

LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Reflexões, práticas e experiências



ORGANIZADORES
Samuel Pereira Campos
Waldinett Nascimento Torres Pena

LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Reflexões, práticas e experiências





AValiação, Parecer e Revisão por Pares

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline G. S. Benevides CRB-1/3889

1.ed. Letramento e ensino de língua portuguesa: reflexões, práticas e experiências. [livro eletrônico] / (Orgs.) Samuel Pereira Campos. Waldinett Nascimento Torres Pena.
– 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 151p.
E-Book.
Bibliografia.
Acesso em www.editorabagai.com.br
ISBN: 978-65-5368-528-4
1. Ensino de Língua Portuguesa.
2. Letramentos.
3. Multiletramentos.
I. Campos, Samuel Pereira.
II. Pena, Waldinett Nascimento Torres.

07-2024/118

CDD 469
CDU 37.01

Índice para catálogo sistemático:
1. Ensino de Língua Portuguesa:
Letramentos; Multiletramentos. 469

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-528-4.11.12.24>

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

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



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



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



contato@editorabagai.com.br

Samuel Pereira Campos
Waldinett Nascimento Torres Pena
Organizadores

LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Reflexões, práticas e experiências



1.ª Edição – Copyright© 2024 dos autores.
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

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

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de uma ideia que me veio depois que ministrei a disciplina Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa para uma turma do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas (PPGELL), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Após a disciplina ministrada, uma das mestrandas, que também tem um artigo publicado aqui nesta coletânea, sugeriu a realização de um Seminário para fazermos a apresentação dos artigos produzidos na disciplina, ou melhor, como exporei mais adiante, reescritos como trabalho final da disciplina ministrada.

Assim, formatamos o Seminário, com a ajuda de nossos discentes e membros de nosso grupo de pesquisa – Grupo de Estudo e Pesquisa em Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (GEPLEALP) – e decidimos compor um livro com os artigos reescritos na disciplina e expostos no Seminário. O trabalho que desenvolvi na referida disciplina consistiu em um processo de reescrita de artigos que os alunos da turma tinham escrito como atividade final para outra disciplina do Programa. A proposta que apresentei para a turma, e que a turma assumiu, foi de trabalharmos os artigos escritos por eles a partir da análise retórica das unidades constituintes de seus artigos, ou seja, das unidades retóricas (Introdução, Fundamentação teórica, Metodologia, Análise e discussão dos dados e Conclusão) de seus artigo-base, como se faz no artigo de Frutuoso, Bertuleza e Xavier da Silva (2020).

No referido artigo, os autores constroem uma análise sócio-retórica do gênero acadêmico artigo científico, apresentando resultados da análise realizada em quatro artigos, que têm como orientação teórica a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). O foco do artigo é identificar as unidades retóricas dos quatro artigos em LSF no sentido de analisar os pontos de concordância e de divergência entre as unidades retóricas dos artigos, agrupados no *corpus* da pesquisa, em relação aos pontos sugeridos por Swales (1990), Motta-Roth e Hendges (2010), Lim (2006) e Figueiredo-Gomes (2017).

Em suma, o artigo trabalha com cinco tabelas, uma para cada unidade retórica, adaptadas dos autores acima, expondo a presença e/ou a ausência

de informações importantes (Movimentos, Passos ou Subfunções, como nomeados nas tabelas), que devem estar contidos em cada unidade retórica que constitui um artigo acadêmico-científico. Para tanto, Frutuoso, Bertuleza e Xavier da Silva (2020) consideram o “gênero como uma classe de eventos significativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos” (SWALES, 1990).

Afirmam os autores que no conceito de gênero, segundo a análise sócio-retórica, “está abrigada a concepção de comunidade discursiva, que influencia e restringe as escolhas de estilo e de conteúdo”. Essas características marcariam o que Swales denomina de comunidades de discussão científica, ou seja, as comunidades discursivas (SWALES, 1990, p. 58 *apud* FRUTUOSO, BERTULEZA e XAVIER DA SILVA, 2020, p. 14), que “mantêm convenções composicionais e do discurso para elaboração dos gêneros produzidos no grupo”.

Na disciplina que ministrei, fizemos um processo de reescrita dos artigos que os alunos tinham escrito como atividade final para outra disciplina do Programa, ou seja, para outro professor. A reescrita seria feita, e foi feita, no sentido de qualificar os artigos-base com a inserção de trechos, de novos conteúdos, nas diferentes unidades retóricas dos artigos-base, que os alunos perceberiam que faltava nos seus textos quando da comparação entre os conteúdos contidos em cada unidade retórica de seus artigos-base e as informações importantes (os movimentos, passos ou subfunções retóricas) organizadas nas 5 tabelas da análise sócio-retórica (FRUTUOSO, BERTULEZA E XAVIER DA SILVA, 2020) e que devem necessariamente compor um artigo acadêmico-científico.

Assim, seguindo essa metodologia de reescrita acadêmica, os alunos retomaram artigos que já tinham apresentado para outros professores do Programa, sendo que o critério de seleção do artigo a ser reescrito seria o da temática da disciplina – Letramento e ensino de língua portuguesa em diferentes contextos. Com a orientação dada, a turma começou o trabalho em seus artigos-base, tendo como tarefa a inserção de novos conteúdos, em resposta as informações das 5 tabelas da análise sócio-retórica, até então ausentes de seus textos.

Para minha melhor visualização das inserções foi solicitado dos alunos que fosse usado a fonte vermelha em toda nova parte textual inserida.

Desta forma, eu poderia ter rápida noção, ao passar a vista em determinada unidade retórica do artigo-base, do que havia sido inserido de novo e pudesse, com isso, fazer a avaliação do desempenho dos alunos diante da atividade proposta como avaliação final da disciplina e, ao mesmo tempo, do cumprimento da qualificação na reescrita de seus artigos-base.

Com todo o material reescrito e com o afloramento das discussões feitas em sala de aula, desenhamos o II Seminário do GEPLALP – Práticas de letramento e ensino de língua portuguesa em diferentes contextos sociais – e, como resultado, organizamos a coletânea que aqui apresentamos. O primeiro artigo, de Beatriz Souza da Silva e Marcelly Irene de Miranda Rosa traz discussões sobre práticas de letramento e de (re)existência nas vivências educativas atuais da Educação Física - práticas educativas estas que devem permitir que práticas de letramentos com a poesia, grafite, música e dança consigam ser usadas como instrumentos de (re)existência nos espaços escolares. O segundo artigo é o artigo da mestrandia Cláudia Catarina Oliveira da Paz. Seu artigo investiga como a literatura visual contribui como proposta metodológica no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos. A autora incluiu alunos surdos, não oralizados, do 6º e 7º anos de uma escola estadual de Belém (PA), buscando analisar de que forma a literatura visual favorece a aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos e discutir as noções de multiletramentos de surdos.

O terceiro artigo desta coletânea é o das alunas Dianna Neves da Cruz Valente e Daniela Gomes Pereira. Neste artigo as autoras propõem a implementação de formas de análise semiótica, com enfoque na vertente cultural, explorando a interação entre poesia musical e artes visuais no contexto das salas de aula do Ensino Médio. Em sua abordagem, as autoras se fundamentam na semiótica da cultura, concebida por Iúri Lotman, com a finalidade de aprimorar a compreensão da intertextualidade entre diferentes tipos de texto. O quarto artigo é o da mestrandia Gerlene Lima Oliveira Santos. Nele a autora expõe sua pesquisa sobre leitura, buscando a indagação sobre como está acontecendo em sala de aula as práticas de ensino no que concerne à leitura e escrita. Ela busca expor o gênero textual história em quadrinhos, incorporado ao ensino de Língua Portuguesa, mostrando como este pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita tão essenciais para a vida em uma sociedade.

