professores nas escolas deve ser revisto e atitudes por parte da direção devem ser tomadas para que crianças vítimas de

agressões de professores não se tornem, no futuro, adolescentes e adultos revoltados e agressivos, pois a escola e seus profissionais deveriam formar um universo capaz de propiciar o desenvolvimento do aluno para que ocorram aprendizagens significativas.

2. METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA

2.1. A ETNOGRAFIA NA ESCOLA

Ao adentrar na escola para iniciar a pesquisa informamos para as duas professoras escolhidas que a pesquisa seria em torno da relação entre letramento e *bullying*. Nessa perspectiva, pudemos desenvolver esse estudo com base na pesquisa de tipo etnográfica, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e com coleta de dados, utilizando questionários fechados, como experiência etnográfica.

Os questionários foram escolhidos como instrumento da pesquisa em virtude do tempo curto para o desenvolvimento de uma pesquisa mais consistente que requereria uma observação participante ou trabalho de campo em que o pesquisador teria que experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da escola e dos atores escolares escolhidos. Por isso a pesquisa se deu em caráter parcial, ou seja, apenas com aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas.

A escola escolhida para a pesquisa está situada na zona metropolitana da cidade de Belém, no bairro do Coqueiro, em Ananindeua, onde fomos recebidos pela vice diretora que nos deu aval para que a pesquisa fosse feita nas dependências da escola de ensino Fundamental I e II e Médio, denominada de Maria Araújo de Figueiredo.

Observou-se que a escola se encontra um pouco depredada, talvez em virtude de não haver segurança eficiente para o combate das depredações. Segundo uma das técnicas, há apenas um porteiro que não consegue vigiar todo o entorno da escola, pois afirma ser humanamente impossível que isso ocorra. Por isso, às vezes, há brigas entre alunos, confusões e até alunos que se drogam, pois há um muro atrás da escola em que pessoas de má índole pulam para dar ou

vender drogas para os alunos, conforme informações de transeuntes que passavam por ali no momento.

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram duas professoras de Língua Portuguesa e trinta alunos entre quinta e sexta séries, cujos nomes reais foram preservados por uma questão ética e para o sucesso da pesquisa, sendo utilizados nomes fictícios.

As professoras estão na faixa etária 30 e 45 anos, sendo que uma delas não quis se identificar, deixando o cabeçalho do seu questionário quase todo em branco, além de perceber que pouco contribuiu para a pesquisa, já que quase não justificava suas respostas. A professora da sexta série mostrou-se mais interessada em contribuir, principalmente por já ter feito trabalho com os alunos acerca da temática do *bullying*.

Os alunos da quinta série estão na faixa etária de 12 a 14 anos. Nos questionários respondidos por eles percebeu-se que esses alunos, em sua maioria, já têm algum conhecimento sobre *bullying*, mesmo sem terem feito nenhum trabalho sobre o assunto na escola. Os alunos da sexta série estão na faixa etária de 13 a 17 anos. Quanto a eles, percebeu-se, também, que, eles já possuem algum conhecimento sobre o assunto em questão.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. O BULLYING NA VISÃO DOS PROFESSORES

Quanto à ótica dos professores pesquisados com relação à prática do *bullying* nas escolas, percebemos contradição tanto entre os professores quanto entre alunos e professores, pois uma das professoras relata que a toda hora os alunos praticam o *bullying* já que vivem apelidando-se e essa atitude, segundo ela, já está tão banal da vida deles que não conseguem chamarem-se pelos seus reais nomes.

A professora Paula diz desconhecer esse ato violento na escola, além de afirmar que nunca houve nenhuma atividade educativa nesse sentido. Quanto letramento, ao questionarmos *o que percebeu nas atividades propostas com relação à escrita e a oralidade (prática de letramento) dos alunos? Eles se expressam sobre o bullying?*, as professoras relatam que os alunos não querem

fazer a atividade e praticam o *bullying* até mesmo na hora de fazer a atividade, pois não se comportam.

Quando da pergunta: *há a presença de palavreados típicos de quem ofende ou é ofendido? Com que frequência?* Uma das professoras nem responde. A outra relata já ter ouvido os piores palavrões quando se chamam, conforme foi citado anteriormente. As respostas das professoras quanto à questão: *Quais ações você desenvolve para tentar superar ou para coibir problemas dessa natureza em sala de aula?*, a professora da sexta série relata: *Sempre trabalham em grupos, porém os grupos são escolhidos por mim!* Para ela mesma reconhece que essa atitude também é de *bullying*, já que impõe aos alunos os grupos os quais devem pertencer, independente de conhecerem-se ou não.

Acerca dessa afirmação Chalita (2008) explica,

Muitas vezes, professores também cometem o *bullying* contra seus alunos quando, por exemplo, exprimem preconceito com relação ao aluno que é mais lento que os outros, que tem um menor desempenho, que apresenta uma linguagem oral e escrita mais deficiente, ou seja, na sua ótica, com muitos erros e quando impõe os grupos que o aluno pertencerá em certa atividade na sala de aula, entre outros.

No que tange a questão: *Como a escola pode atuar junto às famílias quanto a coibir atos violentos como o bullying, por exemplo?* A professora Maria mostra o quanto é importante que haja um bom entrosamento entre a escola e a família, já que os alunos convivem com suas famílias há muito tempo e de lá trazem muito conhecimento às vezes bom e às vezes ruim.

A esse respeito Guimarães (2009) afirma:

Na escola, os colegas, professores, ou mesmo a instituição escolar como um todo, podem ser os causadores de situações de constrangimento no meio escolar. Além disso, as responsabilidades nos casos de *bullying* não são apenas da escola, mas, também, da **família (pais)**, do adolescente e também do Estado.

A partir da visão da autora pode-se confirmar essa afirmação, como pode constatar no que relatou uma das professoras pesquisadas:

A escola poderia atuar junto às famílias para coibir atos violentos de *bullying* se a família relatasse como seus filhos convivem em suas casas; se isso não ocorre com frequência, etc., porém nessas horas, a família nem aparece

nas reuniões a não ser quando são chamados para ouvir queixas do que o filho aprontou! (Professora Maria).

As professoras divergem acerca da questão: *se percebem ou não o bullying na escola e se há projetos, palestras, debates ou algum trabalho sendo desenvolvido para a prevenção desse ato violento com os alunos ou com a comunidade escolar*, pois uma afirma que há a presença do *bullying*, enquanto a outra afirma que não ocorre esse tipo de problema. Daí a pergunta *como não ocorre se ambas trabalham na mesma escola?*

3.2. O BULLING NA VISÃO DOS ALUNOS

Ao iniciar essa análise percebemos que os alunos, em sua maioria, já sabem o que é o *bullying* mesmo sem terem feito atividade a respeito, como algumas respostas dos questionários a saber:

- “*Violência física e mental*”;
- “*Agressão verbal ou física*”, “*violência*”;
- “*Agressão física e psicológica*”.

Apenas dois alunos relataram não saberem o que significa o *bullying*. Apesar disso, sabe-se que esse assunto é muito noticiado na mídia e a maioria das pessoas tem sim, algum conhecimento a respeito.

Quando do questionamento: *Você já foi vítima na escola ou fora dela, desse ato violento com apelidos, socos, empurrões, tapas, xingamentos, chutes, etc.? Qual sua reação?* A maioria dos alunos relata que não, como se percebe nas respostas:

- “*É só não **mecher** com os outros que eles não **mechem** com você*”;
- “*Nunca passei por isso e nem quero passar*”;
- “*Comigo nunca fizeram isso!*”;

Porém no decorrer da leitura das respostas percebemos que, na verdade, o que ocorre é que muitos sentem medo de falar, pois temem represálias já que são ameaçados pelos *bullies* (pessoas que cometem *bullying*), conforme se pode perceber no depoimento a seguir:

Eu vivia sendo ameaçada por uma colega de sala, que ficava mexendo comigo, me apelidando. Certo dia, essa colega disse que ia me pegar lá

fora da escola e a suas colegas também, então eu fui denunciar na diretoria e a diretora disse que se continuassem perturbando as colegas seriam expulsas da escola e aí até que pararam com a perturbação e finalmente a agressora principal saiu do colégio (aluna Márcia).

Em outro relato notamos a presença do *bullying* com características de lesão corporal como se pode ler a seguir:

Eu já fui vítima de bullying. Estava na sala de aula conversando de outro assunto e quando fui me sentar, um menino puxou a cadeira e eu caí sentada. Fiquei uma semana sem ir à aula com dores e não podia nem me mexer e até hoje sofro com isso (aluna Cláudia).

Nesse sentido, já era de se esperar que alguns alunos já tivessem sofrido o *bullying*, pois essa atitude violenta que antes era considerada por algumas pessoas como *brincadeira de mau gosto*, tem causado muitos traumas e até morte como tem ocorrido em vários casos pelo mundo afora.

Quanto à questão: *Você poderia fazer uma redação contando se já presenciou ou participou de algum caso de bullying?* Essa atitude causou prejuízo com relação ao seu letramento (compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos; desenvolvimento da oralidade)?, notamos que os alunos, em sua maioria, não gostam de escrever sobre esse assunto e dos que fizeram a produção textual pedida apenas um falou acerca do prejuízo com relação ao seu letramento, conforme se pode verificar no relato a seguir:

Já presenciei caso de bullying com meus professores, pois, pelo fato deles serem novos na profissão ninguém respeita eles. No meu caso, os alunos de mau comportamento xingam, desrespeitam e isso me traz Prejuízo Psicológico muito grande porque não sinto vontade de ir para a escola (dependência). Meus colegas não respeitam ninguém. Sinto que não consigo aprender porque é muito barulho e não deixam a professora dar aula. Não gosto disso! FIM DO BULLYING!" (aluna Bianca).

No questionamento que diz: *Você já percebeu desrespeito ao professor em sua sala de aula ou a qualquer outro funcionário da escola?* Em várias respostas o que mais se relatou foi sobre o desrespeito dos alunos para com os professores, dos alunos para com outros alunos ou para com os funcionários da escola. Veja algumas destas respostas:

- *“Minha opinião é que responder, brigar com o professor é mais que um desrespeito”*. José, 15 anos.
- *“Não é boa por que além de atrapalhar a aula é usar um desrespeito ao professor”*.
- *“Mais punição”*.
- *“Revolta, porque as pessoas qualificadas não tem o devido respeito, principalmente com professor e funcionário da limpeza”*.

Perceba que, além do desrespeito do aluno para com o professor, o outro observou desrespeito das pessoas que tem qualificação sobre os subalternos. A maioria das respostas da questão que aborda sobre *o que pode ser feito para se evitar o bullying na escola?*, percebemos que os alunos anseiam por mais segurança, como a presença de policiais ou de seguranças na escola e mais monitores ou inspetores e também pedem mais esclarecimentos sobre essa temática como palestras, reuniões, gincanas, etc.

Percebemos que há contradição também entre os alunos com o que afirmou a professora da sexta série quanto a questão que aborda: *“Sua escola já fez algum trabalho educativo como palestras, debates, filmes, entre outros sobre o Bullying? Qual?”* A maioria dos alunos disse que nunca teve nenhuma atividade nesse sentido na escola e uma das professoras afirmou já ter tido uma gincana sobre o assunto.

Diante de todas essas respostas, com base em todas as afirmativas dos alunos quanto à temática do letramento e o *bullying*, é importante ressaltar que é preciso que as autoridades do nosso país tomem consciência quanto à necessidade de colocar em pauta esse assunto que hoje está em voga, com mais seriedade já que vemos que para quem comete o *bullying tudo não passa de brincadeira* e sabemos que não é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com que vimos falando ao longo deste texto não há dúvidas de que o *bullying* é algo muito preocupante que precisa ser banido das escolas e da

sociedade, já que essa atitude é percebida em todos os âmbitos: na igreja, no trabalho, nas universidades, entre outros. É preciso que a escola reconheça a existência do fenômeno e, sobretudo, esteja consciente de seus prejuízos para a personalidade e o desenvolvimento socioeducacional dos alunos, além da escola ter de capacitar seus profissionais para observação, identificação, diagnóstico, intervenção e encaminhamentos corretos, levando o tema à discussão com toda a comunidade escolar e traçando estratégias preventivas que sejam capazes de fazer frente ao fenômeno.

Todos sabem que isso não ocorre só aqui no Brasil, mas no mundo inteiro, conforme temos presenciado na mídia, e tem deixado muitas vítimas até mesmo fatais, como nas universidades quando do “trote universitário”, além de outras instituições como nas igrejas, nas forças armadas, no trabalho, etc.

Acerca do letramento quando da visão dos professores sobre o *bullying* e do prejuízo ao processo de letramento dos alunos é preciso que nós busquemos aprender como lidar com os alunos nessa situação, pois o processo ensino/aprendizagem dos alunos fica prejudicado, já que em virtude da perturbação, humilhação, intimidação que sofrem advêm problemas de déficit de atenção e interesse pela escola e isso já foi constatado por meio dos estudos acerca da temática em questão e no decorrer dessa pesquisa também.

Nesse sentido, é preciso que esse fato seja tratado pelas nossas autoridades com mais seriedade como, por exemplo, a criação de um parágrafo nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) acerca de como trabalhar sobre o *bullying* nas escolas como forma de coibir essas práticas, prevenir ou extirpar esse mal de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. *Bullying* Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

DAY, Nancy. **Violence in schools . learning in fear**. Berkeley Heights, NJ: Enslow Publishers, 1996.

ABRAMOVAY, Miriam. **A violência nas escolas**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

Capítulo 3

O USO DAS REDES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sinthia Moreira Silva

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Danielle Soares da Silva

Silvia Goulart Ferreira

Eliana Crispim França Luquetti

O USO DAS REDES SOCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA E PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sinthia Moreira Silva

*Professora, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
sinthia_moreira@hotmail.com*

Rháisa Sampaio Bretas Barreto

Professora, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), rhaisabretas@hotmail.com

Danielle Soares da Silva

*Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF),
danielle250394@gmail.com*

Silvia Goulart Ferreira

Professora, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), silviagoulart1984@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti

Professora, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), elinafff@gmail.com

Resumo: Ensinar a escrever sempre foi uma das tarefas mais difíceis no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa devido à dificuldade dos alunos para a elaboração e exposição de suas ideias através da língua escrita. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre o ensino de produção textual, os letramentos e multiletramentos na prática docente e o uso das diferentes redes sociais para desenvolver a escrita e a produção de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, propõe-se um estudo bibliográfico em livros e artigos científicos em

busca de respostas sobre o tema abordado. A partir das análises realizadas foi possível concluir que o uso das redes sociais como recurso didático para facilitar o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita e a produção de diferentes gêneros é uma realidade que pode ser considerada. Sendo assim, o professor deve incorporar à sua prática docente atividades que promovam a leitura, a análise e a produção textual voltada para os diferentes gêneros que permeiam as redes sociais, contribuindo para a formação de alunos mais letrados fora e dentro dos ambientes virtuais.

Palavras-chave: Letramento. Redes Sociais. Produção textual.

Abstract: Teaching to write has always been one of the most difficult tasks in the teaching-learning process of Portuguese language due to the difficulty of students for the elaboration and extradition of their ideas through written language. In this sense, the present work aims to discuss the teaching of textual production, literacy and multiliteracies in teaching practice and the use of different social networks to develop the writing and production of different textual genres. Thus, a bibliographic study is proposed in books and scientific articles in search of answers on the theme addressed. From the analyses performed it was possible to conclude that the use of social networks as a didactic resource to facilitate the development of the practice of reading and writing and the production of different genres is a reality that can be considered. Thus, the teacher should incorporate to his teaching practice activities that promote reading, analysis and textual production focused on the different genres that permeate the social networks, contributing to the formation of more literate students outside and within virtual environments.

Keywords: Literacy. Social Networks. Textual Production.

INTRODUÇÃO

Ensinar a escrever continua sendo uma das tarefas mais árduas do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. A escrita, tão importante para a comunicação dos seres humanos é também sinônimo de fracasso e dificuldade quando se é exigida essa prática em qualquer situação comunicacional, principalmente no ambiente escolar. Sabemos o quanto é importante termos o domínio da língua e o quanto esse domínio “é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 2001, p.16).

Infelizmente a prática da produção escrita não tem apresentado resultados satisfatórios nos mais diferentes níveis do ensino. Os alunos não apresentam interesse, falta motivação e o desempenho nas atividades propostas de produção textual geralmente não é o esperado. A falta de incentivo à leitura e à escrita tanto

no ambiente familiar quanto no escolar contribuem para a ineficácia dessa prática que na maioria das vezes privilegia meios tradicionais de aprender a escrever através de atividades completamente descontextualizadas.

Com os avanços tecnológicos temos ao lado do letramento tradicional uma variedade de interações com as mídias digitais e o educador em meio a essa nova realidade é desafiado a (re)pensar a sua prática. A tecnologia, a internet e as redes sociais por sua vez, vem de encontro a este (re)fazer pedagógico de forma a colaborar para uma aprendizagem da língua em sua modalidade escrita não apenas de forma mais prazerosa, mas sim, mais eficaz.

Desta forma, é necessário desenvolver nas escolas um novo design para o ensino da prática escrita nas séries do ensino fundamental utilizando os recursos das redes sociais como ferramenta colaborativa no ensino de diferentes gêneros textuais, proporcionando o desenvolvimento do aluno através de diferentes letramentos e multiletramentos.

O ensino da produção textual sob o viés do letramento e dos multiletramentos

A escrita faz parte de um evento sociocomunicativo movido pela interação entre o escritor e o leitor. Todo texto é elaborado com o objetivo de dialogar com um determinado tipo de leitor e, nesse caso, o escritor idealiza e prevê respostas e reações. Vivemos em uma época em que a escrita faz parte do nosso cotidiano, e produzir textos é uma tarefa bem comum e presente em diferentes situações da nossa vida diária, como no trabalho, na comunicação e até nos afazeres domésticos.

Existe uma concepção em que a escrita deve ser vista como produção textual, ou seja, o escritor, “de forma não linear, pensa no que vai escrever e em seu leitor” (KOCH; ELIAS, p.34). Desta forma, a escrita não é vista apenas como reprodutora de regras gramaticais, mas sim como um processo de interação entre o escritor e o leitor.

Infelizmente o que mais observamos nas escolas brasileiras é a prática de atividades artificiais no que se refere ao processo de produção textual. Exercícios descontextualizados, redações em que se reforça uma ideia inadequada da

produção escrita e que pouco contribui para o desenvolvimento da competência textual dos alunos (CAVALCANTI, 2015).

Segundo Antunes (2010, p.14) “o olhar de professores e alunos sobre a construção do texto ainda é um olhar quase exclusivamente gramatical”. Falta excluir da práxis docente a ação contínua de identificação de categorias gramaticais e incluir ações em que se privilegiem o entendimento das ideias centrais do texto.

Devido ao grande processo de urbanização e evolução tecnológica se faz necessário desenvolver as competências de escrita e com isso trabalhar a pluralidade cultural, a comunicação e a circulação de informações e os diferentes tipos de textos que emergem dos mais variados gêneros e contextos de interação e comunicação resultantes das diferentes práticas sociais.

Segundo Coelho e Palomanes (2016, p. 12) “a escola não pode deixar de perceber essas novas realidades. (...) À escola cabe inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas”. É necessária uma escola que privilegie o ato de escrever como um processo de produção textual e que vá além da mera codificação e decodificação da língua. É necessária uma escola que esteja atenta às exigências contemporâneas das diferentes práticas de linguagem que vão surgindo.

A BNCC (BRASIL, 2018, p.63) para a Língua Portuguesa

considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam.

Sendo assim, trabalhar a produção textual pautada nos letramentos é um caminho necessário para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. É um desafio levar o alunado a ter acesso às habilidades e práticas de leitura e de escrita, mas é um processo que precisa estar incluído no saber fazer do docente.

Para que haja uma mudança no ensino da produção textual é preciso que o docente abandone a forma de ensinar a escrever por meio de práticas centradas apenas na codificação de sons e letras. Sendo necessário oportunizar os alunos a terem acesso a diferentes formas da escrita e também saberem utilizá-las nas mais diferentes situações comunicacionais tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo Soares (2020, p. 20) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. É preciso que o indivíduo saiba interagir tanto de forma oral quanto de forma escrita nas mais diferentes situações e nas mais variadas práticas sociais de leitura e de escrita (BRASIL, 2001).

O professor de Língua Portuguesa deve ter como objetivo ampliar a competência discursiva de seus alunos. Sendo assim, as atividades de produção textual devem ter cada vez mais lugar de destaque nas aulas de Língua Portuguesa e sempre partirem do princípio de se trabalhar diferentes gêneros em diferentes situações de interação, como também diferentes formas de acesso à comunicação e a informação, ou seja, diferentes multiletramentos.

Com os avanços tecnológicos, novas formas de comunicação foram surgindo e com elas novos textos ganhando vida. Como afirmam Rojo; Moura (2016, p.37) quando elucidam que

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. (ROJO; MOURA, 2016, p. 37).

Os textos contemporâneos exigem a aprendizagem por meio dos multiletramentos, ou seja, além da aquisição e domínio da escrita por meio do papel, lápis e caneta há a necessidade também da incorporação do áudio, da imagem e do vídeo. Os alunos já vivenciam essa realidade tecnológica, já lidam com bastante fluência com os novos dispositivos eletrônicos e todo aparato em que se utilize a internet. Mas, ainda falta direcionar esse uso em favor da aprendizagem, em especial a aprendizagem da escrita por meio da produção de textos.

As redes sociais e o ensino dos gêneros textuais

O ensino tradicional em regimento há um tempo vem dando espaço para novas formas de ensino-aprendizagem com o avanço das TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação), principalmente com a instituição do modelo online de ensino, o que abre leque para que se atente para as mudanças constantes que vem acontecendo ao redor do espaço escolar. A dinamicidade das informações e do

funcionamento do mundo atual convida a buscar novas possibilidades de ensino, já que se vive novas formas e possibilidades de interação.

Com os aparatos tecnológicos disponíveis no cenário atual, a internet se encontra literalmente na palma das mãos com os smartphones, possibilitando de forma dinâmica a incorporação de viabilidades facilitadoras no dia a dia das pessoas. Segundo Franco; Pedrini (2018, p. 2),

Diante das novas tecnologias, as pessoas possuem diferentes aparatos tecnológicos como computador e celular, muitos deles com acesso à internet. Assim, o homem se vê inserido em um mundo intercultural. Como resultado, a vida é marcada por dimensões digitais e virtuais, nos quais vários gêneros são veiculados e incorporados gradativamente ao cotidiano das pessoas. (FRANCO; PEDRINI, 2018, p. 2)

Assim, a tecnologia atinge a todos de alguma forma porque a internet vem ultrapassando fronteiras e barreiras, possibilitando uma nova forma de se estar e agir no mundo. Por conta desse avanço, o ambiente escolar também teve sua dinâmica de funcionamento alterada fazendo-se necessário olhar para a inserção das redes sociais, que são o ponto alto da atualidade no contexto de ensino-aprendizagem. De acordo com Franco; Pedrini (2018, p. 2),

Com o surgimento e a rápida difusão de novas tecnologias, a cada dia de mais fácil alcance, temos um novo entendimento dos fatos da linguagem. Tal fato pode ser enriquecedor no contexto educacional, pois a cibercultura se constitui como um possível e enriquecedor canal para a prática pedagógica.

Reconhecer e validar as potencialidades da tecnologia na realidade em que a escola se encontra inserida é uma questão que ainda vem sendo trabalhada, uma vez que alguns docentes ainda se encontram resistentes a sua utilização. Por outro lado, aqueles que já aderiram ao uso desse novo recurso aliado vem utilizando-o de forma a atrair os alunos com temas e ferramentas que lhes são conhecidas para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

As ferramentas que vêm sendo utilizadas de forma muito satisfatórias são as redes sociais que vêm crescendo de forma muito substancial nos últimos anos, sendo utilizadas por vários públicos de diversas idades e para diferentes fins.

No ambiente escolar, a utilização das redes sociais como recurso de ensino-aprendizagem vem ganhando espaço com o fenômeno do multiletramento. Segundo as autoras Franco; Pedrini (2018, p. 9),

A interatividade nessas redes sociais determina novas organizações textuais e novas configurações visuais de páginas que mudaram a relação do leitor com o texto e que precisam ser alvo do processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Diferente do ensino-aprendizagem tradicional, o espaço para escrita nessa nova vertente de letramento é a tela, possibilitando uma nova forma de comunicação que encurta distâncias e amplia possibilidades, o que sugere que novas formas de escrita através da tecnologia, por exemplo, podendo criar novas formas de letramento. Rojo (apud FRANCO; PEDRINI, 2018, p.11) cita que:

Há ainda quem chame esse fenômeno de multiletramento para significar que compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens - oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, para delas possibilitar a emergência de novos efeitos de sentido.

Trazendo à campo a complexidade e a diversidade dos multiletramentos, pode-se fazer relação com a proposta dos variados gêneros textuais, que leva em conta vários fatores relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora Oliveira (2013, p.13), “Por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático”. Sendo um gênero textual revelador de quem fala e de que modo fala, pois, cada gênero tem sua maneira própria de dizer o que se deseja comunicar.

Assim, os gêneros textuais são viabilizadores de estarem em contato com esses avanços que o mundo vem vivendo, pois eles são adaptáveis e facilitadores, o que em contato com os avanços tecnológicos pode produzir grandes possibilidades de aprendizado. Oliveira (2013, p.13) ressalta que assim como os fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, “os gêneros textuais são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis. Eles se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas”.

Valendo salientar que, para um uso produtivo desses recursos tecnológicos em conjunto com os gêneros textuais, afim de promover aprendizagem significativa, o recurso utilizado também precisa ser significativo, por isso as redes sociais têm se mostrado uma ferramenta tão eficaz nesse processo, pois elas abarcam a variedade de demandas culturais e sociais vividas na sociedade contemporânea através de informação e conhecimento disseminado de forma rápida e dinâmica.

Considerações finais

Assim sendo, buscar um novo design para a integração da prática de escrita aliada as redes sociais em evidência é um desafio que está sendo vivido no processo de ensino-aprendizagem atual no qual é preciso refletir sobre o momento e o contexto histórico em que se vive, aliando prática de ensino e as tecnologias voltadas para os gêneros presentes nas redes sociais, favorecendo, assim, o processo de letramento e de multiletramentos.

É necessário estar atento aos gêneros textuais nesse modelo de ensino-aprendizagem que está em constante evolução, justamente por conta dessa dinamicidade nas redes sociais e de informação, precisando ser levado em conta esse meio em que os alunos e professores se encontram inseridos e que trazem novas possibilidades de espaço para leitura, escrita e interação, o que vai contribuir para alunos mais letrados dentro e fora do ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita**. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCO, Leila Maria; PEDRINI Jociene Carla Bianchini Ferreira. **O ensino de língua portuguesa: O uso das redes sociais como estratégia de ensino-aprendizagem**. Trem de Letras, v. 5, n. 1, p. e018007, 31 jan. 2019. Disponível em: O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O USO DAS REDES SOCIAIS COMO ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM | Trem de Letras (unifal-mg.edu.br)

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. Disponível em: 02-Maria do Socorro.p65 (scielo.br)

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Capítulo 4

**REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A
PRÁXIS EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Hosana da Silva de Melo

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A PRÁXIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Hosana da Silva de Melo¹

Possui vínculo efetivo como Técnica de Nível Superior na Universidade Estadual do Tocantins – Unitins; Mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT (2022); especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Complementação para Magistério Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER/IBEPX (2003) e especialista em Gestão Pública e Qualidade no Serviço pela Universidade Estadual do Tocantins (2017); graduada em Direito pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2011) e em Letras pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (2000).

hosanasimelo@gmail.com

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Vinculado como Prof.º Adjunto III em Ciência Política no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Violência e Estado, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Docente do PPG Letras/UFNT e do PPG em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais/UFNT. Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, na gestão de abril de 2015 a abril de 2017. Possui doutorado em Ciência Política na linha de pesquisa de Política Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2013. Possui Mestrado em Ciência Política pela mesma Instituição e programa, em 2009. Foi bolsista de Pós-Doutorado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Política (PPGC POL) no período 2013/2014. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFT, desenvolvendo pesquisa com o tema acerca da Literatura do Exílio, no período 2017/2018. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFT, desenvolvendo pesquisa sobre Literatura e Semiótica, no período de 2019/2020. Trabalha com a linha de pesquisa em Memória

¹ UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Política, Partido marxista-leninista, Ditadura Civil-militar; Literatura e Política, realizando pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição e Literatura do Testemunho.

cesarpolitika@mail.uft.edu.br

RESUMO

A leitura e a escrita passam por diversas (trans) formações que iniciam na educação infantil, por meio dos desenhos e contação de histórias, por exemplo, até os estudos técnicos nas fases posteriores da escola. Durante a pandemia, o processo da linguagem escrita e oral sofreram algumas adaptações. A partir do exposto, possuímos como objetivo principal refletir sobre a forma de apropriação da linguagem e da literatura, sobretudo das obras canônicas, durante o distanciamento social imposto pela pandemia. A fim de responder o objetivo proposto, nos ancoramos nos conceitos trazidos por Rildo Cosson, José M. Moran, Paulo Freire, Ellen Valotta E. Borges, Cassia Regina C. Sossolote, dentre outros, que trabalham com o diálogo entre linguagem, letramento e literatura. Metodologicamente, usamos a abordagem qualitativa por permitir mesclar revisão bibliográfica, teoria, entrevistas e outros aspectos reais do cotidiano. Como resultado da pesquisa, consideramos que as multiplicidades de práxis contemporâneas possibilitam que o docente utilize, na sua prática, uma abordagem que aproxima a formação do sujeito e as obras, por conseguinte, dando a densidade ao corpus analisado.

Palavras-chave: Literatura. Linguagem. Docência. Pandemia.

ABSTRACT

The reading and writing undergo several (trans) formations that begin in early childhood education, through drawings and storytelling, for example, to technical studies in later stages of school. During the pandemic, the written and oral language process underwent some adaptations. From the above, our main objective is to reflect on the form of appropriation of language and literature, especially of canonical works, during the social distance imposed by the pandemic. In order to answer the proposed objective, we anchored in the concepts brought by Rildo Cosson, José M. Moran, Paulo Freire, Ellen Valotta E. Borges, Cassia Regina C. Sossolote, among others, who work with the dialogue between language, literacy and literature. Methodologically, we use a qualitative approach as it allows us to mix literature review, theory, interviews and other real aspects of daily life. In result of the research, we consider that the multiplicities of contemporary praxis allow the teacher to use, in their practice, an approach that brings together the formation of the subject and the works, therefore, giving density to the analyzed corpus.

Keywords: Literature. Language. Teaching. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz uma abordagem de pesquisa qualitativa e o uso de referencial bibliográfico, com o objetivo principal de fazer uma reflexão sobre as apropriações da linguagem e da literatura, partindo de discussões teóricas sobre o uso e alternâncias da linguagem e sobre o contexto das obras literárias em sala de aula, articuladas no espaço virtual e digital durante a pandemia. Para estas reflexões consideramos as apropriações e o uso de obras literárias dialogadas no curso do Ensino Médio, pois acreditamos que nesta fase o aluno já possui um letramento literário mínimo, necessário para desempenhar seu papel em sociedade.

A pesquisa qualitativa possui instrumentos e diretrizes capazes de fornecer um olhar atento e, ao mesmo tempo, mantém o distanciamento do pesquisador, sem a imposição de suas representações ideológicas. Para embasar este trabalho tivemos como premissa a análise e interpretação dos conceitos apresentados por Cosson (2018), Borges (2016), Gnerre (1991), Sossolote (2014), dentre outros que se propuseram a refletir sobre o tema, fornecendo material que contempla a escrita, fala e aspectos da complexidade do comportamento humano que forma suas atitudes e tendências de comportamento do/no discurso. Validando nossa opção por esta abordagem trazemos a fala de Minayo que a caracteriza da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21,22)

Para começar este percurso sobre a linguagem lembramos que ao ingressar na escola a criança domina essencialmente as variantes linguísticas do seu grupo familiar ou comunitário. Percebe-se que escrita e a fala são muito próximas chegando a influenciar uma na outra (sotaque, expressões, dialetos, etc.), entretanto, com os avanços nos estudos linguísticos buscou-se ressaltar também a formação discursiva do sujeito. Esta visão ganhou corpo à medida que estudos linguísticos mostraram como o sujeito se posiciona perante a sociedade e usa sua capacidade comunicativa.

Esse desenvolvimento da criança não se dá de forma linear, mas sim com momentos de ação e interpretação na comunicação entre os sujeitos. Segundo Basso (2000), na teoria vygotskyana, estes estágios pelos quais as crianças passam são necessários para o desenvolvimento cognitivo dela consistindo em processos comunicativos-expressivos, adquirindo mais expressividade, mais força à medida que ela interage socialmente. Neste primeiro contato com a linguagem, no meio familiar, acontecem as primeiras apropriações do saber, intermediados pelos instrumentos e signos linguísticos (significado e significante).

Numa perspectiva sociointeracionista, acreditamos que o texto literário é a escrita ideal, repleta de uma construção multifacetada, e que apresenta condições para que o leitor possa instaurar um sujeito da linguagem. A interação presente nesta relação faz com que o leitor seja capaz de alcançar seu espaço na interlocução, de interagir e a atingir um determinado propósito comunicativo.

CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM E O USO DA LITERATURA

As discussões e o conhecimento sobre linguagem no século XX iniciaram-se com a obra *Curso de Linguística Geral* (1916), na França, do linguista Ferdinand Saussure. Nascido em 1857, na cidade de Genebra - Suíça, Saussure, graduou-se em física e química na universidade local. Dedicou-se ainda ao estudo das línguas como o inglês, grego, alemão, francês e sânscrito. Em 1877, com apenas 20 anos, publicou o livro *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*, fruto de seus estudos em linguística comparativa. Suas demais publicações foram póstumas, inclusive o *Cours de linguistique générale*, cuja primeira edição se deu em 1916. Foi em 1891, na Universidade de Genebra, que Saussure ministrou os cursos de linguística geral, tornando-o célebre no âmbito dos estudos da linguagem. Saussure faleceu aos 22 de fevereiro de 1913, deixando um legado que deu início aos estudos científicos da linguagem.

Para Menezes e Silva (2018), na obra do linguista, considerava-se a língua e a linguagem como objetos de estudo diferenciados, ainda que a primeira fosse parte da segunda. Saussure se dispôs a uma extensa análise teórica dos fatos linguísticos, com o intuito de definir o objeto da língua dos demais fatos de linguagem. Para ele, a língua era composta de um sistema de valores puros, sem a possibilidade de ser uma visão do mundo; a língua era vista como um fato social

resultante da coletividade, que estabelecia os valores deste sistema por meio das convenções sociais, livre de qualquer poder do sujeito.

Esta teoria foi adotada por muito tempo, porém, na visão de Sossolote (2014) ao considerar a homogeneização/padronização da língua e o sujeito como uma tábula rasa, a teoria saussuriana inviabiliza uma análise mais ampla das apropriações da linguagem no texto literário uma vez que este é constituído num plano multissignificativo, é também da ordem da subjetividade e da figuratividade. Sossolote (2014) defende a teoria culioliana (Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, tal como foi formulada por Antoine Culioli (1990)), que trabalha o agenciamento específico da língua e a pluralidade de suas relações com a linguagem numa atividade de construção, de representação, de referenciação e de regulação ligada à capacidade sociocognitiva dos indivíduos. Ou seja, a linguagem tem um movimento constitutivo que denota o “eu” do sujeito, sendo um produto da fala e da escrita e ao mesmo tempo constituinte delas.

A pluralidade de construção do sujeito, constituídos pelas diversidades, segundo Rildo Cosson (2018), vai além de sua constituição física, pois a ele somam vários corpos como o da linguagem, o dos sentimentos, o do imaginário, etc., que é individual em relação aos outros, mas também é coletivo. Para o autor, ao exercer a linguagem expressamos o que o mundo significa para nós e, o trabalho em sala de aula com obras literárias que tematizam as questões sociais, culturais, religiosas ou outra faz com que os corpos linguagem, palavra e escrita se encontrem e revelem-se como exercício de expressão sobre a relação homem e mundo. Estas apropriações de linguagem dão ao sujeito a compreensão e a oportunidade de vivenciar os processos formativos e construtivos do conhecimento.

Quanto ao uso da palavra, em suas diversas formas, o autor destaca que elas ocupam um espaço de expressão e de sensações humanas, mas a escrita ainda é a mais usada. Até mesmo quando nos expressamos pela oralidade ou meios imagéticos, por exemplo, o jornal televisivo, o cordel, o teatro, tudo tem um roteiro escrito para o locutor, para o declamador que expõe seus folhetos pendurados nas feiras ou um ator no palco. Nos meios tecnológicos, qualquer dado que se acesse ou queira divulgar, está presente a escrita em forma de instruções ao usuário. Dada a importância e a latência da linguagem escrita, ao pensarmos na literatura em tempos de pandemia percebemos a primazia da escrita, pois é por meio da disponibilização de publicações eletrônicas, digitalizações de livros, transcrições em blogs, etc. que

os professores puderam trabalhar e continuar ministrando os conteúdos literários do programa escolar. Sem este recurso, o aluno e o professor ficariam desfalcados de saber, de atualizações, fatos e expressão: “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano.” (COSSON, 2018, np²)

A linguagem oral não está sendo, na nossa reflexão, ignorada ou negligenciada, mas coadunamos com as autoras Fávero, Andrade e Aquino (2000) que destacam o uso da linguagem oral (fala) como uma expressão, normalmente, não planejada; ela pode se apresentar, inclusive, de forma instável e voltada às necessidades mais imediatas do sujeito. Se por um lado a oralidade se apresenta informal, por outro, na língua escrita devemos obedecer a um código convencionado pela gramática, desenvolvida e estudada ao longo dos anos escolares. Na análise de um texto, escrito ou verbal, é necessário identificar os componentes da situação comunicativa como os traços pessoais do sujeito (personalidade, interesses, emoções) e do grupo social ao qual pertence, uma vez que os componentes linguísticos podem favorecer a interpretação do papel do sujeito.

No processo da escrita, a língua é permeada de estruturas complexas, enquanto a fala possui uma estrutura simples e informal a depender de suas apropriações, do contexto e dos sujeitos. Consequentemente, a linguagem também passa a ser vista como um objeto de estudo além da verbalização, sendo uma condição de produção vinculada aos processos de interação e de formação dos interlocutores. O entendimento deste processo diz respeito não somente às elaborações orais ou escritas, mas ao objetivo de integração e orientação do leitor/ouvinte no momento da leitura, como se fossem pistas na busca do efeito que se pretende alcançar. Durante a aquisição e desenvolvimento da linguagem em sala de aula, a prática docente deve privilegiar a percepção dos diferentes segmentos a que pertencem seus alunos, de forma que quanto mais intensa e diversificada é a interação, mais rica e influente será a linguagem.

Perante o discurso o sujeito não atua de forma individual, somente com a intenção ou propósito almejado. Há um processo comunicativo e Borges (2016) o

² Np (não paginado) – Conforme informações obtidas pelo canal Fale Conosco da ABNT não se faz necessário especificar o número da página nas citações diretas, quando se tratar de e-books. Opcionalmente, pode-se colocar o localizador (Posição xx). Mensagem recebida por. Fonte: SILVA, Robério Cabral da. *Assunto: ABNT Catálogo*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <hosana.melo@mail.uft.edu.br> em 03 de novembro de 2021.

descreve como um ato que se dá também pela convivência em sociedade. Isto porque antes de ser um sujeito leitor, ele é um ser social que age e reage em diferentes contextos, utilizando-se de meios variados de leitura como livros, receitas, revistas ou meios visuais e auditivos, ou sincréticos: “Nesse sentido, a leitura é um dos meios pelo qual o sujeito adquire informações e conhecimentos necessários para estabelecer e manter relações com outros sujeitos, sendo um processo fundamental na constituição de uma sociedade.” (BORGES, 2016, p. 16)

A linguagem também se traduz como ato de empoderamento ou apoderamento pelo e do sujeito, dependendo da forma como se escolhe utilizá-la. Por empoderamento consideramos a perspectiva do educador Paulo Freire que num diálogo com Ira Shor - Medo e Ousadia: o cotidiano do professor (2014), o traduz como uma associação das potencialidades do aluno, com o exercício da cidadania e o direcionamento dos estudos, pois empoderar o aluno não significa considerar o professor apenas como um lançador de ideias ou “desatador de nós”, o qual, ao final da proposta, dá seu papel como pronto e acabado. Este empoderamento freiriano também se aplica à inclusão digital durante no ensino híbrido, durante a pandemia, pois se promovida em seu sentido facilitador da comunicação, pode contribuir e ultrapassar a conotação de protagonismo ou progresso individual do sujeito.

Esclarecido nosso ponto de vista sobre o empoderamento, consideramos as possibilidades de apropriações da linguagem e da leitura, um fato determinante durante a fase escolar e social dos sujeitos interlocutores. Ao formular suas proposições internas e expressar-se diante do mundo, o sujeito pode usar a(s) linguagem(ns) como meio manipulador, opressor, agregador ou de submissão. A respeito desta influência ou empoderamento da e pela linguagem, Maurizio Gnerre em Linguagem, Escrita e Poder (1991) defende que a linguagem não se detém apenas como veículo de informação, porque ao apropriar-se dela o sujeito passa a denotar sua posição. O enunciador ocupa ou pensa ocupar, por vezes, um destaque de influência no ambiente em que realiza os atos linguísticos, como é o caso dos discursos políticos, religiosos, educativos ou culturais, pois estes adquirem um certo valor diante do contexto empregado e os atos de linguagem se apropriam das relações entre falante e o ouvinte.

APROPRIAÇÕES DA LINGUAGEM E DA LITERATURA

Em termos simples, podemos dizer que a apropriação é uma busca pela superação da distância cultural, dos sentidos e valores apresentados pelo texto. Nesta busca pela superação, Bastos (2011), considera a interpretação e a compreensão atos complementares na leitura que mobilizam os processos de relação entre o texto e o mundo. Ao interpretar fazemos uma leitura pela linguagem e não somente sobre ela. Ao inscrever o texto na leitura oral também se inscreve os sentidos presentes: “Assim compreendida, a obra produz uma verdadeira desordem nas relações entre a linguagem e o mundo e nas relações entre as subjetividades do autor e do leitor.” (BASTOS, 2011, p. 48)

O pensamento do autor nos leva a crer que, na relação entre autor e leitor, a linguagem percebida envia referências sobre as percepções do discurso e quando se toma o texto escrito a partir da oralidade, ocorre uma interrupção, mas não uma supressão de ideias, pois caberá aí, ao escritor, dar a referência e repassar o sentido do discurso. Bastos (2011) descreve que temos então a literatura, o texto toma o lugar da palavra; a leitura, como forma de apropriação, ganha um significado e o leitor pode dar outros prolongamentos na ressignificação, a partir de sua perspectiva.

Ao propor a leitura de um clássico ou até mesmo um texto corriqueiro em sala de aula, o professor pode utilizar trechos para trabalhar a expressão social do leitor e obter ganhos cognitivos ao relacioná-lo com o contexto externo. Cosson (2018) destaca que os textos literários têm o imenso poder de desvelar a padronização de regras impostas nos discursos pragmáticos ou modalizados e reguladores, que a sociedade letrada constrói como apropriações inalteradas de um discurso ou outro. Há de se lembrar que a linguagem é uma expressão única e ao mesmo tempo formada por todos, em sociedade.