A discente Maria Célia Rodrigues da Silva Adeas é a responsável pelo quinto artigo - nele se propõe uma pesquisa de cunho enunciativo acerca das preposições do português brasileiro, considerando a língua em uso, tendo como base o aporte da teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1995), Fiorin (2016) e Azeredo (2021). As preposições do objeto de pesquisa são provenientes de um *corpus* da língua em uso, retirado do talk show *The noite*, apresentado por Danilo Gentili, no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). A pesquisa faz um apanhado conciso a respeito da trajetória dos estudos das preposições considerando o que diz a gramática normativa, a gramática descritiva e o enfoque da teoria da enunciação, esclarecendo como o assunto relacionado às preposições tem sido trabalhado em sala de aula.

Já no sexto artigo, Maria Waldivane do Espírito Santo Bento apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa que teve como objetivo investigar o trabalho pedagógico de professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental acerca do processo de multiletramento, assim como o uso de gêneros digitais no contexto pesquisado. Além disso, objetiva contribuir como facilitador no processo de ensino de Língua Portuguesa, partindo do princípio de que os gêneros do discurso digital fazem parte do contexto atual e de acordo com o advento da era digital, que não poderia ficar para trás no processo educacional. O sétimo artigo é do mestrando Rômulo Alves Batista, o qual aborda as práticas de ensino do professor de Língua Portuguesa a partir da perspectiva do letramento e da sua importância associada à leitura e a escrita, a fim de perceber de que forma os sujeitos da pesquisa compreendem o letramento e como fazem uso dele na escola e fora dela. O autor também discute a formação do professor de língua portuguesa, haja vista que esta é essencial para preparar os professores a lidar com as diversas demandas da sociedade.

No oitavo artigo - Letramento digital: os benefícios e a problemática estrutural existente na escola pública, Vanderleia de Jesus Costa Martins nos trouxe em seu artigo uma investigação sobre a inserção do letramento digital nas escolas públicas, analisando seus benefícios e os desafios estruturais que impedem sua plena implementação. Sua pesquisa evidencia a importância do letramento digital para o desenvolvimento de habilidades essenciais no século XXI, como o pensamento crítico, a criatividade e a

colaboração. No entanto, a falta de recursos tecnológicos adequados, a formação insuficiente dos professores e as desigualdades sociais, emergem como principais obstáculos, aponta a autora.

Por último, temos o artigo de Vivian Sousa Costa, o qual postula uma metodologia capaz de envolver a Amazofonia no meio educacional de forma didática, a fim de que o aluno consiga perceber sua identidade linguística de forma ativa e desmistificante para que a quebra da estigmatização seja desenvolvida dentro da sala de aula e isto as custas de um árduo trabalho com a sociolinguística. O referencial teórico é baseado em Saldanha e Costa (2022), referendando o que seria os arcaísmos amazofônicos; no que se refere aos estudos sociolinguísticos, a autora traz Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2007); as questões gramaticais e de norma são referenciadas por Faraco (2008) e Vitral (2017).

Belém, 22 de novembro de 2024

Samuel Pereira Campos

SUMÁRIO

É DANÇANDO QUE SE APRENDE: LETRAMENTO DE (RE) EXISTÊNCIA ATRAVÉS DE DANÇAS POPULARES E ENSINO	11
Beatriz Souza da Silva Marcelly Irene de Miranda Rosa	
LITERATURA VISUAL E O ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS	29
Cláudia Catarina Oliveira da Paz	
ANÁLISE SEMIÓTICA DE ARTES VISUAIS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE TEXTOS.....	41
Dianna Neves da Cruz Valente Daniela Gomes Pereira	
LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO: O USO DAS HQS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	63
Gerlene Lima Oliveira Santos	
ESTUDO ENUNCIATIVO DAS PREPOSIÇÕES	79
Maria Célia Rodrigues da Silva Adegá	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO E GÊNERO DO DISCURSO	93
Maria Waldivane do Espírito Santo Bento	
LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	111
Rômulo Alves Batista	
LETRAMENTO DIGITAL: OS BENEFÍCIOS E A PROBLEMÁTICA ESTRUTURAL EXISTENTE NA ESCOLA PÚBLICA.....	125
Vanderleia de Jesus Costa Martins	
DESVELANDO A APLICAÇÃO DA AMAZOFONIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	137
Vívian de Sousa Costa	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	147
ÍNDICE REMISSIVO	149

É DANÇANDO QUE SE APRENDE: LETRAMENTO DE (RE) EXISTÊNCIA ATRAVÉS DE DANÇAS POPULARES E ENSINO

Beatriz Souza da Silva¹

Marcelly Irene de Miranda Rosa²

1. CINCO, SEIS, SETE, OITO: OS PRIMEIROS EMBALOS...

O presente artigo traz a discussão sobre as novas práticas de letramento de reexistência nas vivências educativas atuais. Assim, faz-se necessário analisar a morfologia e a semântica do neologismo (re) existência, subtendendo-se que exista a contração dos dois verbos *resistir* e *existir*. Dessa forma, são práticas educativas que permitem que formas de letramentos marginalizados consigam (re) existir através do ensino para não cair no esquecimento. (Re) existência essa que já vem sendo discutida por autores como Ana Lúcia Silva Souza, na sua obra *Letramentos de Reexistência :poesia, grafite, música, dança* (2011), na qual a autora começa a discutir sobre as diversas manifestação de formas de arte que podem ser usadas como instrumentos de (re)existência nos espaços escolares.

Esse tema surgiu da união dos estudos sobre os multiletramentos existentes e as observações docente, nas quais foi notada a necessidade de projetos que visem à interdisciplinaridade como instrumento de um ensino cultural mais completo e dinâmico que incentive os estudantes a participarem do processo e levarem os conteúdos para a sua formação cultural, cidadã e para além dos muros da escola.

Além disso, é de suma importância que as crianças e jovens entrem em contato com a cultura e a história do seu povo, por meio das diversas formas de arte, para que sejam repassadas essas formas culturais e artís-

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguístico e Literário (PPGELL-UEPA), professora de português brasileiro na educação básica.

² Professora de Educação Física e dança, formada pela Universidade do Estado do Pará, pesquisadora da dança, bailarina e especialista em pedagogia da cultura corporal.

ticas, assim, dificilmente serão esquecidas, pois estas estão carregadas de raízes históricas e identitárias de um povo para a sua construção social.

A partir dessa problemática, a pesquisa busca responder a indagação sobre as formas de interdisciplinaridade para o letramento de (re)existência da cultura popular, através das danças no ensino interdisciplinar. Assim, na busca dessas respostas, o objetivo geral é consolidar as habilidades culturais, linguísticas e corporais no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos e, para tal, buscou-se o desenvolvimento da interdisciplinaridade no eixo textual, linguístico e da cultura corporal do movimento de (re) existência e o estímulo à cooperação, respeito, trabalho em equipe, criatividade, curiosidade e senso crítico e cultural dos alunos.

Para subsidiar essa discussão e embasar a aplicação do projeto, o aporte teórico será o diálogo entre Soares (2003), Marcuschi (2007), Rojo (2009), Souza (2011) sobre as práticas de letramentos, sobretudo o de (re) existência e a questão da interdisciplinaridade presente na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017). Além disso, a partir do método pesquisa-ação, terá a observação e aplicação do projeto e o uso de questionários para uma análise quanti- qualitativa. A organização deste artigo se dará em: Cinco, seis, sete, oito: os primeiros embalos..., teorizar para reexistir, Metodologia, Análise do (re) existir na escola e o *show* tem que continuar!

2. TEORIZAR PARA (RE) EXISTIR

Na realidade educacional atual, muito é falado sobre o ato de letrar, porém ainda é comum haver uma confusão conceitual com o ato de alfabetizar. Segundo Soares (2003), a principal diferença entre esses conceitos é que alfabetizar é basicamente a codificação de signos linguísticos, atividade esta simplesmente física e mecânica. Porém, não faz sentido o aluno aprender a fazer essa atividade, se não conseguir relacionar com o mundo, é como conhecer uma técnica e não saber usá-la.

Assim, entra o letramento que, para Soares (2003), letrar é “mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (p. 40),

ou seja, para ser letrado a pessoa não só precisa saber ler e escrever, mas se relacionar com o mundo social no qual ela está inserida.