Nestes tempos de pandemia, o retorno gradual das aulas, num primeiro momento com o ensino híbrido, tem sido adotado por vários estados à medida que a mídia jornalística e os órgãos de saúde têm noticiado uma queda no número de mortes pela covid-19. Seja na modalidade presencial ou a distância (remota ou semipresencial) os processos de aprendizagem devem ser personalizados, o que não significa que o professor tenha que desenvolver uma atividade ou didática para cada aluno, mas sim perceber que a apropriação literária se dará a partir da construção de mundo que está presente no leitor: “Cada estudante, de forma mais

direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com o seu projeto de vida e sua visão de futuro principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis” (MORAN, 2018, np). Para o professor e para a escola é uma oportunidade de conhecer e auxiliar o educando nas suas reais necessidades e interesses. Como exemplo de modelos personalizados no ensino híbrido, Moran (2018) cita o planejamento diferenciado e adaptado para as necessidades dos alunos chamado ensino roteirizado, percebendo e compreendendo como cada um dos alunos construirá a resposta, permitindo ao professor conhecer o tempo e o percurso que cada um dará. Durante a análise das respostas o professor poderá verificar como a linguagem se faz presente no processo da escrita e leitura.

Seja neste modelo híbrido adotado durante a pandemia, seja no presencial ou online, a prática docente exige a adoção de um conjunto metodológico que englobe práticas diferenciadas em sala de aula. Com a leitura de obras literárias não é diferente, pois a ideia principal é aquela defendida por Paulo Freire, ou seja, protagonizar o aluno por meio de estímulos e maior responsabilidade na construção do conhecimento crítico, se envolvendo no processo da aprendizagem e superando as barreiras da linguagem. Para exemplificar a contextualização do literário com o mundo, da ficção com o real, colocamos abaixo um trecho da obra *O Diário do Ano da Peste*, de Daniel Defoe, publicado originalmente em 1722, no qual o narrador relata o caos entre a população londrina diante da desinformação sobre a peste que assolava a cidade:

As apreensões do povo também foram estranhamente aumentadas pelo erro dos tempos; no qual, penso eu, o povo, pelo princípio que não posso imaginar, estava mais viciado em profecias e conjurações astrológicas, sonhos e contos de velhas esposas do que nunca antes tivera. Se esse temperamento infeliz foi originalmente levantado pelas loucuras de algumas pessoas que receberam dinheiro por ele - isto é, pela impressão de previsões e prognósticos - eu não sei. (DEFOE, 2020, e-book)

Neste trecho o docente pode realizar exercícios mentais de confronto com o mundo empírico, pode utilizá-lo como recurso de investigação e descoberta e, até mesmo, para a simples reflexão, neste caso, sobre as medidas de isolamento social impostas pela pandemia. A vantagem didática que a literatura ficcional possui em relação à ciência se dá no processo de sensibilização do sujeito leitor, à medida que ele se relaciona e empatiza com aqueles que sofrem. Neste momento, os

ganhos cognitivos podem ser trabalhados em conjunto com outras áreas do conhecimento, numa reflexão posterior, chamada de cognitivismo crítico e definido por Lemos (2020) como o entendimento posterior que se tem após o contato com a obra literária, o processo argumentativo que se dá na mente do leitor, num diálogo consigo ou com os outros.

Outras possibilidades de trabalhar os trechos do romance enfatizado é a proposta inicial de uma discussão sobre as diferenças entre o que foi narrado e a realidade atual, relacionando-as às notícias e relatos pessoais sobre o coronavírus. É importante que o docente esteja atento e tenha uma leitura prévia sobre a doença presente na obra (peste bubônica) e a covid-19, por exemplo, a primeira é transmitida por bactérias presentes em roedores e pulgas, já a segunda trata-se de um vírus; a potencialidade do alcance geográfico das duas doenças; o índice de letalidade; a atuação da ciência e os meios disponíveis de combate e de vida da própria sociedade (higiene, saúde, cultura, socioeconômica, etc.), dentre outras informações e interdisciplinaridades que achar interessante. A pré-informação destes dados permitirá ao professor identificar e trabalhar com possíveis notícias falsas ou pensamentos distorcidos sobre fatos verídicos, trazendo para o aluno informações relevantes e produtivas.

Acreditamos que além de trabalhar a literatura clássica, os professores também podem incentivar os alunos a terem seu próprio espaço, sua própria escrita poética. Com uma visão, talvez alternativa do mundo, o aluno (o sujeito em geral) carrega suas emoções e suas formas de resistência perante o medo coletivo nestes tempos. Escritas contemporâneas com temáticas de amor, dor, ausência, medo, morte, etc. podem ser bastante trabalhadas durante as aulas; este aparato virtual (*vlogs, blogs, trends, podcasts, etc.*) podem gerar um material literário bastante rico, permitindo ao docente trabalhar com uma busca associativa ao conteúdo do caderno didático, por exemplo, dos gêneros literários líricos (poesia), narrativos (romance, crônica) ou dramáticos. A proximidade do repertório de leituras construídas até o momento (leituras escolares) com os cânones literários, do Brasil ou das obras clássicas mundiais, e os textos (postagens) virtuais (textos da cultura de massa) constrói e amplia valores da linguagem do leitor.

No entanto, também chamamos atenção para o fato de que o certo gozo de liberdade na escolha do texto literário, pelo professor, bem como o imenso volume de escritos à disposição do leitor pode dar a impressão de que a formação do leitor

parece uma tarefa simples, mas segundo Cosson (2018), a leitura proposta deve ser focada num objetivo e também nos aspectos de constituição textual, ou seja, o percurso do letramento literário possui variáveis que, diante do posicionamento assumido pelo professor, pode facilitar ou não a fruição da formação do leitor. Durante o isolamento social as diferenças socioeconômicas entre alunos ficaram mais evidentes causando um desnivelamento entre objetivos de ensino e aprendizagem, pois para aqueles que não tiveram (têm) acesso suficiente à tecnologia, houve uma necessidade de enfrentar os perigos de contaminação ao se virem obrigados a deslocar até as unidades escolares para pegar o material impresso, bem como também responderam e devolveram as atividades para a escola. Estas limitações reais de acesso aos textos, a necessidade de conciliar as recomendações sanitárias e a urgência de finalizar o ano letivo são fatores que podem ter afetado os objetivos pedagógicos do ensino da língua materna, tornando delicada e até mesmo ineficiente o desenvolvimento do hábito da leitura, o gosto pela leitura e construção do senso crítico e estético.

Refletindo ainda sobre a nuance de temas interdisciplinares e os conteúdos digitais acessíveis, destacamos outra oportunidade que o professor tem para trabalhar a apropriação da linguagem que é a incorporação de palavras ao nosso vocabulário³, ou traduções de palavras estrangeiras que tem feito parte do “novo” cotidiano das pessoas, por exemplo, pandemia, infodemia, *lockdown*, *live*, *crossfit*, etc. Neste exercício de apropriação da linguagem e do texto literário devemos levar em consideração os conhecimentos que o leitor possui sobre a atividade, a obra ou o tema abordado. O fator extratextual determina o tipo de apropriação na informação lida, portanto, considerar apenas os elementos linguísticos não serão suficientes para que o sujeito/leitor refine seu modo de apropriação; é necessário também analisar os conhecimentos e a visão do mundo presentes na construção do texto, além do contexto histórico-social que precisa caminhar lado a lado as informações expostas no conteúdo.

Borges (2016), ressalta que a informação, seja nova ou não, contida no discurso já possui uma construção de sentido antes mesmo dele praticar a leitura e que ela está imersa no contexto social: “o momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado do seu entorno, ao contrário, resulta da

³ Informação obtida no site: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra>. Acesso em: 09 de nov. 2021.

relação do sujeito com o mundo.” (BORGES, 2016, p.16). Defendemos, então, que o texto literário possui sim a capacidade de expressar a linguagem social, de dar ao sujeito o acesso e a condição de apropriar-se da informação e da própria língua, propiciando mais chances de refletir sobre o seu papel na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos esta reflexão ressaltando que, mesmo tendo a linguística de um lado e a literatura de outro, ambas têm em comum: sujeito (leitor) e a linguagem. Seja em contextos técnicos/científicos, seja nos literários ou mais coloquiais, o sujeito exerce sua funcionalidade: a comunicação.

Ao apropriar-se da linguagem ele constitui sua finalidade em si mesma, alcançando e construindo o sentido. As transformações na língua, como possibilidade de expressão, devem levar ao hábito de pensar, descobrir e se posicionar perante o mundo, por isso mesmo os textos literários são tão ricos e estimulam a criatividade. Ao estimular a leitura literária e trabalhar a linguística textual o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, oferece instrumentos e suporte teórico-prático valiosíssimos para interpretação e análise da construção do sentido; as atualizações da linguagem devem ser trabalhadas e potencializadas no texto literário como uma unidade de sentidos agenciadas por elementos linguísticos, que culminam na apropriação da linguagem.

Mesmo nas aulas roteirizadas, ainda que seja estabelecida qual obra literária será trabalhada e de acordo com o programa de cada secretaria de educação do estado ou município, é possível trabalhar a literatura e a linguagem como formas de apropriação. É possível também trabalhar as tendências de novos termos criados ou adaptados de outras línguas, para explicar essa nova realidade. Novos vocabulários como “*lockdown*”, “*quarentena*”, “*home office*” ajudaram as pessoas a entender o momento atual e as novas condutas necessárias durante este período. Por outro lado, concomitante com o processo de ensino, a internet e as redes sociais (*WhatsApp, Meet, Zoom, Instagram, Youtube, etc.*) disponibilizaram uma avalanche de informações que trouxeram as “*fake news*” aumentando a desinformação entre os leitores, com notícias falsas ou incompletas, unilaterais, parciais, depreendendo do professor uma atenção maior em defesa da verdade e em prol da educação.

Por isso, ao professor cabe o papel de condutor dos caminhos do conhecimento; cabe a ele selecionar e transmitir o conhecimento verdadeiro e comprometido que preenche as lacunas nas projeções do leitor. Neste contexto tecnológico, a linguagem e a literatura podem tomar rumos diferentes nos diálogos interdisciplinares, utilizando as informações pré-existentes e as novas situações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASSO, Cíntia Maria. Algumas Reflexões Sobre o Ensino Mediado por Computadores. *Linguagens & Cidadania*, V. 2, n. 2, jul./dez. Revista da Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Artes e Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Santa Maria – RS, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31521/17295>. Acesso em: 22, out. de 2021.

BASTOS, Hermenegildo. Literatura como Trabalho e Apropriação. *Pontos de Interrogação: A invasão da cultura nos estudos de língua e literatura*, Vol. 1, n. 1, jan/jun., p.33-51. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural Universidade do Estado da Bahia, Campus II. Alagoinhas – BA, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1414>. Acesso em: 20, out. de 2021.

BORGES, Ellen Valotta Elias. O Texto Além das Palavras: uma visão ampliada da apropriação da informação por meio de textos literários. *Journal of Information Studies: Research Trends*, vol. 10, nº 3, dezembro, p. 15-24. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília. Marília – SP, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/5681>. Acesso em: 25, out. de 2021.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. E-book Kindle.

DEFOE, Daniel. *O Diário do Ano da Peste*. GUERRA, Henrique (Trad. e Org.). Editora Novo Século, 2021. E-book Kindle.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e Escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia – O cotidiano do professor*. LOPEZ, Adriana (Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. E-Pub.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxzbn2Npb2Zlc3BzcHxneDoxNTZhMzZhNDUzNTNjMmQ>. Acesso em: 10 set. de 2021.

LEMOS, Ítalo Lins. Ficção em Tempos de Pandemia: uma análise de Um Diário do Ano da Peste de Daniel Defoe. *Voluntas: Revista Internacional de Filosofia*, V. 11. e 13. p. 1-10. Revista da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21530>. Acesso em: 28 set. de 2021.

MENEZES, Stella F.; SILVA, Márcia Aparecida. Língua e Linguagem para Saussure: um percurso de elaboração dos conceitos no 1º, 2º e 3º curso. *PERcursos Linguísticos, [S. l.]*, V. 8, n. 20, p. 64–74. Universidade Federal do Espírito Santo - Programa de Pós-Graduação em Linguística. Vitória – ES, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/21530>. Acesso em: 10 set. de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu (Orgs.). *Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 10, set. de 2021.

MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. E-book Kindle.

SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho. A linguagem e a sua relação com a língua, com a literatura, com a cultura e com o conhecimento. *XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA*. João Pessoa – PB, 2014. Disponível em: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0817-1.pdf>. Acesso em: 12, set. de 2021.

Capítulo 5

**A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA
FORMAÇÃO DE LEITORES**

Vanessa Alencar de Lima

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA E DA ESCRITA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Vanessa Alencar de Lima

Licenciada em Letras (UNITINS). Especialista em Docência no Ensino Superior (IBRA). Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT).

E-mail: vanessalima23@outlook.pt

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Vinculado como Prof.º Adjunto III em Ciência Política no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte Tocantins (UFNT) e Coordenador do Grupo de Pesquisa Violência e Estado, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Docente do PPG Letras/UFNT e do PPG em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais/UFNT. Foi coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Tocantins, na gestão de abril de 2015 a abril de 2017. Possui doutorado em Ciência Política na linha de pesquisa de Política Internacional pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2013. Possui Mestrado em Ciência Política pela mesma Instituição e programa, em 2009. Foi bolsista de Pós-Doutorado da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Programa de Pós-Graduação em Ciências Política (PPGC POL) no período 2013/2014. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFT, desenvolvendo pesquisa com o tema acerca da Literatura do Exílio, no período 2017/2018. Realizou estágio de Pós-doutorado no PPG Letras da UFT, desenvolvendo pesquisa sobre Literatura e Semiótica, no período de 2019/2020. Trabalha com a linha de pesquisa em Memória Política, Partido marxista-leninista, Ditadura Civil-militar; Literatura e Política, realizando pesquisa sobre a Guerrilha do Araguaia, Justiça de Transição e Literatura do Testemunho: cesarpolitika@uft.edu.br

Resumo: Nosso estudo apresenta uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas no processo de leitura e escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, por meio de um projeto de leitura realizado na Escola Comunitária de Augustinópolis. O objetivo é investigar as atividades didáticas de leitura e escrita de textos literários, propostos por um professor do Ensino Fundamental II, contribuindo, assim, para a

formação do hábito de leitura e domínio da escrita desses jovens. Tendo como fundamentação teórica o embasamento em grandes autores tais como Kleiman (2007), que discutimos a importância das práticas de leitura e escrita; assim como Soares (2017) demonstrando o letramento ser fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, desde aspectos sociais até os culturais; e, finalizando citamos a relevância para o aluno desenvolver os hábitos da fala e a aquisição da escrita formal necessárias na sociedade atual em que vivemos. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa utilizando o método descritivo, pois tem-se a intenção de descrever a situação dos estudantes no âmbito escolar. Como resultados de pesquisa, constatou-se que variados fatores interferem no processo de leitura e escrita, dentre eles a dificuldade de adquirir o hábito de ler, gerando, conseqüentemente, um déficit no desenvolvimento escolar; o incentivo por parte de algumas famílias que ainda é pouco.

Palavras-chave: Formação de leitor. Letramento. Literatura.

Abstract: Our study presents a reflection on the difficulties faced in the reading and writing process of students in the 6th year of Elementary School II, through a reading project carried out at the Community School of Augustinópolis. The objective is to investigate the didactic activities of reading and writing literary texts, proposed by a teacher of Elementary School II, thus contributing to the formation of the reading habit and mastery of writing of these young people. Based on the theoretical foundations of great authors such as Kleiman (2007), who discussed the importance of reading and writing practices; as well as Soares (2017) demonstrating that literacy is fundamental for the development of the individual, from social to cultural aspects; and, finally, we mention the relevance for the student to develop the speech habits and the acquisition of formal writing necessary in the current society in which we live. Methodologically, a research was carried out using the descriptive method, as it is intended to describe the situation of students in the school environment. As research results, it was found that several factors interfere in the process of reading and writing, among them the difficulty of acquiring the habit of reading, generating, consequently, a deficit in school development; the incentive on the part of some families which is still little.

Keywords: Reader training. Literacy. Literature.

INTRODUÇÃO

Este artigo está situado no âmbito do Ensino de Língua Portuguesa com análise das dificuldades durante o processo de leitura e escrita, denominado *Reflexões acerca da leitura e da escrita no Ensino Fundamental II: formando leitores*. Neste contexto, prioritariamente no 6º ano, busca-se discutir formas de levar aos estudantes uma aprendizagem mais significativa e, ainda, a conscientização da importância da leitura. Desse modo, objetiva-se compreender as dificuldades de aprendizagem no ato de escrever e ler desses alunos.

Assim, ressalta-se a importância do letramento e do ato de ler buscando minimizar as complicações perante o processo de caligrafia. A problemática da própria pesquisa advém do questionamento: como diminuir as dificuldades na leitura e escrita dos alunos do 6º ano Ensino Fundamental II? Tal questão é ponto inicial para todo o desenvolvimento dessa indagação.

Dessa forma, percebeu-se tal questão durante a realização das aulas no ano de 2021 ministradas na Escola Comunitária de Augustinópolis (ESCA), precisamente com a turma de 6º ano trabalhada. Nesse período, constatou-se que os estudantes apresentavam dificuldades em relação à escrita formal da língua e aquisição da leitura.

Assim, este estudo tem o objetivo geral de investigar atividades didáticas de leitura e escrita de textos literários propostas por um professor do Ensino Fundamental II, contribuindo, assim, para a formação do hábito leitor desses jovens. Especificamente, retratando a importância da adquirir o hábito de ler, para sua escrita. Nesse viés, o trabalho foi baseado em teóricos como Kleiman (2007) que cita o letramento adere a uma concepção social da escrita, pois contribui para a formação do indivíduo crítico perante a sociedade. Já Soares (2017) discute as práticas sociais, tanto de leitura como escrita, que contribuem para aprendizagem do sistema de escrita. Colomer (2007) retrata a importância dos projetos de leitura, para as demais ocasiões do cotidiano aos estudantes e Abreu (2006) discorre sobre a relevância da Literatura na formação de leitores.

O presente artigo é composto por tópicos, são eles: *O valor significativo da leitura para a escrita*, a qual lendo o leitor começa a se apropriar do sistema escrito, enriquecendo o vocabulário, pois adquire contato direto com as palavras. Texto e leitor compartilham da experiência de que a escrita e leitura se completam para que ocorra o conhecimento das palavras e do sentido do que está escrito. Consequente, o tópico *Leitura* discutirá o fato de transmitir conhecimento ao leitor do texto lido e sua interação com ele, no processo ao ato de ler. Abordaremos o princípio para ler e como o contato com os livros é essencial. No tópico *Literatura*, discutiremos a sua definição e como pode se tornar um meio de aprimoramento de indivíduos. Diretamente associada a uma crítica quanto à cultura de massa, que os indivíduos ao invés de pensar ou agir por si próprios fugiriam da realidade por meio das fantasias. No tópico *Letramento e A importância da leitura na turma do 6º ano*,

advém da importância durante as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, por meio de atividades diagnósticas nas aulas para conhecer o nível de escrita dos estudantes. Ressaltaremos o conceito de letramento e sua relevância para a sociedade, decorrente a necessidade das práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando o domínio do alfabeto.

1. O valor significativo da leitura para a escrita

Quando se trata da caligrafia, é certo que o processo de aquisição da leitura é de suma importância para o desenvolvimento da formação, pois tem o primórdio da propriedade do sistema escrito. Soares (2017, p. 47) afirma que “em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita”. Quando muitos leitores ao ato de ler, se identificam com a leitura realizada. No Ensino Fundamental II, ler é desfrutar das obras literárias. O processo de literário é realizado como forma de interação entre o leitor e o escritor do texto, levando em consideração o texto e o contexto no qual está inserido. Tornando-se uma conversa com as experiências dos outros, durante a leitura identifica-se o que está sendo lido.

Desse modo, sua importância também se dá de forma interdisciplinar, pois mesmo que o aluno saiba os cálculos matemáticos, será impossível resolver os problemas se ele não conseguir ler o enunciado da questão. O fato é que todo ensinamento da escola está sempre diretamente relacionado à leitura, e a aprendizagem dos alunos depende de uma boa relação entre ambas.

Soares (2017, p. 143) descreve “que a leitura de histórias é uma atividade que enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento da habilidade de compreensão de textos”. Assim, proporcionando ao indivíduo o desenvolvimento da escrita, já que se trata do contato direto com as palavras. Tal atividade de assimilação contribui para adquirir conhecimento e reflexão. Ler um mesmo texto pode oferecer interpretações diferentes, visto que depende da visão de cada leitor. Pois cada indivíduo tem seu gosto literário, cabe a escola procurar respeitar a particularidade de cada um.

Perante a leitura visual, por exemplo, possibilita ao aluno que ele imagine e crie um mundo fantástico e próprio de si, dando nome aos seus personagens, decidindo o local que ocorre sua história. É por meio dela que se fornece o quê escrever e construindo o significado do leitor. Com base nisso, devemos ler para entender o mundo à nossa volta, já que se trata de uma prática social complexa, segundo Soares (2017, p. 140).

Também, é essencial dar atenção a outros aspectos. Por exemplo, diante da necessidade de formar leitores, não basta que o professor use apenas leitura de livros didáticos, devendo incluir os paradidáticos nessa prática. Desse modo, a diversidade textual torna a prática leitora algo natural e prazeroso para os estudantes. Outro fator relevante é a interação do professor com os alunos, visto que se trata de um ponto decisivo para a formação de novos leitores. Nesse aspecto, a prática de leitura do professor para a turma também promove a discussão sobre o texto lido, o que permite que o estudante possa determinar seu ponto de vista sobre o assunto abordado. Essa é a chamada leitura colaborativa, que contribui no processo de ler. Os projetos de literários também são essenciais nas escolas, pois contribuem para contextualizar a necessidade de ler e desenvolver o senso crítico dos alunos. Tal como o projeto desenvolvido na Escola Comunitária de Augustinópolis, em que semanalmente há escolha de um livro para ler pelo aluno e na semana seguinte a socialização da obra, procurando destacar possíveis aspectos que tenham haver com a realidade.

Assim, ocorre uma interação entre o leitor e o texto, conseqüentemente a produção escrita permite a quem está lendo o uso da imaginação e a criação de um mundo fantástico, em que os personagens tomam formas propiciadas pela imaginação. O mundo literário traz consigo a possibilidade de um vocabulário mais abrangente, contribuindo para a formação de um indivíduo com pensamentos críticos e possibilidades de novas ações em benefício próprio, buscando prosperidade e, conseqüentemente, contribuição para a sociedade. Segundo Koch (2002, p. 10), “a leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”. Desse modo, a cada texto lido, o indivíduo acrescenta novas ideias, conceitos e adquire significados do que antes era desconhecido.

Consequentemente ele realiza sem perceber, ou seja, inconscientemente, uma atividade de interpretação e compreensão, sendo que cada texto possui um sentido, dando ao leitor a permissão para que processe todas as informações captadas pela leitura, critique e dê sentido e significado ao que foi lido.

Em tal contexto, não se pode esquecer que o texto desperta no ser humano emoções e sentimentos. Esse processo pode iniciar com uma leitura breve de gibis e pode aumentar gradativamente a quantidade de leitura, chegando a ler grandes livros e produções, portanto, as crianças precisam ter acesso aos livros, obras e produções, e esse contato pode se dar em casa e na escola. Pais que têm consciência da importância de estudar, independente da classe social e financeira influenciam, estimulam seus filhos a lerem em casa e fazerem suas atividades extraclases. Entretanto, sabe-se que há famílias que não demonstram essa preocupação.

Por esse motivo, são os docentes que acabam lidando com alunos desinteressados, que atrapalham e prejudicam os demais colegas em sala de aula. As chances de crianças de pais conscientes terem um bom desempenho escolar são muito grandes, acabam tendo maior contato com o meio literário. Já a escola e os professores podem criar situações e oportunidades que deem aos alunos o acesso a livros. Como cita Colomer (2007. p.116), “projetos ou unidades prolongadas de trabalho, leitura em várias ocasiões a cada dia, releitura de obras, um tempo individual, um bom acervo de livros, intervenções do professor para apreciar as obras”. No presente projeto desenvolvido na Escola Comunitária de Augustinópolis (ESCA), a leitura das obras literárias se inicia na sala de aula, com a escolha dos livros por cada aluno.

De acordo com o autor, esses são alguns exemplos de ações que podem ser feitas para que os alunos se interessem pela leitura. Por conseguinte, eles apresentarão desempenho melhor nas produções textuais. Assim, o desempenho dos alunos na escola está intimamente ligado ao ato de ler, uma vez que o mesmo se dá por meio de uma aprendizagem que oportunize às crianças o uso da imaginação para a criação e ampliação de novos horizontes. Desse modo, uma ação que poderia possibilitar a concretização dessa ideia é a criação de um espaço de leitura também utilizado para a realização das lições/tarefas escolares.

Diante dessa perspectiva, dar à criança mais liberdade de escolha tornando-a mais autônoma, bem como pode favorecer diretamente o desenvolvimento das competências leitoras que ela necessita adquirir durante sua vida estudantil. Sabe-se que é no campo literário que o indivíduo começa a absorver os valores sociais, tais como cooperação, humildade e ética.

Assim, tem início a socialização com o mundo exterior, incluindo a socialização cultural. Essa cultura induz ao surgimento do prazer literário. Nessa ação, o adulto adquire a função de distribuir livros, de ler em voz alta, dando incentivo e motivação ao hábito leitor. Portanto, tais atividades alegria e induz o indivíduo a praticar atividades intelectuais. Logo, nesse contexto, considera-se a leitura um treino para as aptidões cognitivas, como pensamento, a fantasia, a vontade e a capacidade de identificação. Também, enriquece as ideias e proporciona a familiaridade com o mundo exterior, o que pode possibilitar a formação de opiniões.

1.1 A leitura

A leitura permite a interação do texto literário com o leitor, pois naquele instante é transmitida a ideia sobre o tema lido para o indivíduo, e cabe a ele ter uma visão crítica sobre o mundo, conseguindo associar o que foi lido à realidade. Observa-se, com essa experiência, a potencialidade para a formação integral do indivíduo através da leitura. Chartier (1998), em sua obra *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, vai retratar o uso da leitura em pergaminhos desde a época medieval, chegando à invenção de Gutemberg com a impressão tipográfica, a qual permitiu fazer várias cópias de um livro, que antes eram manuscritos. Progresso esse, que permite que os mais variados tipos de pessoas tenham acesso à leitura e contribui para a formação de cidadãos críticos.

O fato é que o desenvolvimento do ser humano ocorre durante a história também com a disponibilização de livros e acessos a eles, tornando-se um incentivo à literatura. Portanto à aquisição de livros, ao desenvolvimento da leitura e à organização de bibliotecas deve ser olhado compreendendo-se a necessidade de políticas públicas para contribuir positivamente. Um exemplo a ser seguido, nesse sentido, é a medida que a Secretária de Educação do Estado de São Paulo,

professora Rose Neubauer anunciou durante entrevista coletiva na X Bienal do Livro do Rio de Janeiro, ou seja, a criação de um programa para a aquisição de aproximadamente 4 milhões de livros para escolas da rede pública de ensino. Sobre esse programa, financiado pelo Governo Federal, Neubauer (2001) diz ao site oficial do estado do São Paulo que o objetivo é investir na formação integral do aluno, dando prioridade à leitura e capacidade de raciocinar.

Em virtude do que foi mencionado, espera-se que a população brasileira possa adquirir, cada vez mais, conhecimento e perspectiva sociocultural. Cosson (2006) afirma que a prática literária faz a incorporação de identidades de outros sem renunciar à própria. Além disso, o crescimento social de cada um possibilita o desenvolvimento cultural. Contribuindo positivamente ao crescimento cultural dos cidadãos, faz-se necessária a adesão aos programas nacionais, com o intuito de promover o acesso à cultura e o incentivo ao ato de ler dos alunos por meio da distribuição de acervos de obras de literatura.

Assim, visamos com o desenvolvimento desse projeto de leitura em sala de aula, que os alunos participantes possam desenvolver seu senso crítico, assim quando lerem conseguirão compreender e, posteriormente, discutir sobre os textos lidos e avançando assim com suas posições críticas na sociedade em que estamos inseridos. De acordo com Smith (2003 *apud* QUERIDO, 2021, p. 47) a compreensão não pode ser medida, por isso, ela deve ser considerada mais um estado, em que se desenvolve no leitor a capacidade de relacionar a leitura aos conhecimentos prévios e aos acontecimentos que o cercam. Nesse sentido, haverá uma relação entre o saber do leitor previamente e o conhecimento que será adquirido diante da leitura, pretendemos torná-lo autônomo, que possa assumir uma posição de interação entre o texto e ele. O estudante poderá gostar do livro lido, se sentir parte de toda a história e relacionar com acontecimentos da realidade. Despertando um sentimento de prazer, gratuidade e fruição.

Assim sendo, a formação do leitor pode ser vista como intervenção para a mudança do cenário educacional e cultural brasileiro, com o acesso a livros literários desde a infância para atividades que envolvam experiências culturais. Percebe-se que uma das grandes dificuldades encontradas hoje na escola, é o fato de os pais ou responsáveis não estimularem as crianças a lerem. Como o próprio Azevedo (2004, p. 03) afirma que infelizmente são poucas crianças que têm contato com

adultos – pais ou responsáveis – que recomendam a leitura, falam em livros e autores “clássicos. Como o indivíduo pode ter um posicionamento na sociedade, se não souber ler?”

Torna-se fato que a relação entre o cenário socioeconômico, o nível de estudos dos pais, os hábitos culturais familiares com os quais a criança tem contato, influenciam diretamente no seu desenvolvimento escolar, e se ela gosta ou não de ler, por conseguinte, afetam o desenvolvimento da competência leitora do público infantil e jovem. Então, a fim de compreendermos a importância da leitura na vida de uma pessoa, portanto, podemos fazer os seguintes questionamentos e dialogar com a nossa questão principal do artigo: 1) na escola, como poderá responder a um simples problema de adição, se tampouco souber interpretar o enunciado? 2) Como poderá prestar um vestibular, para ter acesso a um curso de graduação? Ao pensar nas respostas para essas questões, podemos perceber que leitura não é somente decodificar as palavras, consiste em saber interpretar o que ler e fazer uso da leitura em práticas sociais.

2. A Literatura

Quando pensamos em literatura, já refletimos qual é a sua definição. Citada com o L maiúsculo “Literatura”, afirma-se que ela é um meio de aprimoramento das pessoas (ABREU, 2006). Diante desse ponto de vista, a literatura nos transforma em pessoas melhores, pois as obras literárias conduzem à identificação com personagens e cenas de cada obra lida. Assim, ao final da leitura, esperasse que o leitor se torna uma pessoa mais experiente e sensata.

Os leitores são levados a se identificar com personagens fracos, sofredores ou perseguidos, ou seja, a experiência da leitura literária também nos tornaria mais humanos. Essa definição de Literatura como conjunto de textos capazes de tornar as pessoas melhores, está diretamente associada a uma crítica quanto à cultura de massa, que, em vez de humanizar, alienaria. Os indivíduos ao invés de pensar ou agir por si próprios fugiriam da realidade por meio das fantasias.

Tais textos teriam histórias que são uma válvula de escape para as frustrações do cotidiano. Segunda a autora:

Para quem vê assim, a literatura de massa – romances policiais, de aventura, sentimentais, faroeste, histórias em quadrinho, fotonovelas etc. – é fruto de uma combinação incessante dos mesmos lugares-comuns: personagens sem nenhuma densidade psicológica, situações previsíveis ordenadas de maneira já conhecida, repetição constante das mesmas fórmulas de estruturação do enredo, linguagem simples e sem nenhuma dificuldade aparente. (ABREU, 2006, p. 82)

O fato da leitura dos textos de cultura em massa, terem uma linguagem bem simples é no intuito de evitar que o leitor se questione e questione o mundo em que vive, evitando que ela desenvolva seu senso crítico e sinta prazer em “re-encontrar” o que é confortavelmente bem conhecido. Segundo Abreu (2006) a melhor forma de escapar das armadilhas da alienação e à padronização do mundo contemporâneo e manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las, sendo importante a leitura constante de obras da Grande Literatura. Tais obras permitem que quem ler realize a reflexão sobre a realidade do seu convívio e enxergue melhor o mundo em que vive, incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais.

Em contrapartida, na presente obra citada há menção do assassinato de judeus, a qual pessoas tidas como cultas e leitoras supervisionavam toda a situação, assim de acordo com Abreu (2006, p. 83) referenciando em Eagleton, questiona como a leitura de obras literárias que tornam homens melhores não impede a supervisão do assassinato de várias pessoas? Deixando a reflexão de quais transformações estamos tendo, perante as leituras realizadas.

No tocante aos escritores populares e a difusão da leitura, Abreu (p. 83) cita que o antropólogo Pablo Semán entrevistou inúmeros fãs do escritor Paulo Coelho em diversos países, demonstrando que o autor possui milhões de leitores de várias idades e nacionalidades distintas. Também, Abreu evidenciou acerca da produção de Jorge Amado, por exemplo, registrando que com a morte do autor, em 2001, alguns intelectuais e escritores foram chamados para comentar a produção do romancista. Com o objetivo de análise, o jornal Correio Popular de Campinas entrevistou vários professores da Unicamp para avaliar os romances de Jorge Amado. Abreu menciona, que entre eles, o professor Paulo Franchetti proferiu que “Jorge Amado era um escritor de recursos limitados, mas de grande apelo popular.

Era um criador de cenários. Mas não vai além de um bom cronista” (FRACHETTI *apud* ABREU, 2006, p. 94).

Ainda, de acordo com Abreu (2006, p. 94), referenciando-se em Lajolo, enfatiza que tal crítica se daria em parte de forma equivocada, pois “os escritos populares sempre provocam desprezo da crítica”. Mantendo o diálogo com Lajolo, cita que Jorge Amado é importante para a cultura nacional por ter sido corajoso para apresentá-la ao mundo, é um mediador para que o povo brasileiro aprenda a ler literatura. Enquanto há discussões sobre as obras de Jorge Amado, seus livros eram lidos em 36 idiomas espalhados por 46 países e vendiam mais de 21 milhões de exemplares no Brasil e 80 milhões pelo mundo, diante do fato há tanta polêmica.

Por exemplo, seu livro *Gabriela Cravo e Canela* (AMADO, 1958) é um dos mais importantes de Jorge Amado, tece críticas à sociedade da época, juntando a isso o regionalismo e uma minuciosa caracterização dos personagens. É uma história de amor, contudo o romance critica o coronelismo do nordeste, o machismo, a hipocrisia da alta sociedade e a desigualdade social, além de retratar a vida dos bêbados, prostitutas e malandros do estado da Bahia, tudo isso no cenário do retorno do ciclo do cacau.

Ainda, tomando como referência a obra de Abreu, a autora enfatiza que Shakespeare foi bastante criticado pelo escritor inglês Samuel Pepys, tecendo comentários sobre as obras *Sonhos de uma noite de verão* e *Romeu e Julieta*, encenadas em 1662. Sobre a primeira, ele disse: “é a peça mais insípida e ridícula que já vi em toda minha vida”. A respeito da segunda, não foi mais complacente: “é um arremedo de si mesma, a pior que já ouvi na vida, e a pior encenação jamais vista” (PEPYS *apud* ABREU, 2006, p. 96).

Assim, a avaliação de uma obra deve ser feita de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. A leitura de um livro não é apenas decifração das palavras. Ler um livro é cotejá-lo com nossas convicções sobre tendências literárias e valores culturais (ABREU, 2006). Os critérios de julgamento sobre obras literárias mudam, um autor muito apreciado hoje pode ser esquecido amanhã, que um livro detestável no passado pode ser um clássico atualmente. O gosto literário varia de aluno para aluno.

A despeito da importância de leitura, também registramos alguns movimentos históricos contraditórios, por exemplo, que não incentivavam o hábito de ler. Conforme Abreu (2006, p. 100), referenciando em Tissot no ano de 1775 acontece algo horrível para alguns homens do século XVIII, o médico suíço Simon-Andre Tissot (1775) escreveu um livro intitulado, *A saúde dos homens de letras*, em que apresentava os perigos que a leitura oferecia para a saúde, descrevia que o contato com os livros prejudicava os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. A leitura obrigava a mente a trabalhar com intensidade ao mesmo tempo que mantinha o corpo em repouso durante longos períodos. Citou que em sua prática clínica, encontrou distúrbios de saúde, originados pela prática constante do ato de ler e escrever. Segundo Abreu (2006, p. 101), ressalta que Tissot afirmava que a “intemperança literária”, causava perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento em geral, convulsões, irritabilidade, taquicardia, que a solução para tantos problemas era ler pouco e fazer exercícios. Não era somente Tissot que estava com tais argumentos tinha outros, conforme enfatizado na seguinte citação: “como Johann Adam Bergk, concordava com o perigo, mas buscava encontrar soluções para permitir que se continuasse a ler: era preciso lavar frequentemente o rosto com água fria e fazer caminhadas ao ar livre; nunca se devia ler depois de comer” (DARTON, 1992 *apud* ABREU, 2006, p. 101).

Deixa subentendido que, possivelmente, tais afirmações surgiram para atingir diretamente o público feminino e diminuir seu hábito de ler. Em uma sociedade machista, os livros seriam tidos como mecanismos para a infidelidade das mulheres. A caricatura de Thomas Rowlandson, publicada em 1814, trazia embaixo a inscrição: “Quando o velho bobo tiver tomado seu vinho e ido descansar, eu serei sua” (ROWLANDSON, 1814 *apud* ABREU, 2006, p. 102). Pois, dizia-se que as narrativas ensinavam a fazer coisas reprováveis, mostravam cenas de adultério, sedução, crimes, possibilitando ao leitor aprender como fazer coisas semelhantes. Toda essa reclamação sobre romances chegou ao Brasil, e por esses motivos, alguns anúncios de escolas alardeavam o fato de que as meninas eram proibidas de ler romances, denominados de novelas.

Finalizando, Abreu (2006) em diálogos com outros autores enfatiza, ainda, que coleção como Sabrina, Julia e Bianca, por exemplo, eram considerados impróprios, vulgares, proibidos para jovens, pois eram histórias de amor proibido,

que sempre começava com uma moça inocente, que se apaixonava perdidamente por um homem, sempre mais velho, rico, experiente e que de início não se entregava totalmente ao amor. E a narrativa segue com muitos desencontros, até que ao final declaram um ao outro e se entregando a um amor do tipo "e foram felizes para sempre".

3. Letramento e A importância da leitura na turma do 6º ano

Em uma sociedade desenvolvida e globalizada como a atual, é imprescindível que o indivíduo não seja somente alfabetizado, ou seja, saiba ler e escrever, mas tenha acesso ao letramento. Interpretado em decorrência da necessidade das práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando o domínio do alfabeto.

Em si a palavra "letramento" tem sua origem do latim *littera*, que significa "letra", no português foi utilizado o prefixo "letra" e acrescenta-se o sufixo "mento". Mais com as influências sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas, fatores que comumente provocam o surgimento de novos conceitos e demandas que surgem na sociedade.

Segundo Soares (2017, p. 64) "letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais". Pois mesmo quando o indivíduo não sabe ler nem escrever, de alguma maneira faz uso da escrita. Quando se relaciona com outros atores sociais, seja pedindo que outro leia para ele uma carta ou bula de remédio, seja tentando chegar a algum bairro da cidade, o qual ele ainda não conheça, ou mesmo relatando um fato ou acontecimento a alguém.

O processo de letramento ensina o indivíduo de forma mais profunda o domínio de habilidades sociais e de interpretação. Fazendo ser capaz de dominar a língua no cotidiano, característica essa de um sujeito letrado. Portanto, quando falamos sobre o que é letramento estamos falando de uma habilidade de domínio da língua, para ser utilizada socialmente.

Com isso as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, foram realizadas atividades diagnósticas nas aulas para conhecer o nível de leitura e escrita dos estudantes. A partir dessas atividades, foi observado que as produções

textuais dos alunos necessitam de melhorias, conforme seu empenho no hábito de ler. Para colaborar com o aperfeiçoamento com o ato de escrever, há algumas estratégias: a leitura contextualizada e coletiva de gêneros textuais. Desse modo a teoria e prática são indissociáveis, as teorias trabalhadas durante o percurso acadêmico, são consolidadas durante o curso de mestrado, contribuindo para os alunos tenham em mãos a oportunidade de ter contato direto com a sala de aula, e assim passar por um processo de amadurecimento e enriquecimento das práticas pedagógicas.

Ressalta-se que as aulas ministradas na unidade escolar permanecem sendo realizadas no período de 01 de agosto de 2021 até a presente data; que foram trabalhadas atividades com a participação direta dos alunos havendo uma ficha literária que na primeira parte, conterà perguntas sobre o livro literário lido, informações essas que somará para a produção da resenha crítica com dados relevantes da obra. Inicialmente ocorre por parte da professora, a leitura coletiva do livro literário, para instigar os discentes em comentar sobre o tema que leu. Tal como o livro Zumbi o pequeno guerreiro (KAYODÊ, 2019), que retrata de forma adaptada para o público infantil a história de Zumbi dos Palmares, produzida em versos e com bastante ilustrações. Descreve o quilombo como o lar dele, suas atividades cotidianas “plantar bananeiras” típicas da cultura, até o dia da invasão onde o “homem” chega e tenta capturar todos do quilombo e levá-los escravos. O menino luta contra, utilizando sua lança até vencer.

Logo essa narrativa traz discussões entre a turma, com o fato da cor de pele do menino ser preta. Os alunos do 6º ano afirmam que “a cor de pele não nos faz nem superior e nem inferior, somos diferentes e ser diferente é bom”, uma discussão muito importante para o desenvolvimento das crianças, apesar da colonização europeia trazer anos anteriores a ideia de superioridade, quanto a população indígena como a africana.

Portanto o encontro em sala de aula para a socialização da leitura da obra lida, é um momento de troca de experiências e de conhecimentos pela turma envolvida e o professor, trabalha-se com um pouco de História mas em contexto literário, assim nesse momento cada aluno fará de forma sucinta sobre a história lida. Explicando como a narrativa começa, quais os personagens principais, onde ocorre toda a situação e por último qual seria a possível relação com a realidade,

acrescenta ao discente o crescimento de senso crítico e o desenvolvimento do hábito leitor. Por exemplo, nas aulas os demais estudantes interagem entre si, debatem oralmente sobre a história do colega e o que eles assimilam com a realidade. Tal como o aluno A relata em aula sobre a leitura de Ana Paula Maranhão na obra *O gosto de ler* (2008) em que Stella uma menina que amava leitura, um belo dia seus pais e amigos decidem ir à praia, e ela quer fazer seu próprio livro preferindo levar papéis, caneta, para produzi-lo. Toda a narrativa gira em torno da personagem principal Stella e seu jeito diferente das demais crianças, enquanto essas levaram para a praia vários brinquedos aquela decidiu ter em mãos uma pasta com folhas, lápis, enfim materiais escolares, a turma ouvindo a história do colega A dialogam entre si, um cita que Stella não deveria ter levado o material escolar no dia de lazer, tinha que aproveitar a praia. Consequente a aluna S leu a obra *Oliver Twist* de Charles Dickens (2008), a história relata sobre o nascimento do menino Oliver em uma tempestade forte de neve. Jovem camponês que não tinha dinheiro e pedia as pessoas que via pela rua e muitas nem se preocupavam com a necessidade dele. Assim, conforme o livro, um dia ele bateu em uma porta para pedir ajuda, queria comida já está exausto de andar, porém, tampouco teve coragem de falar. A senhora que abriu a porta, com muita simpatia serve um copo de leite quente, por mais que estivesse tímido. Ainda o alertou, cuidado para não se queimar. Ao sair, o rapaz o agradeceu.

A discente S ao expor a narrativa lida, releva que pode assimilar com a realidade o fato que devemos ajudar as pessoas, independente de quem seja e o que é a ajuda. A turma dialoga entre si ao centro da palavra “solidariedade”, a sua importância nos dias atuais e como está deixando de ser praticada pela população de maneira geral.

Enquanto o aluno R ao relatar sua leitura, apresenta seu livro *A princesa que escolhia* de Ana Maria Machado (2006). Conta sobre uma princesa que dizia sim pra tudo e um dia ela resolver dizer não, seu pai viu tal atitude como uma falta de educação e resolveu colocá-la numa torre até ela voltar a ser educada. Passou muito tempo e não houve mudança, o rei arrependido decidiu retirar ela da torre e deu-lhe a recompensa do poder de escolha.