Existem vários tipos de letramento, nas práticas educativas formais ou não, ser letrado é saber determinada prática e sua relação para com o mundo. Assim, Marcuschi (2007) diz “Letramento envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde a apropriação mínima da escrita [...] até uma apropriação mais profunda. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos sociais de letramento e não apenas o que faz o uso formal da escrita” (p. 25).

Dessa forma, ser letrado é saber usar a linguagem para os eventos sociais em que está inserido, por exemplo, as erveiras do Complexo Ver-o-Peso, maior feira livre da América Latina, podem não ter tido uma educação formal e algumas nem serem alfabetizadas, porém elas têm o domínio de uma forma de linguagem para explicar seus banhos de cheiro e produtos e convencer seus clientes a levarem-nos. Essa é uma forma de letramento cultural que já está inserido na cultura da sociedade paraense.

Esse exemplo acima mostra uma situação que a sociedade em geral não compreende essas práticas culturais como letramento, apenas dão espaço práticas eruditas e das classes dominantes. Pois, como o ato de letrar é social, existe uma convergência com as esferas sociais existentes e, por isso, diversos tipos de letramentos são marginalizados. Assim, Rojo (2009) diz: “Os letramentos múltiplos convivem na escola de hoje em versões dominantes, marginalizadas, locais, globais e universais, em constante conflito, algumas rejeitadas e outras enfatizadas” (p. 127).

Dessa forma, esses tipos de letramentos sofrem um processo de (re) existência para ser perpetuado nas próximas gerações e nas constantes mudanças sociais. Nos espaços escolares, a necessidade desse resistir é ainda maior, haja vista a escola é o ambiente formador e de construção do indivíduo. Por isso as danças populares entram como uma forma de resistência cultural de um povo, na trajetória de expressão e identitária, por exemplo, o Carimbó é uma dança folclórica do Pará e, ao ser citado, remonta a trajetória e as memórias do povo paraense.

A resistência através das danças folclóricas traz algo muito interessante, pois elas têm uma base tradicional, porém é adaptada ao longo do

tempo, nas suas vestes, batidas, passos para seguir a configuração social a seguir. Destarte, a interdisciplinaridade, a junção entre a abordagem a partir do ponto de vista de dois ou mais componentes curriculares, é uma ferramenta com muito potencial para letrar de modo que esses movimentos culturais resistem e se perpetuem. A BNCC define a interdisciplinaridade como

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12).

Trabalhar de forma interdisciplinar é construir possibilidades que, antes, não eram vistas e que proporcionam uma forma de ensinar mais dinâmica que conecte as diversas áreas do conhecimento. Com esse unir forças, a chance de sucesso das práticas pedagógicas para o ensino cultural de (re) existência são grandes, o que faz um ganho imensurável para toda a comunidade escolar.

Para esse ensino cultural de (re) existência, pauta-se em letramento (re)existência, e Souza (2009) afirma que “Letramento de reexistência será aqui apontado como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não.” (p. 33). Dessa forma, letrar de forma a (re)existência é fazer com que práticas culturais que podem ser esquecidas e invisibilizadas se perpetuem nessas e nas próximas gerações.

Diante disso, a dança é uma forma de (re)existência de expressões artísticas que transcende as barreiras da linguagem verbal, comunicando emoções, histórias e ideias através do movimento do corpo. Desde os primórdios da humanidade, a dança tem desempenhado um papel vital nas culturas ao redor do mundo, sendo utilizada em rituais, celebrações, cerimônias religiosas e como entretenimento (NANNI, 2003).

Embora existam inúmeras formas e estilos de dança, todas juntas têm a característica fundamental de ser uma linguagem corporal que pode ser interpretada e apreciada de várias maneiras. A dança pode ser fluída e

graciosa, como no balé clássico, energética e atlética, como no hip-hop ou representar uma cultura como as folclóricas. E, ainda pode ser uma expressão de amor, tristeza, alegria, raiva ou qualquer outra emoção humana.

De acordo com Tomas (2005) e Liano (citado por NANNI, 1995), a dança vai além da atividade física, sendo uma fusão do aspecto social e corporal que estimula a criatividade, o processo decisório, o raciocínio lógico e promove uma melhora no humor, além de proporcionar satisfação e prazer. Ao ser incorporada às aulas de dança na educação física, essas práticas contribuem para aprimorar a interação social, os aspectos cognitivos e favorecem o desenvolvimento de habilidades comunicativas e criativas, capacitando o aluno a participar de forma mais ativa e integrada na aula e na sociedade. (tudo é uma citação só?)

3. DANÇAR PARA EDUCAR

A dança é uma manifestação cultural e artística que está presente em diversas culturas ao redor do mundo. Na BNCC, a dança é reconhecida como uma linguagem corporal que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo a expressão, a criatividade e a compreensão do mundo ao seu redor (BRASIL, 2017).

No contexto educacional, a dança é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento da coordenação motora, da consciência corporal e da expressão emocional dos alunos. Ela pode ser explorada em diferentes disciplinas, como Educação Física, Artes e até mesmo em projetos interdisciplinares, enriquecendo o processo de aprendizagem e estimulando a colaboração e a expressão individual.

Segundo Nanni (2003), a criatividade explorada na dança desempenha um papel fundamental no processo educacional, promovendo a libertação do indivíduo de estruturas opressivas. Por meio dos movimentos corporais e da expressão musical, as pessoas podem criar, recriar, sensibilizar e se comunicar de maneira mais humanizada. Na escola, a dança contribui para a educação ao estimular a criatividade dos alunos, sendo essencial sua inclusão nas aulas de educação física e sua integração com outros conteúdos e experiências do cotidiano dos estudantes.

Além disso, a dança pode ser utilizada como uma forma de promover a inclusão e a diversidade, permitindo que os estudantes explorem diferentes culturas e formas de expressão. Também é uma ferramenta para abordar questões sociais e históricas, estimulando o pensamento crítico e a reflexão sobre temas importantes para a sociedade. Assim, a dança não apenas contribui para o desenvolvimento físico e emocional dos estudantes, mas, também, para a sua formação como cidadãos críticos, criativos e culturalmente conscientes, alinhando-se aos princípios e objetivos da BNCC.

Na perspectiva de Verderi (2009), a dança é mais do que simplesmente movimento físico; é uma forma de comunicação que permite aos indivíduos expressarem suas emoções, ideias e experiências pessoais, a importância da consciência corporal e da conexão mente-corpo na prática da dança, a valorização da criatividade e da improvisação na dança. Na BNCC, isso se alinha com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes, promovendo a autoexpressão, a empatia, a compreensão das próprias emoções e das dos outros, desenvolvimento da coordenação motora, da postura e da consciência espacial dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento físico e cognitivo, a experimentarem movimentos e expressões pessoais, desenvolvendo assim sua capacidade de inovação, pensamento crítico e resolução de problemas (BRASIL, 2017).

A partir disso, Marquês (2012) reflete na dança como uma forma de expressão universal, que transcende as limitações físicas e culturais, o que se alinha a BNCC, sendo integrado através da promoção da diversidade de estilos de dança e da valorização das diferentes formas de expressão corporal presentes em diversas culturas e comunidades. Além disso, a importância da acessibilidade na prática da dança, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de participar e se envolver plenamente, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

A dança folclórica na aula de Educação Física escolar é uma ferramenta valiosa para enriquecer o repertório cultural dos alunos, promover a valorização da diversidade e estimular a integração social. Ao incorporar danças folclóricas de diferentes regiões e culturas, os estudantes têm a

oportunidade de vivenciar tradições ancestrais, entender a riqueza das expressões culturais e fortalecer o senso de identidade coletiva.