Passados os anos, cresceu e chegou a hora de se casar. E quem disse que ela queria casar, escolheu estudar e formou-se em arquitetura. Também reencontrou

um velho amigo e eles viravam namorados, nesse tempo seu pai morreu virando rainha e mudando o reino para parlamentarista, para que todos pudessem escolher assim como ela. Podemos relacionar com a realidade, é que atualmente às mulheres estão tomando suas próprias decisões assim como a princesa.

A aluna G explana em aula sobre o livro *A rainha da bateria* (2009) de Martinho da Vila, a narrativa se passa em uma cidade tendo como personagem principal a menina Maria Luiza, gostava muito de samba e de música brasileira um costume herdado de seu pai. Como seu lar ficava perto de uma escola de samba, da janela ouvia o batuque e com o tempo seu pai envelheceu e morreu, morando agora somente com a mãe. Uma noite Maria Luiza pediu para ir ver o samba, não conseguindo a permissão decidiu sair fugida.

Nesta parte da história os alunos da turma comentam, sobre a importância da obediência dos pais e como é perigoso ao desobedecer a eles. Pois existe a possibilidade de acontecer algo de ruim com ela como um acidente. A menina passava a fugir várias vezes a ir ao samba, mas foi na escola que ela conheceu Silas. Amigo da turma e compositor da escola de samba, a convidou para dançar. Se saiu bem em sua performance, ao nível de ser convidada para ser rainha da bateria, o sonho foi realizado com êxito.

Após a realização da leitura e socialização, segue-se para a etapa de produção textual em que cada aluno realiza uma resenha do livro lido. Na ficha literária disponibilizada acima do espaço de escrever estão as orientações a serem seguidos de forma enumerada, tal como: o título da resenha, o nome do autor nesse caso é o nome do próprio estudante, as referências da obra (autor, título, edição, ano de publicação, editora, local), o resumo da história, a relação que pode ser estabelecida da leitura com a realidade e a indicação para os possíveis leitores.

Vejamos a estudante X na produção da resenha, em suas primeiras produções das leituras anteriores tampouco colocava as referências da obra e o que poderia assimilar com a realidade. Decorrendo a realização dos textos, obtemos melhoras. Ao analisamos sua produção acerca da obra *Oliver Twist* (2008), percebemos que há as referências, contudo, o nome do autor, não segue o padrão do sobrenome primeiramente e posteriormente nome. Deveria ser “DICKENS, Charles” está “Charles Dickens”, seu texto segue com a descrição do enredo da

obra e a contextualização com a realidade, faltando o item de indicação aos leitores futuros. É feita observações na ficha literária e na sala de aula orientações para que venha ser evitado nas próximas.

Enquanto a aluna G tem seu desenvolvimento evidente, pois nos primeiros textos elaborava somente o resumo da narrativa, com a efetivação do projeto e explicações em sala de aula vai aperfeiçoando a produção. Na sua resenha “A rainha da bateria” seguiu todas etapas corretamente, colocou o título, a autoria. As referências adequadas (VILA, Martinho da. A rainha da bateria. 1ª Ed. São Paulo, FNDE Ministério da Educação: 2009). Seguidamente relata um resumo breve que contém o início, meio e fim da narrativa. Ela demonstra sua opinião, tanto referente ao tema do livro como sua aprendizagem ao ler e por último finaliza mostrando o contexto com o real, “Muitas pessoas vivem triste...” de uma maneira que abrange ao todo.

O professor, em sala de aula, pode contribuir para minimizar essas dificuldades na escrita, realizando atividades de (re)textualização, que são alterações de um texto escrito ou oral, pode orientar os alunos para realizar anotações no caderno durante a aula, bem como realizar análises de cartuns, para que possam reler e listar as características apresentadas no texto.

Permitindo ao estudante que desenvolva seu senso crítico e possa fazer suas próprias escolhas, bem como apresentar maior dedicação e interesse pelo aprendizado, já que compreender a importância daquilo que se aprende se intensifica quando se tem essa consciência.

Trabalhar com a turma do 6º ano visa contribuir no desenvolvimento dos alunos nos anos seguintes do Ensino Fundamental, pois é o momento de transição do Ensino Fundamental I (5º ano) para o II. Adaptação do que antes era somente um professor, para várias disciplinas e torna-se um professor a cada disciplina. Alguns chegam a não ser alfabetizados (não conseguem escrever, nem compreendem o que leem).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou compreender as dificuldades de aprendizagem na escrita e leitura dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, com base em teóricos que tratam da leitura, ressaltando a relevância deste assunto para o desenvolvimento do indivíduo e contribuindo para sua aprendizagem.

Assim, os autores abordados figuram como um reforço para demonstrar a relevância do estudo, visto que, ao acrescentar outros conhecimentos à vivência do aluno, ele se tornará capaz de compreender sobre sua própria história, tornando-se, assim, um indivíduo crítico diante da sociedade.

No decorrer da pesquisa, discute-se como o ensino da Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno o interesse para ler, dissipando a imagem de obrigação e dando o direito de adquirir a concepção leitora. Neste aspecto, um dos pontos que merece destaque é a contribuição do letramento, a partir do momento em que o aluno adquire a capacidade de escrever e, posteriormente, ganha conhecimento social de todo o seu meio para produzir. Desse modo, o estudante pode refletir acerca de seu meio social e cultural. Nesse sentido, a leitura desenvolvida pelo indivíduo é o alicerce no processo de aquisição de escrita, ficando acessível conhecer as palavras para então reproduzi-las.

Por fim, o intuito deste trabalho é contribuir para que todos possam se interessar sobre o desenvolvimento e aprendizagem da escrita, ainda, despertar tal interesse nos estudantes. Com base nisso, compreende-se que todas as contribuições são positivas para o aperfeiçoamento da escrita no campo educacional. Também, no meio social, todo esse aporte é de extrema relevância para os estudantes, o que, certamente, atinge os objetivos apresentados, neste estudo, que abarcam a compreensão das dificuldades de aprendizagem na escrita dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. 1ª edição, 1ª imp. São Paulo: Livraria Martins, 1958.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a Literatura1**. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf> Acessado em: 25.11.2021.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo : Editora UNESP, 1998.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2 Ed, 6º reimpressão, São Paulo: Contexto, 2006.

DICKENS, Charles. **Oliver Twist**. São Paulo: Nacional, 2008.

KAYODÊ, Edmilson Q. Reis. **Zumbi o pequeno guerreiro**. São Paulo: Imprensaoficial, 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 25/11/2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto Editora, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **A princesa que escolhia**. 1ª edição de 2012 -- 5ª reimpressão de 2016. Rio de Janeiro: : Alfaguara, 2006.

MARANHÃO, Ana Paula. **O Gosto de Ler**. Editora: Prazer de Ler. São Paulo: 2008.

NEUBAUER, Rose. **Secretária da Educação anuncia programa de aquisição de quatro milhões de livros para escolas do ensino**. Disponível em:

<https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/secretaria-da-educacao-anuncia-programa-de-aquisicao-de-quatro-milhoes-de-livros-para-escolas-do-ens/> Acesso em 25/11/2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed.1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

QUERIDO, Adriana Nascimento & MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. A sala de aula invertida como experiência (estratégia) para compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Philologus**, Ano 27, n. 80. p. 41-56. Rio de Janeiro: CiFEFiL, mai./ago.2021. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/>. Acesso em 25/11/2021.

VILA, Martinho da. **A rainha da bateria**. 1ª Ed. São Paulo, Ministério da Educação: 2009.

Capítulo 6

PERSPECTIVAS E PRÁTICAS MULTILETRADAS NA REINVENÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A MODALIDADE REMOTA

Larisse Carvalho de Oliveira

Beatriz da Silva Lustosa

Pedro Henrique Alves do Nascimento

Felipe Ridalgo Silvestre Soares

PERSPECTIVAS E PRÁTICAS MULTILETRADAS NA REINVENÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A MODALIDADE REMOTA

Larisse Carvalho de Oliveira

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC); Professora assistente do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); larisse.carvalho@urca.br

Beatriz da Silva Lustosa

Graduanda em Letras Português/ Inglês pela Universidade Regional do Cariri (URCA); beatriz.lustosa@urca.br

Pedro Henrique Alves do Nascimento

Graduando em Letras Português/ Inglês pela Universidade Regional do Cariri (URCA); pedro.alves@urca.br

Felipe Ridalgo Silvestre Soares

Especialista em Ensino de Língua Inglesa e professor auxiliar do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); felipe.ridalgo@urca.br

Resumo: O surgimento do coronavírus e o estabelecimento de uma pandemia mundial nos últimos dois anos ocasionou inúmeras mudanças em diversos setores da sociedade, incluindo as instituições de ensino, públicas e privadas. Com as regras de confinamento estabelecidas por decretos de distanciamento social, a educação global teve que se adaptar à modalidade de ensino remoto emergencial (ERE) através de plataformas digitais. Com tais medidas em vigor, os docentes empreenderam práticas multiletradas para assegurar o ensino e a aprendizagem, em diversas esferas educacionais (MARQUES 2020; ALVES, 2020). Dessa forma, nosso objetivo com esta pesquisa foi analisar como essas práticas foram abordadas no ensino de língua inglesa, quais foram as vertentes de letramentos utilizadas e os recursos tecnológicos escolhidos. Do ponto de vista teórico-metodológico, tivemos como base para a pesquisa os estudos sobre multiletramentos (ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE; KALANTZIS, 2009; OLIVEIRA, 2021), e classificamos esse trabalho como bibliográfico, descritivo, analítico e qualitativo. Ao todo, foram analisadas 40 produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2020 e 2021. Como conclusão, percebemos que as formas de letramento crítico, visual e digital estiveram mais

presentes durante esse período e que a variedade de recursos tecnológicos propiciou uma tentativa de abarcar diferentes realidades sociais e econômicas.

Palavras-chave: Recursos tecnológicos. Multiletramentos. Ensino de Língua Inglesa.

Abstract: The emergence of Sars-Covid 19 (coronavirus) and the establishment of a global pandemic in the last two years resulted in countless changes in different segments of society, including public and private educational institutions. With the confinement rules put in place by government decrees of social and physical distancing, global education had to adapt to the modality of emergency remote teaching (ERT) through digital and online platforms. With such measures in place, teachers undertook multiliterate practices to ensure teaching and learning in different educational spheres (MARQUES 2020; ALVES, 2020). Thus, with this research, we aim to analyze how these practices were approached in the English language teaching, which strands of literacy have been used and the which technological resources have been chosen. From a theoretical-methodological point of view, we anchored in studies on multiliteracies (ROJO, 2012, 2013, 2019; COPE; KALANTZIS, 2009; OLIVEIRA, 2021), and classified this work as bibliographical, descriptive, analytical and qualitative. Altogether, 40 academic productions published between 2020 and 2021 were analyzed. As a conclusion, we found that the forms of critical, visual and digital literacy were more present during this time course and that the variety of technological resources provided an attempt to encompass different social and economic realities.

Keywords: Technological resources. Multiliteracies. English Language Teaching.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, ocasionadas pelo surgimento e alastramento da Covid-19 e consequentemente pelos decretos de pandemia e distanciamento social impulsionados pela OMS, as mudanças no contexto educacional brasileiro têm sido constantes, principalmente no que se refere às modalidades de ensino.

Com a necessidade de confinamento e a impossibilidade de manter o ensino de forma presencial, a fim de evitar o contágio, o ensino remoto se mostrou como uma solução imediata e urgente. O ensino remoto emergencial (ERE), que geralmente é confundido com o ensino à distância (EaD), é nada mais que uma extensão deste último (ALVES, 2020; ALI, 2020; VALENTE et al, 2020).

A utilização de recursos tecnológicos digitais e a execução de aulas em formato síncrono e assíncrono tem gerado a necessidade de letramentos diversos por parte dos estudantes, e acima de tudo, por parte dos docentes, que tiveram que adaptar seus planejamentos e suas práticas de forma que se adequassem às propostas de ensino vigentes.

Diante deste cenário, diversos pesquisadores brasileiros têm desenvolvido pesquisas que abordam práticas de multiletramento e o uso das tecnologias digitais como prática de ensino, dentro do contexto remoto. Tendo isso como ponto de partida, o objetivo desta pesquisa foi investigar e analisar de que forma essas práticas contribuíram para o ensino de língua inglesa, através da análise de produções acadêmicas. Para isso, fizemos um levantamento das vertentes de letramento e dos recursos tecnológicos utilizados nas aulas de inglês e descritos nessas produções.

Na próxima seção, abordaremos a importância dos multiletramentos no contexto pandêmico, apresentando definições de letramento e multiletramento. Em seguida, discutiremos acerca dos letramentos crítico e digital e suas relações com o uso de tecnologias digitais em sala de aula. Logo depois, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, discutiremos os resultados encontrados e por fim, teceremos nossas considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NO CONTEXTO PANDÊMICO

Os termos multiletramentos e letramento(s) podem causar confusões dada a versatilidade e o número de letramentos em vigor. O termo “letramento” passou a ser usado no Brasil em meados da década de 80, originado do vocábulo inglês literacy que pode ser traduzido por alfabetismo ou letramento (SOARES, 2009). Essa denominação foi utilizada para designar pessoas que não mais eram analfabetas, passando a ser letradas, ou seja, o letramento era visto como uma capacidade que transpunha as noções de ler e escrever (SOARES, 2011), principalmente pelas exigências comunicativas e linguísticas que sofreram mudanças por causa do impacto das novas tecnologias.

As definições de letramento(s) que encontramos hoje comportam outros significados, principalmente relacionados às concepções vinculadas às pesquisas do Grupo de Nova Londres (NLG, 2000). De acordo com Rojo (2013), através dos estudos desse grupo, o prefixo *multi* passou a ser empregado com sentidos que giram em torno da multiplicidade e da multiculturalidade que engendram as várias semioses e modos de uma língua. Para Anecleto; Miranda (2016) letramento pode ser definido da seguinte maneira:

Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em diversas agências sociais, porque a escrita, na atualidade, faz parte da paisagem cotidiana. Assim, o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em diversas esferas de atividades e não somente nas que fazem parte da rotina escolar. Letramento, então, abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas. Dessa forma, uma importante contribuição dos estudos do letramento para a reflexão do ensino da língua é a ampliação do universo textual, ou seja, a inclusão de novos gêneros, novas práticas textuais, a partir da combinação de diferentes modos de representações (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.) que, até pouco tempo, não eram tão valorizadas nas salas de aula (ANECLETO e MIRANDA, 2016, p. 68).

No que toca aos multiletramentos, as proposições dos autores convergem para a mesma noção indicada por Rojo (2013), classificando-os como o produto da “articulação de diferentes ordens discursivas, fomentadas pelo hibridismo da linguagem [...] pelos multiletramentos que fazem parte das práticas sociais, culturais econômicas etc. dos sujeitos em suas comunidades” (ANECLETO; MIRANDA, 2016, p. 69).

Partindo dessas definições, podemos inferir que o cenário pandêmico fez com que várias perspectivas de letramentos fossem convocadas para efetuarmos o planejamento e a práxis pedagógica em todas as esferas educacionais. Devido à pandemia e ao distanciamento social causado pelo vírus da COVID-19 docentes, discentes e pais de estudantes foram forçados a utilizar o espaço virtual e outros tipos de ferramentas para a interação com terceiros ou a realização de atividades do cotidiano pré-pandêmico (FERNANDES et al, 2021; GONÇALVES et al, 2020; MOTA; WATANABE, 2020). Ser alfabetizado, ou ter o domínio de apenas um tipo de letramento não foi suficiente para que a realidade hodierna permanecesse ou fosse adaptada sem intercorrências.

Posto que a adaptação ao formato remoto foi precisa, professores e alunos tiveram que usar de todo o conhecimento sobre diferentes linguagens, métodos de leitura e interpretação de informações, para que a continuidade às práticas pedagógicas fosse possível. Contando com sua familiaridade com as ferramentas, os alunos puderam pôr em prática os conhecimentos que já dominavam, sobre

aplicativos e plataformas digitais. No entanto, a perspectiva pedagógica e funcional dessas ferramentas ficou à cargo dos professores.

De modo geral, a maioria dos discentes possuem um letramento digital característico de sua geração, a Z. De acordo com estudiosos (BEZERRA et al, 2019; GUERIN; PRIOTTO; MOURA, 2018), os indivíduos nascidos entre os anos de 1997 e 2015, conhecidos como nativos digitais, têm domínio de várias mídias e empreendem mudanças de cunho pragmático, social e cultural, além de assimilarem mais rápido um grande número de informações ao mesmo tempo.

Dessa forma, além das plataformas digitais e redes sociais serem usadas como fontes de trocas de informações, voltadas ao dia a dia ou a banalidades, essas ferramentas tiveram seu uso reformulado para também ser possível o compartilhamento e a interação de informações voltadas ao âmbito acadêmico, escolar e científico. Todavia, foi necessário que esses ‘usuários’ desenvolvessem conhecimentos das vertentes do letramento crítico, visual, digital e multimodal, além daquele vernacular que já era promulgado em suas salas de aula presenciais.

Dessa forma, é importante que os docentes permaneçam instruídos e letrados dentro das perspectivas digitais para que as práticas pedagógicas reflitam as mudanças que são empreendidas em suas comunidades tecnológicas.

LETRAMENTO CRÍTICO E LETRAMENTO DIGITAL

Desde o início da pandemia da COVID-19 no começo do ano de 2020, o número de estudos a respeito de letramentos parece ter crescido. Neste momento, o uso do ERE, especialmente no meio acadêmico, é significativo e imputa-nos compreender sobre textos no meio digital, além de sabermos como interpretá-los e criticá-los de maneira correta e precisa. No que tange aos letramentos em um sentido mais amplo, podemos entender que:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2014, p. 70).

Levando em consideração o fato de que há variados conceitos para a palavra “crítico”, é necessário que o contexto seja observado. De acordo com Mattos (2015), o Letramento Crítico se atém a questões de poder expressas por meio da linguagem. Já Sardinha (2018), subscreve que o letramento crítico tem como principal objetivo formar cidadãos que sejam capazes de criticar problemas de categorias distintas – e essas críticas devem ser feitas a partir de leituras e reflexões de textos, tanto verbais quanto imagéticos.

Pode-se concluir, portanto, que adquirir informações precisas e qualitativas, a respeito do contexto pandêmico atual – principalmente no âmbito do ensino superior – requer uma convergência e uma harmonia entre os diferentes tipos de letramentos. Nas palavras de Santos; Ifa (2013), a ideia de letramento crítico surgiu para que fosse possível um posicionamento correto através da linguagem. É essencial que esse seja inserido na educação de leitores desde a juventude, a fim de haver uma contribuição ideal em uma sociedade que requer um entendimento crítico de fato.

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade (Brydon, 2011, p. 105).

Pode-se compreender, portanto, que o letramento crítico “é sobre capacitar os jovens a lerem ambos a palavra e o mundo em relação a poder, identidade, diferença e acesso a conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos” (JANKS, 2013, p. 227). Segundo Alencar (2021), essa perspectiva de letramento causa reflexões sobre a necessidade de conscientizar o aprendiz para que este aja no mundo de maneira crítica.

É possível notar que o letramento digital, aliado ao letramento crítico, vem sendo desenvolvido em meio a professores e alunos que precisam fazer uso de diversas ferramentas digitais para dar continuidade ao ensino. Percebe-se que o vínculo entre o processo educativo e a tecnologia tem se tornado, gradualmente, significativo. Ele tem sido indispensável dentro do cenário pandêmico atual, pois

ferramentas que eram anteriormente pouco utilizadas têm estado presentes no contexto de ensino e aprendizagem atual, como as plataformas de encontro síncronos, *Google Meet*, *Zoom*, entre outras, que não figuravam como ferramentas pedagógicas essenciais.

Também podemos compreender o letramento digital como uma maneira de estar em contato com a escrita, e não apenas com a leitura de textos na esfera digital. Entendemos que é uma “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2017 p.4).

Segundo Castells (2005, s/p), “vivemos em uma era digital onde a informação e o conhecimento tornam-se acessíveis a uma grande parcela da sociedade mundial”, o que é uma ideia verídica e também evidente quando refletimos sobre a tecnologia na esfera da educação nos anos de 2020 e 2021. Certamente os letramentos crítico e digital continuarão presentes entre as mais diversas experiências de discentes e docentes.

PERCURSO METODOLÓGICO

As características metodológicas deste estudo figuram dentro do campo da Linguística Aplicada. Para Moita Lopes (1996), esse campo da linguística possibilita aos pesquisadores a oportunidade de investigar a língua dentro de práticas sociais e promover mudanças dentro desse contexto. Essa pesquisa se caracteriza ainda como bibliográfica, descritiva, analítica e quantitativa (GIL, 2008).

É salutar discutirmos como a pandemia de Covid-19 e as práticas didático-pedagógicas no ERE modificaram o ensino de língua inglesa. Tal fato é justificado pela importância dessa língua de aspecto global (CRYSTAL, 2008) e pela provável dificuldade em manter o mesmo nível de interação entre docentes e discentes para a prática linguística em sua imanência.

Dessa forma, selecionamos 40 trabalhos acadêmicos publicados entre 2020 e 2021 (figuras 1 e 2), com foco no ensino de língua inglesa e algum tipo de letramento, no ERE, com vistas a analisar de que maneira as práticas multiletradas foram abordadas no ensino da língua supracitada, as vertentes de letramentos utilizadas e os recursos tecnológicos escolhidos.