Desse modo, folclore é o conjunto de saberes tradicionais de um povo, trata-se da conservação e disseminação dos costumes tradicionais, tais como canções lendárias, ditos regionais, expressões populares, crenças supersticiosas, práticas antigas e outros elementos correlatos (EHRENBERG; FERNANDES; BRATIFISCHE, 2014). Seguindo a mesma linha de pensamento, Moraes (1974) aponta que os costumes, práticas religiosas, manifestações musicais, festividades, artesanatos e jogos populares são componentes desse universo folclórico que, sem dúvida, contribui para a compreensão da estrutura social e suas diversas facetas. A realidade é que o folclore emerge naturalmente da comunidade, apresentando uma vasta abrangência, resistindo ao passar do tempo, originando-se de forma anônima e perdurando apenas mediante sua transmissão de uma geração para a próxima.

Assim, ao considerarmos a escola como um espaço de resistência à implementação de currículos monoculturais, podemos adotar a perspectiva de Moreira e Candau (2003. Apud EHRENBERG; FERNANDES; BRATIFISCHE, 2014), que a enxergam como um ambiente de compartilhamento de conhecimentos, de encontro de culturas. Isso implica em abandonar a postura de mera tolerância às diferenças, também conhecida como “daltonismo cultural” e, em vez disso, promover o diálogo e valorizar a diversidade.

A importância da diversidade e dos desafios impostos pelos processos de homogeneização cultural, reconhecemos que a construção da diferença está intrinsecamente ligada às relações de poder. Nesse contexto, propomos a abordagem dos artefatos culturais, como as danças folclóricas, como formas de narrativas que refletem as tradições e os conhecimentos das comunidades minoritárias. É essencial que tais expressões culturais sejam adequadamente integradas de forma mais abrangente no currículo escolar.

Além disso, a dança folclórica na escola contribui para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos. Ao praticar essas danças em grupo, os estudantes aprendem a cooperar, desenvolver habilidades

de liderança e fortalecer os laços de amizade. A dança folclórica também promove a expressão corporal, o ritmo e a coordenação motora, além de estimular a criatividade e a autoconfiança dos alunos.

3. METODOLOGIA

As práticas metodológicas ficaram em torno da pesquisa do tipo pesquisa-ação, em que Severino (2016) conceitua “aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (p. 105). Além disso, a abordagem escolhida foi a quanti- qualitativa, pois houve a necessidade de uma análise ora de abordagem quantitativa, na qual teve a análise de dados numéricos e ora uma abordagem qualitativa, onde a análise se deteve na interpretação subjetiva das respostas dos sujeitos.

3.1. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em uma instituição particular de grande porte, localizada, na cidade de Belém. A escola comporta em média 20 salas de aula, biblioteca, sala dos professores, duas quadras de esportes, laboratório, sala de descanso, banheiros, refeitório e área verde.

3.2. SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram divididos em dois grupos para a análise. O grupo 1 foi feito pela equipe pedagógica, foi composta pela coordenadora pedagógica e uma orientadora pedagógica, com a questão de interdisciplinaridade da pesquisa, nesse grupo a abordagem foi feita de maneira qualitativa. O grupo 2 foi composto por 45 alunos do 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária entre 14 e 15 anos.

A escolha dos sujeitos se baseou no intuito da análise das impressões da equipe pedagógica sobre a interdisciplinaridade do projeto aplicado, dessa forma, foram escolhidos profissionais da educação. Sobre o grupo dos alunos, a faixa etária e série escolhidas pelo fato que se espera que os estudantes do 9º ano consigam responder de forma crítica e abstrair da experiência do projeto de uma forma mais completa e consciente sobre a importância em suas vidas para além da escola.

3.3. TÉCNICA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O método utilizado para a pesquisa foi o método dialético, que parte de que os fatos de uma pesquisa devem respeitar o contexto social que foi empregado para a criação de hipóteses. Para a coleta de dados foi utilizado o questionário a partir da plataforma *Google Forms*, com quatro perguntas para o grupo 1 (equipe pedagógica) e cinco perguntas para o grupo 2 (alunos).

3.4. DESCRIÇÃO DOS OCORRIDOS DA PESQUISA

A pesquisa ocorreu em duas etapas, a primeira durou em torno de dois meses e foi de maneira interdisciplinar entre as disciplinas de Produção Textual com Educação Física. Na qual de maneira conjunta a história, cultura e os passos das danças foram repassados pela professora de Educação Física. No qual a partir desses conhecimentos adquiridos, foi trabalhado, nas aulas de Produção Textual, gêneros textuais para que os alunos emergissem na prática cultural que as danças populares no dia a dia para além da escola.

Nos primeiros dias do projeto, os alunos foram imersos nos conceitos, na história e nas transformações da quadrilha. A professora de educação física conduziu o processo, compartilhando as características distintivas, os movimentos tradicionais e as coreografias típicas dessa dança folclórica. Mais do que apenas instruir, incentivou a participação ativa dos alunos em cada etapa do planejamento.

Juntos, alunos e professora, escolheram as roupas e as músicas que seriam apresentadas durante a festa junina. Essa colaboração permitiu que cada aluno se sentisse parte integrante do processo criativo, sendo uma oportunidade para explorar a expressão individual dentro do contexto coletivo da quadrilha.

Após essa imersão, vivenciaram um dia de *MasterChef* Junino, quando os alunos tiveram que produzir comidas típicas juninas e participaram de um concurso culinário em que os funcionários da escola julgaram as apresentações, com critérios de sabor, apresentação visual e

oral das equipes, essa atividade integralizou a comunidade escolar para o projeto. Após isso, os estudantes produziram cartazes com as receitas em que expuseram como culminância, no dia da festa junina da escola, para que os ensinamentos aprendidos pudessem ser perpetuados para as outras turmas, professores, funcionários, famílias e visitantes.

A segunda etapa da pesquisa, foi a aplicação de questionários para os alunos e equipe pedagógica, sendo que a análise dos questionários dos alunos foi feita de maneira quantitativa e dos professores de maneira qualitativa. A partir desse projeto, espera-se que os alunos sejam mais incentivados sobre o contato das culturas populares, através da interdisciplinaridade da dança e da arte, entre as disciplinas.

4. ANÁLISE DO (RE)EXISTIR NA ESCOLA

A análise da pesquisa se deu através da visão analítica sobre letramento de reexistência na união das disciplinas de Produção Textual e Educação Física para o ensino esportivo, cultural e textual das danças populares, sobretudo no fundamental 2. O projeto durou cerca de 3 meses e foi dividido em parte teórica, sobre a parte cultural e a parte prática, na qual os alunos confeccionaram produtos sobre a cultura de determinada dança.

No decorrer do percurso, foi dividido que nas aulas de Educação Física, os alunos entraram em contato com a parte histórico-cultural das danças e aprenderam uma coreografia na prática. Nas aulas de Produção Textual, foi possibilitado para os estudantes a oportunidade, através dos gêneros textuais trabalhados, de entender a cultura da região de determinado ritmo. Assim, com os alunos do 9º ano, trabalharam a partir dos gêneros textuais, Manual de instrução e Receita, a cultura e os hábitos da Quadrilha- ritmo trabalhado com essa turma- o que culminou em um momento denominado “*MasterChef* Junino”, no qual grupos de alunos competiram entre si, levando alguma receita típica junina para o júri (composto de funcionários da escola), explicando sobre a origem do prato, modo de preparo e importância para a região.

Dessa forma, seguem as análises dos questionários aplicados após o projeto:

4.1 EQUIPE PEDAGÓGICA

TABELA 01: equipe pedagógica

1-O que você entende de ensino para (re) existência cultural nas escolas? Coord: A educação cultural nos proporciona enquanto escola espaço para o diálogo, momentos reflexivos, e o convívio para uma diversidade mais ampla. Orient: Entendo como um ensino que visa além dos conteúdos escolares, passando para a realidade, para o cotidiano dos alunos e da comunidade, com objetivo de torná-los mais críticos e inovadores. Sendo também agentes representantes de suas culturas e costumes.	2-Para você, o ensino interdisciplinar pode ajudar nesse tipo de letramento de (re) existência cultural? De que forma? Coord: Letramento está presente em todos os cantos, os contextos sociais e culturais ajudam nesse processo dentro do espaço escolar, não dá para desmembrar, nosso (educador e aluno) contexto e práticas sociais envolvem prática de leitura e escrita. Orient: Sim. A interdisciplinaridade permite o olhar mais amplo de um determinado tema, além de mostrar para os alunos a aplicabilidade, importância, bem como as relações entre as disciplinas e as do cotidiano da sociedade.
3-Qual a importância desse movimento para a formação crítico- cultural dos alunos? Coord: Ampliar o repertório cultural, capacita o aluno a entender sua realidade além de trabalhar o contexto social a realidade de leitura e escrita. Orient: É importante pois, os alunos além de se tornarem mais críticos e capazes de solucionar problemas complexos e simples, necessitam da bagagem histórico-cultural, para entender os processos, criações e inovações. Além de ter o sentimento de pertencer a uma cultura e entender os comportamentos de seu povo, trazendo assim a valorização, apreciação e apropriação cultural.	4-Como você acha que trabalhar danças populares com interdisciplinaridade entre Educação Física e Produção Textual incentivou o interesse dos alunos? Coord: Motivou o envolvimento e a curiosidade dos educandos. Os alunos ampliaram a abordagem cultural e sua produção textual. Orient: A partir das aulas de educação física juntamente com produção textual, conseguimos abordar o conteúdo da dança com maior riqueza de detalhes e aprofundamento. Isso possibilitou, de maneira mais fluída, a conversa e o diálogo com os alunos, além de serem atividades que eles elaboraram e pensaram, dando mais autonomia e segurança nas apresentações, tanto nos trabalhos de produção textual quanto nas aulas de educação física e apresentação da

	coreografia junina. O nosso objetivo era introduzir as danças populares para além de passos e conseguimos perceber o interesse e o entendimento final dos alunos sobre a prática, as histórias e características das danças apresentadas.
--	---

Fonte: elaboração própria, julho de 2023

Para a pergunta 01: **O que você entende de ensino para (re) existência cultural nas escolas?** É possível notar que a fala da coordenadora converge com a da professora, em que ambas situam que o ensino de (re) existência cultural nas escolas proporcionam “um momento de diálogo e reflexão para o convívio de uma diversidade mais ampla” (trecho da fala da coordenadora). E, a concepção da professora completa que é um “ensino que visa além dos conteúdos escolares” que proporciona aos alunos se tornarem “agentes representantes de suas culturas e costumes.” (trechos da fala da orientadora).

Esses entendimentos das entrevistas conversam com a concepção de letramento de Marcuschi (2007), no qual o autor concebe que se deve letrar um indivíduo para os eventos sociais dos quais ele está inserido. E, ainda, Rojo (2009) que mostra que os letramentos múltiplos marginalizados estão na escola e devem ser trabalhados como ato social. Essas visões, corroborado pelo coletivo de autores (2006) no campo da educação física, destaca a necessidade de uma abordagem inclusiva que reconheça e valorize a diversidade de expressões culturais e linguísticas no ambiente educacional.

A pergunta 02: **Para você, o ensino interdisciplinar pode ajudar nesse tipo de letramento de (re) existência cultural? De que forma?** e a pergunta 03: **Qual a importância desse movimento para a formação crítico- cultural dos alunos?** conversam entre si, assim como as respostas das entrevistadas. A concepção da coordenadora é que o trabalho interdisciplinar do letramento estar ligado com a interdisciplinaridade, pois “Letramento está presente em todos os cantos” assim “não dá para desmembrar, nosso (educador e aluno) contexto e práticas sociais envolvem prática de leitura e escrita.” (trechos da fala da coordenadora). E,

para ela, esse movimento contribui para a formação crítico-cultural dos alunos, no momento que “capacita o aluno a entender sua realidade além de trabalhar o contexto social a realidade de leitura e escrita.” (trecho da fala da coordenadora).

Para a orientadora, a interdisciplinaridade contribui para o letramento de (re) existência na forma em que “A interdisciplinaridade permite o olhar mais amplo de um determinado tema” assim “mostra para os alunos a aplicabilidade, importância, bem como, as relações entre as disciplinas e as do cotidiano da sociedade” (trechos da fala da orientadora). Dessa forma, na concepção da entrevistada o ganho para a formação crítica- cultural dos estudantes em que “se tornarem mais críticos e capazes de solucionar problemas complexos e simples, necessitam da bagagem histórico-cultural, para entender os processos, criações e inovações “e ainda pontuou a questão de pertencimento em “ter o sentimento de pertencer a uma cultura e entender os comportamentos de seu povo” (trechos da fala orientadora).

As falas da equipe pedagógica para as duas questões analisadas convergem com o que rege a Base Comum Curricular (BNCC) sobre o papel da interdisciplinaridade na formação de habilidades sociais dos alunos em que a interdisciplinaridade serve para “para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 12).

A análise da pergunta 04: **Como você acha que trabalhar danças folclóricas com interdisciplinaridade entre Educação Física e Produção Textual incentivou o interesse dos alunos?** É muito importante para a pesquisa, pois mostra o resultado do projeto aplicado para a comunidade escolar, na visão da equipe pedagógica. Na visão da coordenadora, a união das duas disciplinas em questão “motivou o envolvimento e a curiosidade dos educandos. Os alunos ampliaram a abordagem cultural e sua produção textual.” (trecho da fala da coordenadora).

Na visão da docente entrevistada, a interdisciplinaridade das disciplinas conseguiu “abordar o conteúdo da dança com maior riqueza de detalhes e aprofundamento”. Isso possibilitou , de maneira mais fluída, a conversa e o diálogo com os alunos, além de serem atividades que eles elaboraram e pensaram, dando mais autonomia e segurança nas apre-

sentações, tanto nos trabalhos de produção textual quanto nas aulas de educação física e apresentação da coreografia junina.” e ainda frisou os objetivos “introduzir as danças populares para além de passos e conseguimos perceber o interesse e o entendimento final dos alunos sobre a prática” (trechos da fala da orientadora).

Dessa forma, pode-se observar que a equipe pedagógica da comunidade escolar em questão demonstrou ter conhecimento das práticas de letramento de (re) existência, haja vista as respostas das entrevistadas conversaram com autores da área e com documentos oficiais. Além disso, na visão docente e pedagógica, o trabalho de forma interdisciplinar alcançou os objetivos traçados: o de usar a dança e a escrita como instrumentos do crescimento crítico e cidadão e o conhecer e pertencer a cultura e o costume de seus povos, além do que deixou as aulas mais dinâmicas e atrativas para a participação dos estudantes.

4.2 ALUNOS

Tabela 02: alunos

1-Você sente que os assuntos que você aprende na vida escolar são ministrados de forma isolada e desconexa? 87,5% dos alunos responderam que não sentem que os assuntos são ministrados de forma isolada ou desconexa. 12, 5% sentem que por vezes esses assuntos são ministrados de forma isolada ou desconexa.
2-Você se sente desmotivado e distante do que aprende na escola? 25% dos estudantes se sentem desmotivados 37,5% dos estudantes não se sentem desmotivados 39% dos estudantes se sentem desmotivados dependendo do assunto e/ou a abordagem do professor.
3-O que você entende sobre ensinamentos culturais passados na escola e qual é a importância em sua formação? 62,5% dos alunos apresentaram respostas sobre a importância dos ensinamentos culturais como conhecimentos repassados de forma geracional e servem para conhecer um povo. 37,5% dos alunos não conseguiram responder ou apresentaram respostas vagas.

4-O que você entende por (re) existência cultural nos dias de hoje?

87,5% dos alunos apresentaram respostas no universo de que (re) existência cultural são práticas e costumes que estão sendo menosprezados por algum grupo social e lutam para não serem esquecidos.

12,5% dos alunos não souberam responder ou não entenderam a pergunta.

5- Você acredita que as disciplinas de Produção Textual e Educação Física trabalhadas de forma conjunta ajudaram no ensino desses conhecimentos?

Justifique

75% dos alunos acreditam que união foi ajudou para o ensino desses conhecimentos.