Figura 1- Lista de produções de 2020 analisadas

1	Título - 2020
2	Multimodalidade e letramento digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro
3	Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formação
4	Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento
5	Sala de aula invertida e letramento crítico: possibilidades no ensino remoto de inglês como LA
6	Ensino-aprendizagem de inglês e português como línguas estrangeiras de forma remota
7	Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formação de Professores: desafios e possibilidades
8	Idosos, fake news e letramento informacional
9	Um estudo sobre letramento digital para idosos com o apoio de um aplicativo móvel personalizável
10	Produzindo um Podcast sobre a obra O velho e o Mar: Letramento literário através do romance de Ernest Hemingway e da Graphic Novel de Thierry Murat
11	Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual?
12	O papel do bibliotecário como mediador da informação na busca pelo letramento informacional
13	Letramento informacional para reuso de dados nas ciências sociais: requisitos e competências
14	Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma licenciatura em educação do campo, Brasil
15	Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR
16	A contribuição das ferramentas digitais para o ensino remoto da língua inglesa no ensino público brasileiro

Figura 2 – Lista de produções de 2021 analisadas

1	Título 2021
2	Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos
3	A monitoria docente em tempos pandêmicos
4	O aplicativo "MRPG" e a prática do Roleplaying Game (RPG) como possibilidade dialógica de promover os letramentos digital e literário de forma remota
5	Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio
6	O letramento digital como estratégia de ensino-aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial
7	QR Codes na educação escolar: Possibilidades de aprendizagem na língua Inglesa em tempos de cultura digital
8	Impactos da Pandemia COVID-19 nas aulas de Inglês
9	O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva
10	Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar
11	Inclusão digital e novos letramentos no ensino de língua inglesa na educação básica
12	Letramento crítico, representatividade e ensino de língua inglesa no PIBID
13	Noções de Letramento Crítico no Contexto de Ensino e Aprendizagem: Vozes de Professores de Língua Inglesa
14	Estratégias de Letramento crítico no livro didático de língua inglesa: Uma ênfase nos traços culturais identitários
15	Letramento literário: reflexões sobre a escola e a formação leitora
16	Cinema e Letramento visual em aulas de línguas estrangeiras

Para facilitar a organização dos dados, utilizamos planilhas do Excel e categorizamos as informações de forma que fosse possível ter uma visualização mais acessível de cada aspecto analisado nas produções acadêmicas (figura 3). As categorias foram divididas em título, tipo de produção (artigo, dissertação ou tese), tipos de letramentos presentes na pesquisa, ferramentas digitais utilizadas, metodologia da pesquisa e dificuldades encontradas.

Figura 3 – Categorias de análise

	A	B	C	D	E	F
1	Título	Art, Diss, Tese	Letramentos	Ferramentas digitais	Metodologia	Difuldades encontradas
2						
3						
4						
5						
6						
7						

Após a descrição dos procedimentos de coleta e categorização dos dados, prosseguiremos, na próxima seção, com a análise e discussão dos resultados. Ressaltamos que, pela grande quantidade de produções analisadas focaremos na apresentação de dados que foram constantes na maioria delas e que apresentaram relevância maior dentro do contexto de ensino de língua inglesa.

RESULTADOS E ANÁLISE

Nas seções anteriores abordamos as temáticas dos letramentos digital e crítico com vistas a empreendermos uma análise qualitativa e descritiva de 40 produções acadêmicas elaboradas durante o período pandêmico, entre os anos de 2020 e 2021. Pudemos observar, ao categorizar os dados, que a perspectiva do letramento digital foi a mais presente em nosso *corpus* (figuras 4 e 5).

Figura 4 – Tabela com dados das produções de 2020

1	Título - 2020	Tipo: Art,	Letramentos	Ferramentas digitais	Relato, aplicação, teoria
2	Multimodalidade e letramento digital: uma entrevista com	Artigo	Digital	Softwares de edição de texto e imagem	Nesta entrevista, Ana Elisa Ribeiro a
3	Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formaç	Artigo	Digital	Blogs; Fóruns; Podcasts; Memes; Gifs.	Analisados 8 trabalhos sobre letrame
4	Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letrame	Artigo	Midiático; Inform	WhatsApp, Facebook, Twitter,	A linha tênue que separa o fato da fi
5	SSala de aula invertida e letramento crítico: possibilidade	Resumo	Crítico		
6	Ensino-aprendizagem de inglês e português como língua	Artigo	Acadêmico; mi	Plataformas para o ensino de LI como LE	
7	Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formaç	Artigo	Digital	Blogs; Fóruns; Podcasts; Memes; Gifs.	Esta Revisão Sistemática da Literatu
8	Idosos, fake news e letramento informacional	Artigo	Informacional	Facebook	A presente investigação situa-se no c
9	Um estudo sobre letramento digital para idosos com o a	Artigo	Digital	App ESPIM	O uso de sistemas computacionais p
10	Produzindo um Podcast sobre a obra O velho e o Mar: L	Artigo	Literários	Podcast	.
11	Alfabetização científica versus letramento científico: um p	Artigo	Científico	Livros didáticos	No Brasil, tem-se visto o uso tanto de
12	O papel do bibliotecário como mediador da informação n	Artigo	Informacional	redes sociais, blogs, comunidades de us	O presente artigo discute o papel do
13	Letramento informacional para reuso de dados nas ciênc	Artigo	Informacional	Sites, Aplicativos e sistemas operacionais.	Introdução: O ambiente da pesquisa
14	Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por	Artigo	Acadêmico	Métodos de escrita	Este artigo analisa dificuldades relac
15	Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras e	Artigo	Digital	Mentimeter, iSticker, Padlet, Plickers, Tiktoke Buzzfeed, Teams, Google Drive,	
16	A contribuição das ferramentas digitais para o ensino ren	Artigo	Digital	Blogs, e-mails, chats, filmes e series de ori	Com o advento da Covid-19, o sister

Figura 5- Tabela com dados das produções de 2021

	A	B	C	D	E	F	G	
1	Título	Tipo: Art, Dissert, etc	Letramentos	Ferramentas digitais	Relato, aplicação, teoria	Dificuldades	Extra	Links web
2	Exercícios no ensino de Línguas E	Artigo	Digitais	Duolingo, ELO em nuvem	"A pesquisa parte do contexto de ensino remoto, em função d			http://publi
3	A monitoria docente em tempos p	Artigo	Digital	Redes sociais e platafor	Tem como objetivo "tratar, nesse estudo, sobre letramentos di			https://vev
4	O aplicativo "MRPG" e a prática d	Artigo	Digitais e Literár	Aplicativo MRPG	O trabalho propõe "o uso do roleplaying game (RPG), ou, em			https://abci
5	Letramento literário crítico: uma pr	Dissertação	Literários		"Proposta de trabalho com o letramento literário crítico para o			http://repor
6	O letramento digital como estratég	Artigo	Digital	Sites; Bibliotecas virtuais		Este artigo é resultado de pesq		https://radj
7	QR Codes na educação escolar. F	Dissertação	Digitais e Literár	QR Codes/Redes social	"(...) buscamos a partir da pesquisa bibliográfica fundamentad			https://reps
8	Impactos da Pandemia COVID-19	Artigo	Digitais	Plataformas virtuais	O texto "tem por objetivo investigar como as aulas de inglês fc			https://peri
9	O ensino de língua inglesa na pan	Artigo	Multiletramentos	Plataformas de vídeo e c	Objetiva "compreender implicações de ordem social e discursi			https://www
10	Fanfictions: experiências na prom	Artigo	Literário	Fanfiction		Esse trabalho propõe-se a demor		https://www
11	Inclusão digital e novos letrament	Artigo	Digitais	Plataformas de Streamin	Tem como foco "os letramentos digitais e o ensino de língua lr			https://www
12	Letramento crítico, representativid	Artigo	Crítico		Tem como objetivo relatar e refletir sobre uma aula de língua l			https://peri
13	Noções de Letramento Crítico no f	Artigo	Crítico		"O objetivo desse artigo é analisar vozes de professores de Li			http://www
14	Estratégias de Letramento crítico r	Dissertação	Crítico	Material didático	"Esta pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias de l			https://reps
15	Letramento literário: reflexões sob	Artigo	Literário	Textos literários; Livros infantis		As práticas de leitura perpas		https://revi
16	Cinema e Letramento visual em a	Artigo	Visual	Memes e edições	O texto tem como principal meta "explorar as oportunidades q			https://revi

Segundo Pereira (2011), o ambiente virtual é uma realidade para a maioria; o letramento digital torna-se essencial, pois desperta no aprendiz um senso crítico no momento em que seleciona diferentes opções e formas de textos através de imagens, sons, fotografias, etc. Ademais, a emergência do uso de várias ferramentas digitais gerou uma demanda de estudos da práxis e dos resultados de experiências em sala de aula nessa configuração (OLIVEIRA; LUSTOSA; NASCIMENTO, 2021; GOMES; PENNA; ARROIO, 2020;)

Como esperado, constatamos o uso de diversas ferramentas digitais utilizadas (quadro I): redes sociais - *Facebook, Instagram, TikTok*; plataformas digitais - *Google Meet, Zoom, Moodle*; materiais didáticos, memes, entre outros.

Quadro I – Ferramentas digitais utilizadas nas pesquisas

Ano da produção	2020	2021
Ferramentas digitais	<i>Software de edição de imagens, blogs, fóruns, podcasts, memes, gifs, Whatsapp, Facebook, Twitter, app ESPIM, Mentimeter, iSticker, Padlet, Plickers, Tiktok, BuzzFeed, Teams, Google Drive, Google Classroom.</i>	<i>Duolingo, ELO, aplicativo MRPG, redes sociais: Instagram, Whatsapp, Twitter, memes.</i>

As ferramentas supracitadas, postas em prática, demonstraram ter relevância, fatores positivos e negativos para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa

durante o ERE. O *Duolingo* já era acessado anteriormente por uma parcela de usuários de maneira informal, porém, com a instalação da pandemia e o tempo ocioso da população, o aplicativo voltou a ser empregado em salas de aula também (MAQUINÉ; COELHO; FIGUEIREDO, 2020).

Devido ao *design* deste aplicativo e a similaridade com um jogo, aqueles que o acessam tendem a não percebê-lo como uma ferramenta pedagógica. No que diz respeito ao aprendizado, há alguns erros de tradução, mas que podem ser apontados para revisões futuras pelos desenvolvedores. Além disso, atualmente o *Duolingo* adicionou coleções de leitura, isto é, lições com textos curtos que podem colaborar para o aprimoramento das habilidades de leitura e compreensão oral.

O ELO (*Ensino de Línguas Online*), por sua vez, segundo os estudos examinados, apresentou melhor adaptabilidade. É uma plataforma voltada para que os professores façam uso de diferentes tipos de quizzes com questões abertas e fechadas.

O aplicativo digital *MRPG* foi também utilizado como recurso pedagógico, trabalhando com multisseminários para potencializar o ensino de língua inglesa através de jogos de RPG (*Role-Playing Game*). Segundo Pavão (2000), “RPG é um jogo cujas regras são descritas em livros que são, em geral, bastante volumosos e que, além das regras, trazem descrições de mundos fantásticos e orientações detalhadas para uma aventura, que poderíamos chamar de virtual”.

A partir desses jogos, é possível proporcionar os letramentos digital e literário para estudantes no ensino remoto. Nas palavras de Botelho et al (2020), o jogo foi capaz de auxiliar na criação, adaptação e reprodução de textos lúdicos que contribuem para o desenvolvimento de alunos estudando línguas estrangeiras em tempos pandêmicos.

Diante de todas as ferramentas utilizadas, podemos dar destaque a algumas específicas pela sua importância no contexto pandêmico, como: *podcasts*, *fanfics* e memes. O *podcast* pode ser entendido como uma transmissão de áudio através da internet. Podemos encontrar três estilos de aprendizado, o visual, o auditivo e o sinestésico. Levando isso em consideração, o *podcast* foi uma grande fonte de aprendizado durante a pandemia, pois se tornou comum no dia a dia de várias pessoas praticar atividades físicas ou realizar suas tarefas domésticas ouvindo um

episódio deles. Ao realizar tal ato, as pessoas acabam internalizando o conteúdo escutado, cujo foco geralmente está voltado para questões sociais.

Dessa forma, podemos afirmar que os *podcasts* adquiriram lugar de importância para a população, já que através deles, seus usuários conseguiram não apenas encontrar uma forma de fugir da rotina imposta pelo isolamento social, mas também desenvolver o letramento informacional, ao ter acesso a vários tipos de informações. Não obstante, o letramento crítico pode ser vislumbrado à medida que a geração de uma confluência de informações foi compartilhada, fazendo com que discussões entre pontos de vista contrastantes ocorressem.

Podemos destacar, como exemplo, os *podcasts* exclusivos da plataforma *Spotify*, voltada ao entretenimento auditivo. Na plataforma, existem várias opções de programas e canais pelos quais é possível ter acesso a conteúdos diversos de forma gratuita e acessível.

As *fanfics*, por sua vez, tinham como objetivo inicial a criação de histórias paralelas sobre personagens de livros, filmes ou séries com perspectivas e finais alternativos, o que gerou o nome do gênero, ficção dos fãs (THOMAS, 2011). A comunidade que escreve e lê *fanfics* cresceu bastante durante a pandemia, devido a busca de conteúdo *online* sobre entretenimento.

Nos últimos anos, as *fanfics* têm sido classificadas como gênero literário, tendo em vista que diferente de seu propósito inicial, é possível agora que se crie um universo, personagens e histórias próprias sem depender de um terceiro. Grande parte dos textos considerados parte desse gênero tem tido como suporte a plataforma digital *Wattpad*, criada em 2006 por Flor M. Saucedo e Ivan Yuen. A partir de 2009, foi lançado o aplicativo para dispositivos móveis, o que ajudou a aumentar a quantidade de usuários. Ainda no mesmo ano, o aplicativo superou a marca de cinco mil downloads.

Recentemente, várias *fanfics* têm dado origem a livros ou adaptações para obras de cinema ou de plataformas de *streaming*, a exemplo do filme “A Barraca do Beijo”, inicialmente postado como *fanfic* no *Wattpad*, e adaptado como filme no serviço de streaming *Netflix*. As *fanfics* desenvolvem nos leitores o letramento literário, já que os insere nesse tipo de obra virtual, e o letramento digital, visto que

as *fanfics* são publicadas em sites e aplicativos nos quais é necessário se ter uma base de como acessá-los.

Outro recurso digital bastante utilizado nas aulas de língua inglesa durante a pandemia, de acordo com as pesquisas analisadas, foi o meme. Os memes se tornaram um meio cômico de escapar da realidade ou torná-la suportável através do humor, considerando que essa é uma ferramenta que abrange diversas redes sociais, seja diretamente ou indiretamente através de menções.

Por conseguir englobar diversas áreas, para que possamos entender os memes, é necessário que sejamos indivíduos com diversos multiletramentos: o digital, já que essa ferramenta circula principalmente no meio digital; o letramento informacional, visto que, principalmente durante a pandemia, grande parte dos memes tem se voltado a assuntos da atualidade como política e cultura; o letramento midiático, considerando as formas nas quais os memes podem aparecer; e o letramento crítico, já que diversas vezes os memes abordam assuntos que exigem reflexão e criticidade sobre o conteúdo apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que a pandemia trouxe inúmeros transtornos e mazelas à humanidade e problemas em diversos setores da sociedade. No campo educacional não poderia ter sido diferente. A necessidade de práticas de distanciamento social, extremamente necessária para conter o contágio do vírus da Covid-19, acabou afetando o desenvolvimento das atividades de ensino em instituições do mundo inteiro.

Apesar de todos os problemas que envolveram o retorno às atividades de forma remota, como a falta de recursos e o teor emergencial que envolveu toda essa questão, não podemos deixar de ressaltar que foi a partir desse contexto que professores e alunos voltaram seus olhares para a questão do uso de recursos digitais e dos multiletramentos como elementos essenciais para o ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, professores, estudantes e pesquisadores passaram a buscar formas de compreender o novo contexto ao qual tiveram que se submeter e assim, passaram a investigar, pesquisar, levantar dados que trouxessem alguma contribuição para o desenvolvimento de suas atividades. Assim, durante a pandemia, podemos ver um crescimento em pesquisas que versavam sobre tecnologias digitais, letramentos em suas diversas modalidades, multiletramentos e práticas pedagógicas no ERE.

O nosso intuito aqui foi fazer um levantamento dessas pesquisas, nos últimos dois anos, a fim de investigar o que tem sido produzido e praticado em salas de aula de língua inglesa, no Brasil, durante a pandemia. Não é surpresa, no entanto, que a necessidade de desenvolver os letramentos crítico e digital para lidar com as dificuldades do ensino remoto e da pandemia no contexto de ensino fez com que essas duas vertentes estivessem mais presentes nas salas de aula digitais e, conseqüentemente, no radar dos pesquisadores da área de Linguística Aplicada, com foco nos letramentos e multiletramentos.

Esperamos que os dados levantados nesta pesquisa possam contribuir para o interesse em novas pesquisas sobre a temática e também motivar professores de língua inglesa a buscar recursos digitais que se adequem à realidade vigente de ensino. E que possam também ser utilizados quando do retorno às aulas presenciais, pois o uso de tecnologias digitais deve transcender o ambiente virtual e ser cada vez mais presente na sala de aula presencial, mediante os recursos necessários para sua utilização.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. B. A. Noções de Letramento Crítico no Contexto de Ensino e Aprendizagem: Vozes de Professores de Língua Inglesa. **Revista FSA**, Teresina, v. 18, n. 9, art. 5, p. 80-98, set. 2021.
- ALI, W. Online and remote learning in Higher Education institutes: a necessity in light of COVID-19 pandemic. In: Higher Education Studies; vol. 10, No. 03; 2020.
- ALVES, L. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas - educação**, Aracajú, v.8, n.3, p. 348-365, 2020.
- ALVES, R. S. O Duolingo como ferramenta para as aulas de língua inglesa. **Revista DisSoL -Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre, n. 4,p.54- 68, 2016.
- ANECLETO, U. C.; MIRANDA, J. D. O. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de língua portuguesa na educação básica. **Pontos de Interrogação**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 67-80, 2016.
- ARAÚJO, F. S. **QR Codes na educação escolar: possibilidades de aprendizagem na língua inglesa em tempos de cultura digital**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica em Língua Inglesa na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, Bauru, 2021, 128p.
- AZEVEDO, K. R.; OGÉCIME, M. O papel do bibliotecário como mediador da informação na busca pelo letramento informacional. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 18, n. 2020, 2000. DOI: 10.20396/rdbci.v18i0.8654473
- BERTOLDI, A. Alfabetização científica versus letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, 25.
- BERTONHA, G. Letramento literário crítico: uma proposta para o ensino transgressivo de literatura nas aulas de língua inglesa do ensino médio. UNICAMP, Campinas, 2021.
- BEZERRA, M. M.; LIMA, E. C.; BRITO, F. W. C.; SANTOS, A. B. Geração Z: relações de uma geração hipertecnológica e o mundo do trabalho. **Revista ReGeA**, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 136-149, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/2009/853>. Acesso em 03/ 01/ 2022.
- BOTELHO, M. A.; DIAS, F. L.; C. PETRONILHO, C. G.S. O aplicativo MRPG e a prática do Roleplaying game (RPG) como possibilidade dialógica de promover os letramentos digital e literário de forma remota. **Simpósio Nacional da ABCiber** (edições 2021, 2020, 2018).

BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí, Paco Editora. Pp.105.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (eds.), *The Network Society: From Knowledge to Policy*. Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, 2005.

COSTA, A. R.; BORSATTI, D. A.; GABRIEL, R. **Exercícios no ensino de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: opções de recursos tecnológicos**. Trem de Letras, v. 8, n. 1, p. e021014, 3 maio 2021.

COSTA, C. R da; FERREIRA, R. S. Revisão Sistemática sobre Letramento Digital na Formação de Professores: desafios e possibilidades. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31., 2020, Online. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 282-291.

COSTA, Q. S. Estratégias de letramento crítico no livro didático de língua inglesa: uma ênfase nos traços culturais identitários. Repositório institucional. Universidade Federal de Minas Gerais. 2021.

CRYSTAL, D. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. New Jersey: Blackwell Publising, 2008.

DENARDI, D.; MARCOS, A. R.; STANKOSKI, C. R. Mídias digitais nas aulas de língua inglesa. *Revista Impactos da pandemia Covid-19*. V. 74, n. 3; 2021.

DE PAULO MOURA, K. M. Revisão sistemática sobre letramento digital na formação de professores. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 12, n. 3, p. 128-143, 2019. DOI: 10.17851/1983-3652.12.3.128-143. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16860>. Acesso em: 3 mar. 2022.

ESTABEL, L. B; LUCE, B. F; SANTINI, L. A. Idosos, fake news e letramento informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 16, p. 1-15, mar. 2020. ISSN 1980-6949. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1348/1206>

ESTEVIÃO, J. S. B.; STRAUHS, F. R. Letramento informacional para reuso de dados nas ciências sociais: requisitos e competências. **Informação & Informação**, v. 25, n. 2, p. 1-25, 2020. DOI: 10.5433/1981-8920.2020v25n2p1

FERNANDES, A. V.; AQUINO, A. A.; OLIVEIRA, M. T.; FARIAS, A. D. S.; LAVOR, O. P. Formação de professores para o ensino remoto: Uma intervenção realizada no município de Riacho de Santana/RN. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 6, p.1-15, 2021.

FERRAZ, D. M.; TOMIZUKA, G. H. Cinema e letramento visual em aulas de línguas estrangeiras: possibilidades de novas práticas educacionais. *Policromias: Revistas de estudos do discurso, imagem e som*. v. 6, n. 1, 2021.

FERREIRA, B. C.; MARTINY, F. F.; BENTO, L. G. S. Letramento crítico, representatividade e ensino de língua inglesa no PIBID. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 11, n. 27, p. 149–168, 2021.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas, 2008.

GOMES, S. F.; PENNA, J. C. B. O.; ARROIO, A. Fake News Científicas: percepção, persuasão e letramento. **Revista Ciênc. Educ**, n.26; Bauru, 2020.

GONÇALVES, C. F. J.; TEMPORIM, D. L. S.; MOTA, I. S.; OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, M. S.; SOUSA, R. S. Ensino-aprendizagem de línguas utilizando Zoom e Facebook: uma realidade possível. **Revista Humanidades Digitais**. Largo do Paço, v.2, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/h2d/article/view/2914/3415>. Acessado em 18/06/2021.