12,5% dos alunos acham que ajudou em partes.

12,5% acreditam que a união não ajudou para esses ensinamentos.

Fonte: elaboração própria, julho de 2023

Na análise qualitativa das respostas do grupo dos alunos, observou-se que para a pergunta 01: **Você sente que os assuntos que você aprende na vida escolar são ministrados de forma isolada e desconexa?** que 87,5% não sentem que os assuntos são ministrados de forma desconexa e 12,5% sentem que os assuntos estão sendo ministrados de forma desconexa. Em divergência a isso, na pergunta 02: **Você se sente desmotivado e distante do que aprende na escola?** a maioria dos alunos, 39% dos alunos se sentem desmotivados dependendo do assunto ou da abordagem do professor, 25% dos estudantes se sentem desmotivados completamente e 37,5% não se sentem desmotivados com os assuntos trabalhados em sala.

Dessa forma, pode-se concluir que os alunos enxergam uma conexão e importância com conteúdo que aprendem na escola e as respectivas importâncias. Porém, a maioria do grupo encontra problemas para se motivar a aprender esses assuntos ou se sentem distantes, pelas estratégias pedagógicas de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Na pergunta 03: **O que você entende sobre ensinamentos culturais passados na escola e qual é a importância em sua formação?** 62,5% dos estudantes apresentaram respostas consistentes sobre ensinamentos culturais, no geral, como conhecimentos repassados de forma geracional. E, na pergunta 04: **O que você entende por (re) existência cultural nos dias de hoje?** 87,5% dos estudantes apresentaram respostas dentro do universo que (re) existência cultural são práticas e costumes que estão

sendo menosprezados por algum grupo social e lutam para não serem esquecidos e 12,5% não souberam responder ou não entenderam a pergunta.

Assim, é possível constatar que os estudantes analisados possuem um conhecimento prévio sobre ensinamentos culturais e o movimento de (re) existência. Esse fator, pode ser considerado um ponto alto, pois foi possível partir dos próprios conhecimentos de mundo dos alunos para o percurso do projeto aplicado.

Para a pergunta 05: **Você acredita que as disciplinas de Produção Textual e Educação Física trabalhadas de forma conjunta ajudaram no ensino desses conhecimentos? Justifique** 75% dos alunos acreditam que união foi ajudou para o ensino desses conhecimentos, 12,5% dos alunos acham que ajudou em partes e 12,5% acreditam que a união não ajudou para esses ensinamentos.

Dessa forma, chegou-se à conclusão de que a interdisciplinaridade entre Educação Física e Produção Textual, na visão do grupo dos alunos, conseguiu motivá-los a aprender esses assuntos. Assim, observou-se que o letramento de (re) existência foi empregado a partir de conhecimentos prévios dos alunos e perpassou os conhecimentos culturais através do estudo das danças populares e seu papel cultural e social.

5. E O SHOW TEM QUE CONTINUAR!

Com essa pesquisa, foi possível notar que é cada vez mais necessário que os ensinamentos culturais precisam ser repassados nos espaços educativos, sobretudo na escola. Esse movimento precisa, ainda, ser repassado de formas com que atinjam e incentivem a participação do alunado no processo de ensino e aprendizagem desses ensinamentos tão ricos para a sua formação crítica, cultural e cidadã.

Assim, ao adquirir e ser letrado culturalmente com o olhar de (re) existência, o aluno consegue ter uma formação completa e possui subsídios para que conheça e seja instrumento de resgate de memória, raízes e cultura do seu povo. Além do sentimento de pertencimento através do conhecimento e participação das diversas manifestações artísticas, como a dança.

É importante, também, destacar o entendimento que letrar os alunos culturalmente para esse movimento de resistir não deve ser apenas uma missão para um professor de uma disciplina específica, tem que ser um movimento de toda uma comunidade escolar que esteja comprometida em abrir pontes para essas possibilidades educacionais. Afinal, professor precisa de professor e ninguém caminha na docência sozinho, dessa maneira, a interdisciplinaridade é um bom caminho para que seja feito o letramento cultural de diversos olhares e construções de múltiplas possibilidades artísticas e culturais, bem como, ampliar os conhecimentos da cultura corporal, da educação física, em outras perspectivas de ensino.

Para que o *show* possa continuar, é necessário ainda que as práticas educativas deem espaços para os conhecimentos culturais e suas diversidades para o crescimento de seus alunos, é preciso que dê voz para que esses conhecimentos ditos, muitas vezes, por não acadêmicos sejam ouvidos. Afinal, como diz Robin Williams, no filme *A Sociedade dos Poetas Mortos*, “A Medicina, lei, negócios e engenharia são ocupações nobres para manter a vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são razões para ficar vivo”. E, cultura é poesia, então é preciso que (re) exista para nos manter vivo, afinal, o show tem que continuar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. 2018.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, Pedro. Linguagem, Letramento e Ideologia na Comunidade: Análise de discurso crítica e mudança social. In: Cadernos de Linguagem e Sociedade. 1997.
- EHRENBERG.M. C. FERNANDES. R. C. BRATIFISCHE. S. A. Dança e educação física: diálogos possíveis. 1 ed. São Paulo: Fontoura, 2014.
- GUIMARÃES, Fernanda. Os novos estudos de Letramento: um novo campo de investigação de leitura e escrita. Revista Caletroscópio.
- MARCUSCHI. Cognição, Linguagem e Práticas. Editora Lucerna. São Paulo.2007.
- MARQUES, I. Dançando na escola. 6ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- NANNI. D. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

NANNI, D. Dança educação: princípios, métodos e técnicas. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

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

SOUZA, Ana Lucia. Letramentos de reexistência poesia, grafite, música e dança: hip-hop. Editora Parábola. São Paulo. 2011.

VERDERI, E. B. L. P. Dança na Escola: uma proposta pedagógica. São Paulo: Sprint, 2009.

LITERATURA VISUAL E O ENSINO/ APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Cláudia Catarina Oliveira da Paz¹

1. INTRODUÇÃO

A Literatura é uma linguagem artística e estética que se utiliza de recursos como prosa e verso para narrar ou dissertar acontecimentos históricos ou da ficção, podendo ter um teor educacional, ético ou moral (Eagleton, 2003). Quando nos referimos à Literatura Visual, tratamos de um tipo de produção literária que tem como principal meio de captação de informações, a visão. Essa modalidade de produção surgiu com a formação das comunidades surdas.

A fim de que alunos surdos adquiram conhecimentos em língua portuguesa, é fundamental que eles tenham acesso à leitura desde a infância. Entretanto, a escrita no português pode apresentar desafios para os surdos, uma vez que pode haver dificuldade na compreensão do significado das palavras. Para que o aprendizado do português seja efetivo, é crucial que esses alunos dominem a Libras como sua primeira língua e o português como uma segunda língua, na modalidade escrita.

A literatura voltada para a comunidade surda pode servir como um recurso que desperte o interesse desses alunos pela leitura e os ajude a se conectar com as histórias.

É direito de o indivíduo surdo ter acesso a uma educação de qualidade e a todos os mecanismos necessários para que seu aprendizado seja possível. Esse acesso pode ser feito através de uma proposta para educação de surdos que resulta nas escolas bilíngues, ou seja, o uso de duas línguas: LIBRAS e o Português. A Libras como sua língua materna e o português como sua segunda língua.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS I. Professora Substituta de Libras da Universidade Federal do Pará- UFPA. E-mail: claudiapaz@ufpa.br

Estudos comprovam que crianças em contato com outros surdos na infância tendem a aprender de forma natural e fácil a língua de sinais, nesse caso o bilinguismo traria essa realidade a tantos e outros indivíduos surdos, sendo que as aulas seriam executadas em língua de sinais bem como seus materiais.

Dentre tantos aspectos, a literatura visual ou surda em sua grande maioria, disponibiliza de uma modalidade riquíssima na compreensão dos sujeitos com surdez, que é a espaço-visual, apresentando assim, um viés inclusivo que se adequa às habilidades desses sujeitos, fazendo com que sua língua natural esteja presente nos diversos espaços sociais e culturais (FERREIRA; CÓRDULA, 2017).