GUERIN, C. S.; PRIOTTO, E. M. T.; MOURA, F. C. Geração z: a influência da tecnologia nos hábitos e características de adolescentes. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3, p. 726-734, 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/187>. Acesso em: 03/02/2022.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225 -242, 2013.

KARLO-GOMES, G. BELARMINO, A. P. V. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. **Pernambuco**, v. 16 n. 1, 2020.

LACERDA, G. H.; SILVESTRE, N. A. C. **O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva**. MATRACA, ISSN 2446-6905. v. 28, n. 53 (2021)

LEFFA, V. J. Gamificação adaptativa para o ensino de línguas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO. 2014. Buenos Aires. Anais... 2014, p. 1-12.

LEITÃO, A. A. P. **Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar**. SCIELO, DELTA 37 (2), 2021.

LIMA, P. S. R. de; COSTA, L. R. O.; ANDRADE, F. R. S. **Produzindo um podcast sobre a obra o velho e o mar: letramento literário através do romance de Ernest Hemingway e da *graphic novel* de Thierry Murat**. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17789

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. da S.; FIGUEIREDO, S. B. Digital tools for remote teaching of additional languages in times of pandemic: considerations about Duolingo. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 6, p. e157020, 2020. DOI: 10.31417/educitec.v6.1570. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/educitec/article/view/1570> . Acesso em: 6 fev. 2022.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Boa Vista, v. 3, n. 7, 2020.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MICHELS, E. P. ZEN, A. L. V. D. TRINTIN, M. A. ZANATTA, F. FORTES, A. P. M. Comunique-se com o mundo: práticas em inglês e espanhol por meio das tecnologias no contexto de ensino remoto. **An. Mostr. Técn. –cient.**, Bento Gonçalves, RS, v. 1, mar. 2021.

MOITA LOPES, L.P. da (1996) **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTEIRO, E. S.; NANTES, E. A. S. **O letramento digital como estratégia de ensino - aprendizagem no ensino superior, durante o ensino remoto emergencial**. *Research, Society and Development*, v.10, n.10, e03101018576, 2021.

MOTA, M. K. M.; WATANABE, E. A. T. Ensino remoto emergencial e os desafios para docência. *In: I ENDESE 2020 - ENCONTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL. Anais...* Salvador: 2020, s/p.

MOTA, I. S.; PIRES, G. S.; OLIVEIRA, I. A. **Ensino-aprendizagem de inglês e português como línguas estrangeiras de forma remota**. v. 2 n. 2. 2020: Anais da Jornada de Extensão da UEFS.

NASCIMENTO, T. dos S.; DIÓGENES, A. L. N. **Letramento literário: reflexões sobre a escola e a formação leitora**. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

OLIVEIRA, L. C.; LUSTOSA, B. S.; NASCIMENTO, P. H. A. **A monitoria docente em tempos pandêmicos**. v. 10, n. 8 (2021) *Macabéa – revista eletrônica do Netlli*. ISSN 2316-1663

PEREIRA, T. K. S. A importância do letramento digital nas aulas de língua inglesa. Dossiê especial Jordão (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. **Revista X**, vol.1, 2011

PIMENTEL, J. S.; AROUCHE, I. L. R. **Inclusão digital e novos letramentos no ensino de língua inglesa na educação básica**. Linguística, Letras e Artes: Culturas e identidades 2. Editora Atena, 2021.

ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

RIBEIRO, A. E. COSCARELLI, C.V. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Autêntica. Coleção Linguagem e Educação. 2017

SANTOS, R. R. P; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **the ESpecialist**, vol. 34, no 1 (1-23) 2013

SANTOS, M. dos; SILVA, C. da. Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma licenciatura em educação do campo, brasil. **EntreLetras**, v.11(2), 228 - 254. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p243>

SARDINHA, P. M. M. **Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos**. Linguagens & Cidadania, v. 20, jan./dez. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 124, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, p. 123 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAVARES, C.; BOHLMANN DUARTE, G. **Sala de aula invertida e letramento crítico: possibilidades no ensino remoto de inglês como LA**. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 12, n. 2, 4 dez. 2020.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Londres: Routledge, 2000.

THOMAS, B. What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things about It?? In: **Storyworlds: A Journal of Narrative Studies**. Vol 11, pp. 1-24 (24 pages). University of Nebraska Press, 2011.

VALENTE, G. S. C; MORAES, E. B.; SANCHEZ, M. C. O.; SOUZA, D. F. de.; O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. In: **Research, Society and Development**, v. 09, no. 9; 2020.

VELOSO, F. S.; WALESKO, A. M. H. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 2, n.

3, p. 35 - 57, 2020. DOI: 10.36732/riep.v2i3.66. Disponível em:
<http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/42>. Acesso em: 13 Fev. 2022.

ZAINE, I.; RODRIGUES, K. M. H.; VIEL, C. C. Um estudo sobre letramento digital para idosos com o apoio de um aplicativo móvel personalizável. **Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 219-246, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2316-2171.98972> DOI: 10.22456/2316-2171.98972.

Capítulo 7

O LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO: CORPUS ALIB

Alba Valéria Tinoco Alves Silva

Aline Silva Santos

O LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO: *CORPUS ALIB*⁴

Alba Valéria Tinoco Alves Silva⁵

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia

Professora de Língua Portuguesa no Instituto de Letras – UFBA

E-mail: albavaleria99@gmail.com

Aline Silva Santos⁶

Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Bahia

Bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/ FAPESB

E-mail: santos.aline@ufba.br

Resumo: Realizado desde 2013, o projeto *O léxico no livro didático* tem como objeto de investigação o modo como o ensino do léxico e da variação lexical é abordado nos livros didáticos do ensino básico no Brasil e tem como referencial teórico obras voltadas para o ensino do léxico, como *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (ANTUNES, 2012); para a construção de atividades de ensino, como *Enunciado de atividades e tarefas escolares* (ARAÚJO, 2017); para linguística aplicada, como *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006); e para a variação linguística, como o *Atlas linguístico do Brasil* (CARDOSO, 2014). Atualmente, a pesquisa tem caráter aplicado e desenvolve planos de trabalho voltados para a produção de material didático, de nível fundamental, para ensino do léxico e da variação lexical, usando como *corpus* os dados lexicais coletados pelo projeto ALiB (Projeto Atlas Linguístico do Brasil). Seu intuito é o de contribuir para a formação crítica do estudante de Letras quanto ao ensino de variação lexical e para a construção de material didático que contribua para a conscientização da variação linguística e respeito ao caráter plural da língua portuguesa no Brasil. O objetivo deste texto é apresentar o histórico e a proposta da fase atual do projeto em pauta, dando ênfase aos seus aspectos metodológicos, tais com a escolha de cartas lexicais para a construção das atividades didáticas, a definição da faixa etária à qual elas se destinam, bem como apresentar algumas atividades já construídas, sua configuração e objetivos.

Palavras-chave: Léxico. Variação. Material didático .

⁴ Este texto foi originalmente publicado no Caderno dos Trabalhos Completos da V Jornada de Língua e Linguagens & I Jornada Internacional de Língua e Linguagens – UFCEG – 02,05,06,14,15/07/2021.

⁵ Doutora em Letras e Linguística pela UFBA. E-mail: albavaleria99@gmail.com.

⁶ Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: santos.aline@ufba.br.

Abstract: The project *O léxico no livro didático*, since 2013, analyzes the teaching of vocabulary and lexical variation in basic education textbooks in Brazil and has as theoretical reference the following works: *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (ANTUNES, 2012) about teaching vocabulary; *Enunciado de atividades e tarefas escolares* (ARAÚJO, 2017) about the construction of teaching activities; *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (MOITA LOPES, 2006) about applied linguistics; and *Atlas linguístico do Brasil* (CARDOSO, 2014) about linguistic variation. Currently, the project is developing didactic material, at elementary level, for teaching vocabulary and lexical variation, using the lexical data collected by the ALiB project (Projeto Atlas Linguístico do Brasil). Its purpose is to contribute to the critical formation of Language students regarding the teaching of lexical variation and to the construction of didactic material that contributes to the awareness of linguistic variation and respect for the multiple aspects of the Portuguese language in Brazil. The objective of this text is to present the history and proposal of the current phase of the project *O léxico no livro didático*, emphasizing its methodological aspects and presenting some activities already built, their configuration and objectives.

Keywords: Lexicon.Variation.Textbooks.

INTRODUÇÃO

O projeto *O léxico no livro didático*, desenvolvido desde 2013 no âmbito do Setor de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, tem duas grandes inspiradoras: a professora Irandé Antunes (UFPE) e a saudosa professora Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso (UFBA). Da primeira, por meio das ideias difundidas pelo livro *Território das palavras* (2012), veio a ideia motriz da construção do projeto e seus planos de trabalho iniciais: fomentar a compreensão teórica sobre o léxico e o seu funcionamento, analisar criticamente o modo como o léxico é trabalhado em livros didáticos e dicionários do ensino básico, compilar propostas interessantes sobre o ensino do léxico e contribuir para formação de pesquisadores e futuros professores.

No âmbito da contribuição para a formação de professores-pesquisadores da língua portuguesa, os planos estão voltados para: a atualização dos conceitos teóricos concernentes aos mecanismos de formação lexical; a compreensão da competência lexical do falante e seu papel na formação neológica e nos mecanismos de regulação do sistema linguístico; o entendimento da necessidade de um ensino-aprendizagem do léxico voltado para a ampliação dos saberes lexicais do falante; a mudança do enfoque dado ao ensino-aprendizagem do léxico nos livros didáticos, no sentido de buscar e propor abordagens que possam dar conta da

motivação das formações lexicais e do papel fundamental do léxico na construção dos sentidos do texto.

A segunda fase do Projeto, iniciada em 2019, foi inspirada em um comentário da Professora Suzana Alice Cardoso sobre o seu desejo de ver os resultados do Projeto ALIB sendo utilizados na escola para ensinar variação. Tendo tal objetivo como norte, o Projeto, agora intitulado *O léxico no livro didático: corpus ALiB*, passa a ter um caráter aplicado, colaborativo e interdisciplinar, voltando-se para a construção de material didático para o ensino-aprendizagem da variação lexical no ensino básico. O enfoque aplicado, por sua vez, decorre da utilização do embasamento teórico e da análise de material didático obtidas nas edições anteriores do projeto. Sua feição colaborativa e interdisciplinar é baseada na utilização dos dados coletados pelo projeto ALiB, referentes ao aspecto semântico-lexical da língua portuguesa. O objetivo do material didático em construção, para além da ampliação do repertório lexical do estudante, é fomentar o respeito à diversidade e refletir sobre o preconceito linguístico, caracterizado pela estigmatização de itens lexicais atrelados a seu caráter diatópico.

O presente texto apresenta alguns aspectos relevantes das escolhas metodológicas do Projeto, tais como fundamentação teórica, *corpus* e cartas lexicais, perfil do público-alvo das atividades, bem como uma amostra das atividades elaboradas com suas instruções e objetivos.

Corpus: o projeto ALiB

O Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) é um projeto de pesquisa desenvolvido a nível nacional, tendo como principal meta a criação do atlas linguístico da língua portuguesa no Brasil. Os principais objetivos do projeto ALiB delineiam-se a partir dos pressupostos da Geolinguística contemporânea. Sendo assim, seus objetivos são pautados por uma investigação acerca da variação diatópica, que leva em consideração as características sociais dos falantes da língua portuguesa no Brasil.

O projeto é fruto do desejo de dialetólogos, etnógrafos e filólogos de realizar o empreendimento de catalogar a fala dos brasileiros, refletindo acerca de suas

características fonético-fonológicas, morfossintáticas, semântico-lexicais, pragmáticas e discursivas.

A intenção de realizar o projeto data da primeira metade do século XX, tendo como marco o Decreto 30.643 de 20 de março de 1952, que estabelece uma base legal para a elaboração de um atlas linguísticos do Brasil. Entretanto, dificuldades diversas impediram inicialmente que o projeto abrangesse todo o território nacional. A falta de financiamento e de infraestrutura para as viagens, bem como a situação política instável nas décadas seguintes, levaram o Projeto ALiB a dar seus primeiros passos a partir da criação de atlas regionais e estaduais. O APFB (Atlas Prévio do Falares Baianos) e o ALS (Atlas Linguístico de Sergipe) são alguns exemplos de atlas estaduais produzidos nesse período.

Em 1996, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, tendo como diretora presidente a professora doutora Suzana Alice Marcelino da Silva Cardoso, retoma-se o intuito de realizar o mapeamento linguístico do Brasil. Com a colaboração de diversas instituições brasileiras, o Projeto ALiB é impulsionado nos quatro cantos do país; todos movidos por entusiasmo contagiante, mas cientes das dificuldades que seriam encontradas no caminho.

O resultado desse trabalho e desse entusiasmo concretizou-se, em 2014, com a publicação dos dois primeiros exemplares do Atlas Linguístico do Brasil, trazendo as informações linguísticas em formato de cartas linguísticas e notas explicativas. Desde então diversos trabalhos, entre artigos, dissertações e teses, vêm sendo elaborados a partir dos resultados do ALiB. Esses trabalhos podem ser encontrados no *website* do projeto (www.alib.ufba.br), como também diversas informações a respeito do campo dialetológico no Brasil.

Para que se tenha uma ideia do trabalho empreendido, vale a pena dizer que, de 1996 a 2016, foram percorridos 257.851 quilômetros em visita à rede de pontos, constituída de 250 localidades dispostas por todo território brasileiro, contemplando as capitais e cidades do interior. O estado do Tocantins e o Distrito Federal não fizeram parte da rede de pontos por se tratarem de localidades com menos de 100 anos de fundação, sendo esse um dos requisitos para que se possa traçar um perfil dialetológico dos informantes.

Em sua metodologia, o ALiB faz uso de questionários linguísticos e entrevistas *in loco*, levando em conta as redes de pontos e perfil dos informantes. Ao todo foram entrevistadas 1.100 pessoas, selecionadas por princípios que envolvem

características geracionais, de gênero, de escolaridade, além do vínculo com a localidade pesquisada.

A intersecção geracional é definida por duas faixas etárias - de 18 a 35 anos e de 50 a 65 anos. Os informantes eram homens e mulheres com profissões diversas. Nas capitais foram analisadas respostas de informantes com Ensino Fundamental I completo e Ensino Superior completo. Nas cidades do interior foram coletadas respostas apenas de informantes com Ensino Fundamental I.

Nas entrevistas foram utilizados questionários organizados a partir dos seguintes níveis de análise linguística: fonético-fonológico (159 perguntas, às quais se juntam 11 questões de prosódia); semântico-lexical (202 perguntas); morfossintático (49 perguntas); questões de pragmática (04); perguntas de metalinguística (06) e um texto para leitura: *A parábola dos sete vimes*.

A intersecção entre o Projeto ALiB e projeto *O léxico no livro didático* acontece no âmbito do *corpus* de dados obtidos por meio do questionário semântico-lexical (QSL). O QSL traz perguntas a respeito das mais diversas áreas do conhecimento humano, tais como alimentação e cozinha, vestuário, fenômenos atmosféricos, acidentes geográficos, ciclos da vida, corpo humano, doenças, jogos e diversões infantis, fauna e flora. Dentre elas, foram utilizadas as perguntas e respostas referentes à fauna, flora, jogos e diversões infantis, alimentação e vestuário, por se tratarem de itens lexicais que estão próximos da vivência própria do público-alvo ao qual se destina o material didático proposto, voltado para o ensino da variação e diversidade linguística.

Fundamentação teórica

A tessitura referencial que orienta o projeto constrói-se a partir do aporte teórico de cinco linhas de leitura: a da sociolinguística, a da importância do ensino do léxico; a da função da ludicidade no ensino, a da construção de atividades e a da linguística aplicada.

No âmbito deste texto, a contribuição da sociolinguística está representada pelos dados históricos e metodológicos do ALiB, apresentados na seção *Corpus: O Projeto ALiB*, e nos dados recolhidos em campo, que serão apresentados na seção *Descrição das atividades*.

Na linha da importância do ensino do léxico, destaca-se *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula* (2012), da autoria de Irandé Antunes, que, como já se disse, é a obra inspiradora do projeto *O léxico no livro didático*. O livro é voltado para professores que atuam nas redes básicas de ensino e professores em formação, trazendo o ensino-aprendizado do léxico como parte imprescindível das práticas de letramento, não apenas no seu aspecto semântico e morfológico, mas principalmente no seu papel na construção da coesão e da coerência textual:

Fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos. (ANTUNES, 2012, p.24)

O lugar marginal do léxico, apontado por Antunes, deve-se à maneira como os programas de ensino de língua portuguesa organizam-se e desenvolvem-se a partir do ensino da gramática, relegando ao léxico poucos espaços destinados à abordagem de aspectos morfológicos e semânticos. A autora, entretanto, não apenas traça uma perspectiva crítica a respeito do ensino-aprendizagem do léxico nas salas de aula do ensino básico brasileiro, mas também apresenta um programa de ensino do léxico, visando suprir aquilo que sua análise considera deficitário ou inadequado. Uma das premissas da obra consiste em evidenciar e ressaltar a importância da aprendizagem e da expansão dos saberes lexicais:

Os saberes sobre a gramática da língua já os temos 'internalizados' desde tenra idade. O que nunca deixa de estar sob exigências permanentes de atualização são as demandas sociais por um conhecimento lexical mais vasto, mais diversificado, mais específico. (ANTUNES, 2012, p. 14)⁷

A instigante reflexão proposta na obra propõe para o léxico um lugar central na demanda do que é necessário ensinar e aprender na escola para que ela esteja em consonância com as exigências da realidade circundante. Acredita-se que valha

⁷ A ideia de que o falante continua a expandir o vocabulário por toda a vida, enquanto a gramática, uma vez adquirida, permanece, relativamente, estável é uma dos pressupostos discutidos no âmbito dos estudos lexicais (cf. RICHARDS, 1976).

a pena fazer aqui uma pequena digressão e propor que a afirmação de Antunes pode ser exemplificada pelos efeitos que a pandemia de COVID-19 teve sobre a língua.

A atual conjuntura mundial causou mortes, perdas e danos irreparáveis, impôs uma série de restrições ao cotidiano das pessoas, no âmbito da movimentação e da socialização, mas também fez surgir novos modos de convívio e de trabalho, impulsionou o desenvolvimento emergencial de novas tecnologias, principalmente nas áreas de comunicação e saúde. Esse advento tecnológico se fez acompanhar de sua contrapartida terminológica: cada marca de vacina (*CoronaVac, Sinovac, Sputnik V, Covaxin*, etc), cada tipo de máscara (*caseira, plissada, N95*, etc.), cada nova plataforma de interação (*Zoom, Meet, Teams*, etc.), cada modo de lidar com a pandemia (*negacionista, furacionista*, etc) tem o seu nome próprio. Ainda não se pode afirmar muita coisa sobre o impacto que a pandemia teve sobre os demais aspectos linguísticos (sintaxe, morfologia, fonologia), mas seus efeitos sobre o léxico são evidentes.

Dito isso, volta-se a Antunes e a sua afirmação de que “todas as palavras remetem ao conhecimento que o homem constrói em sua experiência social com grupos e culturas de que participa” (ANTUNES, 2012, p. 28). Donde se depreende que, através do léxico, se pode conhecer muito sobre a cultura, a experiência, o modo de ver o mundo dos diversos grupos sociais falantes de uma língua. É com base nessa crença que este projeto se propõe a criar atividades didáticas voltadas para o ensino de noções de diversidade linguística através do léxico.

É importante ressaltar que o intuito das atividades não é o de ensinar vocabulário; isso não faria sentido, já que se está trabalhando aqui com dados da variação diatópica e se está partindo da premissa de que o falante que diz *macaxeira* para se referir à raiz comestível não vai dizer *aipim*. O objetivo é ensinar que ambas as possibilidades são igualmente legítimas e merecem respeito.

Com o intuito de dissuadir qualquer ideia de obrigatoriedade de memorização de palavras, decidiu-se dar uma feição lúdica às atividades, buscando através de jogos e brincadeiras com as palavras, mostrar um pouco da diversidade linguística e cultural do português brasileiro e fomentar o respeito a essa diversidade.

Para exemplificar as leituras que embasam a função do uso da ludicidade no ensino de língua portuguesa, cita-se o trabalho de Paulo Nunes de Almeida, *Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa* (2009). Este

livro, rico em sugestões de atividades lúdicas, busca desfazer a ideia de que jogos e brincadeiras são passatempos fúteis, tendo pouco a contribuir para o aprendizado formal; quando, na verdade, podem representar um fator didático importante, um elemento significativo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Almeida,

As atividades lúdicas desenvolvem inúmeras capacidades com os quais somos capazes de explorar e refletir sobre a realidade e a cultura em que vivemos, incorporando-as e, também, questionando regras e papéis sociais. No ensino de Língua Portuguesa, a incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos tem demonstrado a melhora no desempenho dos alunos eo consequente desenvolvimento de mais e mais atividades que contribuem para as várias aprendizagens e para a ampliação da rede de significados da palavra, num primeiro momento, e da própria formação do pensamento e da linguagem, haja vista que o diálogo interior se dá na língua-mãe. (ALMEIDA,2009, p. 260-261)

Como se verá na seção *Metodologia*, o público-alvo das atividades está na faixa-etária de 9-12 anos, no máximo. São crianças, portanto, para quem uma das atividades mais importantes é o brincar, o jogar. A brincadeira e o jogo permitem que “a criança tome consciência de si, da realidade à sua volta, das regras e adequações necessárias para um bom convívio social” (ALMEIDA, 2009, p. 261). No âmbito deste projeto, acredita-se que o uso da ludicidade pode ser um bom caminho para ensinar noções de boa convivência linguística e fomentar o respeito à língua do outro, o que pode ser benéfico para alunos e professores tanto pelo seu caráter de diversão e prazer quanto pelo caráter de aprendizagem propriamente dita.

A terceira linha da tessitura teórica deste projeto, relacionada à metodologia para a elaboração de material didático, é representada aqui pelo livro *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer* (2014), elaborado pela professora doutora Denise Lino de Araújo (UFCG). A obra traz de maneira didática, pontos teóricos e práticos sobre a elaboração de atividades e tarefas a serem aplicadas aos discentes do ensino básico. O texto afirma que a construção de atividades, sejam elas de fixação ou de verificação, tem de ser pensada de maneira a estimular o senso crítico do aluno, levando em consideração os diversos sujeitos e fatores sociais envolvidos:

As atividades escolares são eventos de letramento localmente situados, i.e., são atividades que só têm sentido quando levados em

consideração interlocutores específicos em seu processo de ensino-aprendizagem. (ARAÚJO, 2014, p. 18)

No presente projeto, ainda que a finalidade das atividades previstas não seja de fixação, nem de verificação de conteúdo, estão sendo levados em consideração a faixa etária e o nível de letramento do público-alvo ao qual o material didático proposto se destina, como se verá na seção 4 *Metodologia*.

Na Introdução deste texto, afirmou-se que o plano de trabalho atual do projeto *O léxico no livro didático* possui um caráter aplicado. Para tanto, uma das obras utilizadas para fundamentar esse viés do trabalho é o livro *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006), organizado pelo professor Luiz Paulo da Moita-Lopes. O autor reafirma a noção de que Língua Aplicada não é aplicação de linguística, de que a LA não deve restringir-se a aplicação de teorias linguísticas nas práticas de ensino e aprendizagem, pois nem todas elas são eficientes nesse tocante:

O simplismo aqui é claro. Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006, p. 18-19)

Ademais, o texto critica também o fato de que a legitimação dos resultados da pesquisa acadêmica em LA costuma ocorrer apenas entre pares, no âmbito da própria academia, e propõe que tal processo deve pautar-se também nas práticas sociais dos sujeitos atuantes no contexto onde os resultados da pesquisa serão aplicados.

No âmbito do projeto, a leitura de Moita Lopes funciona como uma advertência constante sobre a necessidade de modalização de afirmações totalizantes; sobre o entendimento de que não se está propondo soluções definitivas; sobre a compreensão de que é necessário ouvir a opinião dos pares, mas também de professores e alunos que, por ventura, tenham acesso ao material proposto.

Metodologia

Por tudo que já se disse ao longo deste texto, o foco principal da edição 2019-2021 do projeto em pauta é de caráter aplicado, colaborativo e interdisciplinar, visando à construção, avaliação e validação de material didático para o ensino/aprendizagem de léxico, do ponto de vista da variação lexical. A pesquisa tem enfoque aplicado porque faz uso de informações sobre o funcionamento do ensino do léxico, adquiridas ao longo de suas outras edições, para construir atividades didáticas voltadas para o mesmo fim. Sua feição colaborativa e interdisciplinar advém do fato de que o acervo lexical utilizado na construção das atividades foi compilado dos dados coletados pelo Projeto ALIB, concernentes a aspectos semântico-lexicais da língua.

Os dados do ALIB que estão sendo utilizados por este Projeto são os que compreendem aspectos linguísticos de ordem semântico-lexical e que foram coletados a partir de 202 perguntas, cujo intuito era obter do falante o item lexical com o qual ele designava, por exemplo, uma determinada parte do corpo, uma brincadeira de infância ou um animal específico, ou seja, obter informações sobre o seu modo de nomear a realidade.

Com esses dados, está sendo construindo um conjunto de materiais didáticos visando, principalmente, ao despertar de uma consciência da variação linguística e do respeito à fala do outro através de atividades, de caráter lúdico e didático, que coloquem em cena uma amostra da variedade lexical da língua portuguesa do Brasil.

Nesse sentido, o foco do projeto está alinhado com as diretrizes e parâmetros da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do estudo e da reflexão sobre as mudanças e variações linguísticas desde os primeiros anos de ensino e propõe, como a primeira das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso,

reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. (BRASIL, 2018, p. 86).

A BNCC propõe também, no campo de conhecimento referente à variação linguística, o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas ou estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica. (BRASIL, 2018, p.83)

Para compreender plenamente a ideia de diversidade e variação, ainda que de maneira divertida e lúdica, é necessário que a criança já tenha consolidado seu processo inicial de letramento e já tenha desenvolvido com a linguagem escrita e com os conhecimentos geográficos que incluem estados e regiões do país, o que se dá, idealmente por volta dos 4º e 5º anos do ensino fundamental, quando a criança está entre nove e dez anos de idade. Esta seria o limite inicial da faixa etária do público-alvo. Como as atividades são de caráter lúdico voltadas para um público infantil, acredita-se que o limite superior sejam os doze anos, quando começa a adolescência, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Com o intuito de corroborar com a visão lúdica das atividades, as cartas linguísticas do Projeto ALiB foram selecionadas com base na proximidade de seus temas com o universo do cotidiano da criança. Assim sendo, foram escolhidas aquelas que envolvem perguntas e respostas sobre a Fauna, Flora, Jogos e diversões infantis, Alimentação e Vestuário. Com esses dados foram construídas quinze atividades lúdicas, tais como: *caça-palavras*, *palavra-cruzada*, *mensagem codificada*, *salada-de-frutas*, entre outras, três das quais estão exemplificadas na seção 5 *Descrição das atividades*.

As atividades estão passando por validação e revisão junto aos dados do ALiB, para que possam ser organizadas e formatadas para aplicação em ambiente-teste e para que possam ser avaliadas em sua eficiência em relação ao objetivo de ensinar diversidade de maneira lúdica.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Nesta seção será apresentada uma amostra do material didático criado com o objetivo de servir de apoio lúdico ao ensino do léxico do ponto de vista da variação. Do conjunto de quinze atividades serão apresentadas três: uma atividade de completar quadrinhos, construída a partir de itens lexicais referentes a jogos e brincadeiras; uma atividade de caça-palavras, construída a partir de variantes lexicais referentes à galinha d'angola; uma atividade de múltipla escolha, construída a partir da variação semântica de itens lexicais relacionados a animais.

Em sua formatação final, o material didático contará com apresentação e material explicativo de objetivos e procedimentos, em versão do aluno e do professor, bem como com uma seção de respostas com o gabarito de cada uma das atividades.

Vale ressaltar que a presença do gabarito não implica viés avaliativo em relação ao conteúdo proposto. Como já se disse, o objetivo do material didático não é o de ensinar vocabulário, mas de fazer o aluno conhecer e refletir sobre a variação linguística de maneira lúdica. Por apostar na ludicidade, muitas das atividades farão uso de tentativa e erro, múltiplas possibilidades de acerto, inferência e mesmo adivinhação.

As instruções de cada atividade estão sendo construídas no que se supõe ser uma linguagem compreensível pelo aluno, mas sem prescindir da orientação por parte do professor, que, do ponto de vista deste projeto, terá papel fundamental em incentivar o interesse e o respeito pela variação linguística.

Caça-palavra

O objetivo desta atividade é mostrar que um determinado objeto, no caso, a galinha d'angola, pode ter denominações diversas nas diferentes regiões do Brasil. A partir de uma lista de variantes lexicais diatópicas para galinha d'angola, a criança vai procurar, num quadro de letras aleatórias onde as palavras estão escondidas, cada uma das formas listadas. Trata-se de uma atividade que favorece o reconhecimento de palavras e a leitura. No âmbito do projeto, seu intuito é mostrar diferentes possibilidades linguísticas válidas para nomear um mesmo objeto e permitir que a criança, brincando, “manipule a variação”.

Atividade 1 – Caça-palavras

Título da atividade: Como você chama essa galinha?



Instruções: No português do Brasil, há muitos nomes para *GALINHA D'ANGOLA*, aquela ave que parece uma galinha e tem penas pretas com pintas brancas.

No quadro ao lado, selecionamos 10 outros nomes dessa ave. Vamos encontrar?

Galinha d'angola (BR)	Angolista (S)
Tô Fraco (N,NE,S,SE)	Guiné (NE)
Capote (N, NE)	Picote (N)
Catraia (NE)	Saquê (NE)
Cocar (CO)	Capão (NE)

A	N	G	O	L	I	S	T	A	T
G	F	N	M	C	A	J	G	B	A
A	N	B	K	N	M	A	L	G	M
L	O	R	R	O	M	B	M	U	A
I	F	J	K	J	A	U	O	I	N
N	A	P	I	V	A	R	A	N	D
H	O	P	A	S	A	Q	U	E	U
A	Ç	I	T	H	S	Y	U	L	Á
D	C	C	A	B	C	T	I	Z	E
A	A	O	A	R	A	C	U	R	A
N	P	T	Á	C	T	G	C	X	Ç
G	O	E	A	O	R	Á	A	R	P
O	T	P	M	C	A	U	P	I	A
L	E	E	Á	A	I	T	A	A	M
A	T	O	F	R	A	C	O	I	U

- E você, como chama essa galinha?
- O nome que você conhece é igual a algum nome que a gente sugeriu?
- Compare sua resposta com a de outras pessoas de seu grupo de colegas ou amigos.

Fonte: As autoras

Complete os quadrinhos

A partir da descrição fornecida e do seu conhecimento de mundo, espera-se que a criança complete os espaços com respostas previstas para resolver o enigma proposto no título da atividade. Note que este tipo de atividade irá aguçar sua

curiosidade, tornando o momento prazeroso. Caso a criança não consiga responder todos os itens, ela pode perguntar a um(a) colega e, eventualmente, buscar a resposta na seção de respostas. Do ponto de vista do projeto, isso não é um problema, porque é isso que normalmente se faz quando se joga palavra-cruzada: a pessoa responde o que sabe, deduz o que pode e olha nas respostas aquilo que não consegue. Trata-se de um jogo, não de uma prova.

Atividade 2 – O que a criança mais gosta de fazer

Instruções: Complete os quadrinhos horizontais com um dos nomes das brincadeiras descritas. Quando você preencher todos os quadrinhos, vai descobrir, nos quadrinhos em destaque, o nome de uma coisa que as crianças adoram fazer.

A brincadeira em que você, no chão, gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado.		C	A	M	B	A	L	H	O	T	A
A brincadeira em que você desenha de quadrados numerados no chão e vai pulando com uma perna só.		A	M	A	R	E	L	I	N	H	A
Brinquedo feito com varetas cobertas de papel preso por uma linha que você empina no vento.				P	I	P	A				
Esse brinquedo é uma tábua pendurada por meio de cordas, onde você senta e se move para frente e para trás.	B	A	L	A	N	Ç	O				
Nessa brincadeira, você corre atrás de outras crianças para pegá-las antes que elas cheguem a um ponto combinado.			P	I	C	U	L	A			
Esse brinquedo é uma coisinha redonda de vidro colorido.		B	O	L	A	D	E	G	U	D	E
A brincadeira em que você, com os olhos vendados, tenta alcançar outras crianças.		C	A	B	R	A	-	C	E	G	A

- a) Quais dessas brincadeiras você conhece? Existe outro nome que você conhece para alguma dessas brincadeiras?
- b) Converse com seus colegas e pensem nos diferentes nomes que essas brincadeiras podem ter.

Fonte: As autoras

Múltipla escolha

A atividade *Caça-palavra*, como se disse, é uma atividade para exemplificar a variação lexical, mostrando que um determinado objeto, no caso, a galinha d'angola, pode ter diferentes denominações.

Esta outra atividade que mostrar que um determinado item lexical pode ter significados diferentes nas diversas regiões do Brasil; ela se volta, portanto, para a variação semântica.

Os itens lexicais escolhidos referem-se, em suas acepções mais conhecidas, a animais; mas em algumas regiões, eles podem designar outros objetos, principalmente tipos de jogos e brinquedos.

A partir de um item lexical fornecido, pede-se que a criança tente acertar o significado correto entre três opções listadas.

Espera-se que a criança talvez saiba o que o item significa apenas na sua própria região. A depender de sua idade e contexto, espera-se também que ele tente fazer inferências plausíveis em termos da motivação entre o item lexical e seu significado, mas isso sempre entendido como uma brincadeira. Em termos lúdicos, esta atividade é um jogo de adivinhação e precisa ser entendido como tal. Acredita-se que uma das suas motivações pode ser a possibilidade de fazer uma atividade escolar na qual o "chute" é o método esperado.

Para a realização da atividade, é necessário que tais parâmetros fiquem claros para que a criança não se sinta tolhida ou frustrada por não conhecer os outros significados propostos. Ela deve ser incentivada a tentar, sem medo de julgamento de erros ou acertos.

Atividade 3 - Que bicho é esse?

Instruções:

Todo mundo sabe o que é um macaco!

Macaco é aquele animal que tem um rabo comprido, vive nas árvores e gosta de banana.

Mas não é só isso...

Macaco também é o nome daquela ferramenta que serve para trocar o pneu furado.

Mas não é só isso...

Na Bahia, por exemplo, macaco é o nome que se dá a uma brincadeira de criança.

Será que você consegue adivinhar que brincadeira é essa?

No jogo abaixo, tente adivinhar o que um macaco, um tatu e outros bichos podem ser.

1. Macaco, na Bahia, também é um nome para: a. (x) amarelinha.	5. Papagaio, no Brasil, é também um nome para: a. (x) pipa.
---	--

b. <input type="checkbox"/> balanço. c. <input type="checkbox"/> pega-pega.	b. <input type="checkbox"/> gangorra. c. <input type="checkbox"/> corda de pular.
2. Tatu, na Região Sul, pode ser: a. <input type="checkbox"/> uma ferramenta para cavar buracos. b. <input type="checkbox"/> um bichinho que vive na areia de praia. c. <input checked="" type="checkbox"/> a sujeirinha dura que se tira do nariz.	6. Ratinho, no Rio Grande do Norte, pode ser uma: a. <input type="checkbox"/> gangorra. b. <input type="checkbox"/> cambalhota. c. <input checked="" type="checkbox"/> pipa.
3. Cavalo, em Pernambuco e Bahia, pode ser: a. <input checked="" type="checkbox"/> uma libélula. b. <input type="checkbox"/> uma abelha. c. <input type="checkbox"/> uma mosca.	7. Peixinho, em São Paulo, pode ser: a. <input checked="" type="checkbox"/> pipa. b. <input type="checkbox"/> bola de gude. c. <input type="checkbox"/> amarelinha.
4. Perereca, em Mato Grosso, pode ser: a. <input type="checkbox"/> cambalhota. b. <input checked="" type="checkbox"/> amarelinha. c. <input type="checkbox"/> bolinha de gude.	8. Coruja, no Rio Grande do Norte e Paraíba, é: a. <input type="checkbox"/> o mesmo que cambalhota. b. <input checked="" type="checkbox"/> o mesmo que pipa. c. <input type="checkbox"/> o mesmo que amarelinha .

Fonte: As autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos principais objetivos do projeto em pauta é o de contribuir para a formação de futuros professores-pesquisadores, na área de léxico e ensino, em dois sentidos. O primeiro está alinhado com os princípios básicos da iniciação à pesquisa, no que tange à delimitação de tema, estabelecimento de objetivos, identificação de passos metodológicos, cumprimento de cronograma, coleta e análise de dados, construção de relatório de pesquisa e divulgação de resultados. Nesse sentido, espera-se que o estudante adquira familiaridade e alguma expertise com a relação à pesquisa científica, tornando-se capaz de elaborar e executar novos projetos.

No segundo sentido, espera-se que o orientando se torne apto não apenas em mapear e avaliar de maneira crítica o que está sendo feito em livros didáticos em relação ao ensino de léxico, mas também em construir atividades voltadas para esse fim. Tal resultado está alinhado com o outro principal objetivo do projeto que é o de ampliar a discussão sobre o ensino-aprendizagem do léxico, sobretudo acerca da variação lexical, por meio da proposta de material didático aqui apresentado.

Como se disse, são quinze as atividades propostas, das quais três foram aqui descritas para dar uma ideia do trabalho que está sendo empreendido. Em sua fase atual, as atividades estão sendo revisadas, validadas, aperfeiçoadas e submetidas à avaliação, como está acontecendo no âmbito deste texto.

Para concluir, espera-se que a amostra apresentada tenha conseguido deixar entrever a crença do projeto na riqueza, na variação e na diversidade da língua e no ensino do léxico que em leve em consideração o conhecimento de mundo, a inteligência, a criatividade e o espírito lúdico da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. *Sorriso da linguagem: brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Loyola, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARAÚJO, Denise Lino de. *Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer*. Olinda: Livro Rápido, 2014.

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

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Documentos 7: ALiB: 20 anos de história*. Salvador: Quarteto, 2017.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Que traçados faz o léxico do Nordeste? (Considerações a partir do Atlas linguístico do Brasil). In: LOPES, N.S.; OLIVEIRA, J.M.; PARCERO, L.M.J. (Orgs.). *Estudos sobre o português do Nordeste: língua, lugar e sociedade*. 1ed. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-26.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Atlas linguístico do Brasil*. Londrina: Eduel, 2014. 2v.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino *et al.* (Org.). *Documentos 3: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Vento Leste, 2012.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

Richards, J.C. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10,1(1976), 77-89.

CURRÍCULOS DOS AUTORES

Adinair do Perpétuo Socorro da Silva

Adinair do Perpétuo Socorro da Silva, nasceu em São Miguel do Guamá no dia 20 de junho de 1966, filha de pai agricultor e mãe doméstica sendo, o maior desejo deles, ver seus filhos formados. Com Adinair, filha caçula de nove filhos, não foi diferente. Desde sua infância, estudava e queria ser médica pediatra, pois gostava muito de criança. Porém, o destino a tirou desse caminho, descobrindo que não tinha vocação para tal, porque não suportava ver sangue. Apesar disso e por gostar da área de saúde, tentou outros cursos, mas não obteve sucesso. Até que, um dia, decidiu mudar e inscreveu-se em 2006 para o curso de Formação de Professores na Universidade do Estado do Pará (UEPA), sendo aprovada. No decorrer do curso, gostou muito da grade curricular e a desenvolvia com maior afinco, até que com um ano depois, o curso foi extinto, dando o lugar a Pedagogia cursando até 2010, quando foi graduada. Após o final da graduação, inscreveu-se na pós-graduação em 2011, no curso de Letramento e Formação de Professores, também na UEPA, tornando-se Professora Especialista, sendo aprovada por meio do artigo Letramento e Bullying na Escola que retrata o prejuízo que o Bullying causa ao letramento e aprendizagem dos alunos durante sua vida acadêmica, principalmente no ensino fundamental, cujo público alvo são as crianças e os adolescentes. Este artigo foi contemplado para publicação neste e-book, sendo a primeira de muitas que virão. Vale ressaltar que, ainda possui pós graduação em Psicopedagogia Institucional no Instituto de Educação do Pará (IEPA) cursada em 2014. Desde 2011, atua no serviço público como Professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, na Prefeitura Municipal de Marapanim, no Pará, ingressando por meio de um concurso público. Há 10 anos atua numa escola da zona rural do município e hoje diz estar realizada, pois faz o que gosta. Diz ter resgatado o desejo de conviver e trabalhar com crianças e poder contribuir com o ensino aprendizado buscando sempre a melhoria de sua prática pedagógica.

Alba Valéria Tinoco Alves Silva

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia. Professora de Língua Portuguesa no Instituto de Letras – UFBA. E-mail: albavaleria99@gmail.com

Aline Silva Santos

Graduanda em Letras pela Universidade Federal da Bahia. Bolsista de iniciação científica pelo PIBIC/ FAPESB. E-mail: santos.aline@ufba.br

Beatriz da Silva Lustosa

Graduanda em Letras Português/ Inglês pela Universidade Regional do Cariri (URCA); beatriz.lustosa@urca.br

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

É docente do curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), campus Tocantinópolis e do PPGLIT/UFNT. Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins. E-mail: cesarpolitika@uft.edu.br

Danielle Soares da Silva

Psicóloga, Mestranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Eliana Crispim França Luquetti

Professora, Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Felipe Ridalgo Silvestre Soares

Especialista em Ensino de Língua Inglesa e professor auxiliar do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); felipe.ridalgo@urca.br

Herbertt Neves

Doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor de Língua Portuguesa e Linguística na Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG e do Mestrado Profissional em Letras da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos em Língua Portuguesa (GELP UFCG). É pesquisador do Grupo de Pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino (UFCG), do Núcleo de Avaliação e

Pesquisa Educacional (NAPE-UFPE) e vice-coordenador do Grupo de Estudos em Linguagem e Interação (GELI-UFPE). Tem interesse por pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, especialmente nas áreas de Educação Linguística (Análise Linguística, Lexicologia Pedagógica e Produção Escrita), História Social do Português, Estudos Gramaticais e Linguística de Texto. Contato: herbertt_port@hotmail.com

Hosana da Silva de Melo

Servidora pública de carreira na Universidade Estadual do Tocantins - Unitins, onde exerce o cargo de Técnica de Nível Superior. Nasceu em Tucuruí-PA e mora em Palmas-TO desde 1991, onde cursou Letras no Centro Universitário Luterano de Palmas (2000) com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e complementação para Magistério Superior pela Faculdade Internacional de Curitiba - FACINTER/IBEPX (2003). Em 2011 graduou em Direito pela Universidade Federal do Tocantins-UFT e se especializou em Gestão Pública e Qualidade no Serviço pela Universidade Estadual do Tocantins (2017). Também é mestra em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT (2022). E-mail: hosanasimelo@gmail.com

Larisse Carvalho de Oliveira

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLin/UFC); Professora assistente do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); larisse.carvalho@urca.br

Paulo César da Silva

Graduando em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras nesta instituição. Pesquisador voluntário da Iniciação Científica da UFCG, com o projeto sobre o ensino da semântica lexical em videoaulas de língua portuguesa. Contato: cesarpaulo22633@gmail.com

Pedro Henrique Alves do Nascimento

Graduando em Letras Português/ Inglês pela Universidade Regional do Cariri (URCA); pedro.alves@urca.br

Rhaísa Sampaio Bretas Barreto

Professora, Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Samuel Pereira Campos

O professor (Doutor em Linguística Aplicada) Adjunto I da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e seu e.mail é: samuel.campos@uepa.br

Silvia Goulart Ferreira

Professora, Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Sinthia Moreira Silva

Professora, Doutoranda do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).

Vanessa Alencar de Lima

Licenciada em Letras (UNITINS). Especialista em Docência no Ensino Superior (IBRA). Mestranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura (UFNT).



ISBN 978-658452517-7



9

786584

525177



Editora

REAL CONHECER