Diante desses desafios da inclusão dentro do ambiente escolar, a pesquisa justifica-se pela necessidade de o professor de língua portuguesa conhecer novas metodologias que contribuam no aprendizado do aluno surdo, pois sabemos que a proposta bilíngue ainda não é uma realidade na vida de todos os surdos, desse modo cabe aos professores que lutam por essa causa pensar em métodos que elevem seus alunos surdos a mera alfabetização e os façam indivíduos letrados, podendo ler, compreender e discutir sobre qualquer texto, mesmo em caráter de dificuldades que nossa educação básica vivencia.

Há um grande percentual de surdos adultos que ainda se encontram em séries iniciais. Atualmente, ‘as condições de letramento de cada sujeito têm uma correlação direta com as práticas de linguagem vivenciadas em seus contextos de vida’ (GUARINELLO et. al, 2009). Por isso, educar em uma proposta bilíngue permite ao estudante surdo o respeito ao processo de aquisição de aprendizagem na sua língua primeira, a qual mostra os instrumentos indispensáveis para o ensino de uma outra língua, como a portuguesa (CAPOVILLA, 2006; POKER, 2007; QUIXABA; SANTAROSA, 2015).

De acordo com Silva (2008, p. 37-38),

[...] se por uma via, a questão do aprendizado da Língua Portuguesa é um dos temas mais discutidos no contexto da educação de Surdos, quando os ouvintes falam sobre as dificuldades dos Surdos em relação à leitura e à escrita em Português. Por outra, cada vez mais a língua de sinais vem se destacando como a língua mediadora de acesso ao

conhecimento e, inclusive, como língua base no aprendizado da língua.

Como a representação gráfica da língua não é uma atividade comum a todas as culturas e nem a todos os seres humanos, como é o caso de muitos surdos, é possível lançar mão de outros tipos de linguagens tão legítimas quanto a escrita e capazes de possibilitar a participação do sujeito em práticas sociais?

Por esse motivo, o presente estudo teve como objetivo geral analisar de que forma a Literatura Visual favorece no multiletramento na aprendizagem da língua portuguesa por estudantes surdos. Os objetivos específicos foram: discutir as noções de multiletramentos de surdos; demonstrar que a literatura visual pode ser um método diferenciado e eficaz para o letramento do indivíduo surdo e investigar os mecanismos de materialização do multiletramento na sala de aula de Língua Portuguesa.

Para que os objetivos fossem alcançados, foi realizado uma pesquisa qualitativa, documental com alunos surdos e professores de língua portuguesa de uma escola estadual situada no bairro do Marco, na cidade de Belém, PA.

A pesquisa está delimitada em quatro etapas: a primeira discorrendo sobre Literatura Visual na educação do aluno surdo; a segunda apresentando a fundamentação teórica que embasou a pesquisa; a terceira etapa explicando os procedimentos metodológicos empregados na realização da pesquisa e como quarta e última etapa a análise dos dados como validador tanto do objetivo geral como dos objetivos específicos.

Perante essa abordagem, concluiu-se esse artigo como breves comentários oriundos dos tópicos trabalhados durante a pesquisa, considerando os resultados analisados a luz dos referenciais teóricos adotados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A surdez de acordo com a concepção clínico-terapêutica é utilizada para indicar uma pessoa que não consegue escutar sons e ruídos porque nasceu com essa condição (surdez congênita) ou porque foi perdendo aos poucos ou subitamente (surdez súbita) a capacidade de escutar nos dois ou em um único ouvido (surdez unilateral). Esse diagnóstico por ocorrer

em muitos casos ainda na infância torna-se por muitas vezes um processo doloroso por ser visto subitamente como deficiência, ausência do som. Os pais passam por um tipo de luto, e a ferramenta mais utilizada por parte deles é fazer com que seu filho oralize a todo custo. Segundo Yamazaki (2008, p. 126) O choque inicial é descrito pela maioria dos pais como uma sensação de dormência. Vivenciam a sensação de perda, perda do bebê perfeito que esperavam e de suas esperanças e sonhos.

Para os adeptos desta concepção, o fato de a criança não poder ouvir pode influenciar significativamente o seu desempenho intelectual e que por tanto o uso de recursos que auxiliem no processo de reabilitação da fala e audição é fundamental para o seu desenvolvimento educacional. Segundo Carlos Skliar:

medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. (SKLIAR, 1997a, p. 111)

No entanto, “A surdez é mais do que um diagnóstico médico, é um fenômeno cultural, em que padrões sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais estão intrinsecamente ligados”. (SACKS, 1998, p. 76). Essa compreensão da surdez tem como ponto de partida uma nova visão pautada na concepção socioantropológica que desmistifica o surdo como limitado, anormal, desprovido de pensamento.

Skliar (2011) reitera que, dentro da comunidade surda, não se considera relevante o grau de perda auditiva de seus membros, mas antes se valoriza os sentimentos, o autorreconhecimento e a identificação como surdo. Nessa comunidade, a surdez não seria percebida como *deficit*, deficiência ou desvio da normalidade, o que forçaria esses indivíduos às situações de preconceito e marginalidade, conforme afirmam Lacerda (2006) e Witkoski (2009). Assim, reforçam-se os laços de identidade grupal em uma comunidade linguística minoritária da sociedade (SÁ, 1999; ALPENDRE, 2008).

Durante o século XX, houve grandes avanços científicos e metodológicos, surdos oralistas ficaram livres para usar a sua língua natu-

ral por meio de gestos e expressões faciais como canal de comunicação (ALMEIDA, 2000; MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

No Brasil, a língua de sinais, denominada Língua Brasileira de Sinais (Libras), desde a sua oficialização por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), constituiu-se como meio legal de comunicação da comunidade de pessoas surdas.

Com base na noção de que a Libras é visual e espacial, levando em conta a estrutura como o foco da descrição, ela é caracterizada como uma língua que abrange todos os níveis de análise linguística. A estrutura é composta por unidades mínimas, fonemas que, combinados, resultam em palavras, padrões prosódicos e palavras que se combinam.

Elaborar enunciados, que podem ser analisados de forma semântica e pragmática e seus usos, revelam questões sociolinguísticas. A legitimação desses níveis linguísticos permitiu que as línguas de sinais, inclusive a brasileira, recebessem o status de língua e ganhassem espaço dentro da Linguística (QUADROS, 2019)

Nesse aspecto, compreende que a língua brasileira de sinais é o meio ideal e para que os estudantes surdos tenham acesso à educação, à comunicação e à informação, favorecendo condições de igualdade com os estudantes ouvintes (QUIXABA; SANTAROSA, 2015).

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e se baseiam nela no aprendizado de outros idiomas, os alunos surdos irão usar o seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais para aprender a Língua Portuguesa, como segunda língua (L2) de acordo com o Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005), contudo em observância ao parágrafo único da Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa

No entanto, as escolas brasileiras ainda permanecem oferecendo um ensino precário ao aluno surdo, baseado em metodologias pedagógicas inadequadas que influenciam negativamente no aprendizado da língua portuguesa desestimulando, na maioria das vezes, os alunos surdos a empenhar-se no aprendizado da escrita e leitura de palavras em português.

Diante dessa problemática, o desafio maior do professor é promover um ambiente escolar bicultural para favorecer ao aluno surdo estabelecer

relações dialógicas significativas com o português como segunda língua (L2), capacitando-os a utilizarem a leitura e a escrita, além de se envolverem em práticas sociais relacionadas a essas habilidades. Para isso, é imprescindível um planejamento específico e adaptado à realidade do surdo.

À vista disso, é essencial a integração entre as variadas possibilidades de leitura, assim como as diferentes linguagens e seus códigos específicos no processo de decifração das palavras.

Não cabe somente a integração do surdo na rede escolar de ensino para que ele possa desenvolver habilidades referentes a aquisição da língua portuguesa, na modalidade escrita, mas urdir estratégias e metodologias que consigam alcançar a suas limitações.

Em outras palavras, o conhecimento do mundo e da língua na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, dessa forma, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011a).

Para Pereira (2014), torna-se muito relevante incentivar os alunos surdos a lerem textos autênticos e interessantes, de diferentes gêneros e tipos textuais. Dessa forma, o estudante surdo terá a oportunidade de adquirir o sistema linguístico e aprimorar seu entendimento da escrita. Esse tipo de atividade auxilia o estudante surdo na ressignificação do seu olhar sobre o mundo ao seu redor. Em relação a essa percepção visual, Campello (2008, p. 22) destaca:

A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que captamos sensorialmente pelos olhos é apenas uma pista que é enviada aos sistemas neuronais e, posteriormente, esses dados, através de operações mais complexas, informam nosso cérebro, produzindo sentido do que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica ressignificar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho segue uma perspectiva qualitativa documental pois consiste em utilizar a técnica de coleta de dados para analisar documentos, que não sofreram tratamento analíticos, para responder uma indagação de uma pesquisa. (Kripka et.al, 2015). Utilizou-se também uma entrevista semiestruturada contendo 10 (dez) perguntas acerca do texto apresentado.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada no bairro do Marco, em Belém, com 11 alunos surdos, não oralizados, matriculados do 6º e 7º ano do ensino fundamental.

Para a coleta de dados, utilizou-se a apresentação de um texto literário, na modalidade Conto, escrito e posteriormente sinalizado em Libras com a ajuda de um intérprete de sinais. A posteriori, foi proposto aos alunos surdos a produção de dois textos para aferir o vocabulário acerca da aquisição da língua portuguesa por parte desse aluno surdo.

A proposta metodológica desenvolveu-se da seguinte maneira:

1º momento: iniciou-se a atividade com a apresentação de um texto literário escrito, do gênero Conto: O Homem que tinha medo de morrer, do autor paraense Roberto Gonçalves de Moura. Em seguida, foi solicitado que os alunos surdos reescrevessem o conto, nesse momento não houve interferência do professor de língua portuguesa e nem do intérprete de Libras.

2º momento: apresentou-se o mesmo conto traduzido em língua de sinais, pelo intérprete de libras e novamente solicitou-se, posteriormente, que os alunos surdos reescrevessem o conto.

3º momento: aplicação da entrevista semiestruturada com as seguintes perguntas:

1ª – Você foi alfabetizado em Libras como primeira língua ou em Língua Portuguesa como primeira língua?
2ª – Durante a aula de língua portuguesa você tem o acompanhamento do intérprete de libras? Se não, por quê?
3ª – A professora de língua portuguesa tem conhecimento básico em Libras?
4ª- Você consegue acompanhar os conteúdos ministrados em língua portuguesa?

5ª- As aulas de português utilizam mais os livros didáticos ou o professor utiliza de outros métodos para repassar os conteúdos? Quais?
6ª- Você tem dificuldades em ler e interpretar textos escritos?
7ª – Você conhece ou já viu alguma obra literária traduzida para Libras? Qual?
8ª- Você tem dificuldade com algum gênero literário?
9ª- Você teve dificuldade em entender o texto escrito apresentado a você para a realização da pesquisa?
10ª- Você conseguiu entender melhor o texto apresentado em Libras ou na versão impressa?

4º momento: análise dos dados

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Gráfico 01



No primeiro gráfico, é possível verificar que de 11 (onze) alunos participantes da pesquisa, sendo 5 (cinco) alunos do 6º ano e 6 (seis) alunos do 7º ano do ensino fundamental segundo as respostas coletadas na entrevista após a aplicação do texto escrito e sinalizado: 8 tiveram dificuldade na leitura do texto escrito; 3 compreenderam o texto; 3 identificaram o gênero literário Conto e 8 sentiram dificuldade em reescrever o texto.

No que diz respeito a apresentação do Conto traduzido em língua de sinais brasileira, o gráfico evidenciou: 9 (nove) alunos surdos conseguiram ter uma maior compreensão do conto; 7 (sete) conseguiram identificar o gênero literário apresentado e somente 3 (três) enfrentaram dificuldades em reescrever o texto sinalizado.

Gráfico 02



Como se pode perceber, o aluno surdo apresentou maior propensão para a escrita quando utilizou como base a obra traduzida para língua de sinais brasileira. Isso acontece porque segundo Hoffman (1995, p. 43) “a verdadeira leitura acontece através das palavras, imagens, movimentos e sons”. Perante o exposto, é imprescindível a combinação das diversas alternativas de leitura, pois Freire, (2001, p. 1) conceitua que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura deste não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se pretendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o leitor.

A Literatura é uma linguagem artística e estética que se utiliza de recursos como prosa e verso para narrar ou dissertar acontecimentos

históricos ou da ficção, podendo ter um teor educacional, ético ou moral (Eagleton, 2003). Quando nos referimos a Literatura Visual, tratamos de um tipo de produção literária que tem como principal meio de captação de informações, a visão. Essa modalidade de produção surgiu com a formação das comunidades surdas.

Quadros (2000) esclarece que “o acesso à leitura e a escrita pela criança surda perpassa indubitavelmente pelo relato de histórias e pela produção de literatura infantil em sinais”. Portanto, é importante enfatizar que a literatura também é um instrumento que propicia o acesso a alfabetização pela criança surda, facilitando o aprendizado da leitura e da escrita por meio de uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Com base no exposto, fica claro que a literatura visual desempenha um papel crucial no processo educacional do aluno surdo durante a fase de alfabetização, uma vez que essa comunicação auxilia na aprendizagem através do uso de recursos visuais, auxiliando na leitura e na construção de argumentos para posteriormente serem expressos através dos sinais. (MARTINS; OLIVEIRA, 2015; PEREIRA et al., 2021).

CONCLUSÃO

Neste estudo, foi possível observar como a literatura surda pode contribuir para o ensino aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos. Ao fomentar a identificação cultural, contextualizar o aprendizado, aprimorar competências linguísticas e estimular a criação textual, essa abordagem não só aprimora o aprendizado da língua, mas também reforça a identidade dos estudantes como integrantes ativos da comunidade surda.

Em suma, a literatura surda no ensino do português representa uma oportunidade rica e multifacetada que transcende as barreiras linguísticas.

Por fim, é importante mencionar que essa não abrange todas as oportunidades de investigação nesse campo, mas sem dúvida oferece uma contribuição valiosa para que os educadores adotem uma perspectiva mais cuidadosa sobre as discussões relacionadas à literatura visual e sua abordagem inclusiva em relação às particularidades da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. O. C. de. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter. 2000.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. *Rev. Sinalizar*, vol. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016.
- ALPENDRE, E. V. *Concepções sobre surdez e linguagem e o aprendizado da leitura*. Curitiba, 2008.
- ALVEZ, Carla Barbosa. FERREIRA, Josimário de Paula. Damázio, Mirlene Macedo. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília. 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, 2002.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia Visual na Educação de Surdos – Mudos*, Florianópolis, Tese de Doutorado, 2008.
- FERREIRA, Rita Wanderline; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. A importância da Literatura Visual no processo de ensino-aprendizagem do(a) aluno(a) surdo(a). *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 13, 11 jul. 2017.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GARCEZ, L. H.C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. O.; BORTOLOZZI, K. B.; SCHEMBERG, S.; FIGUEIREDO, L. C. Surdez e letramento: pesquisa com surdos universitários de Curitiba e Florianópolis. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.1, pp.99-120.
- KRIPKA, M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, L. D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones UNAD*. Vol. 14, n 02, Julio-Diciembre 2015.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, n. 69, p.163-184.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva. *Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais*. *Educação & Sociedade*, [S. l.]. v. 36, n. 133, p. 1041–1058, dez. 2015.

MEIRELLE, Viviane. SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR 1.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. *Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP*. Volume 1, número 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

QUADROS, Ronice Müller de. SCHMIEDT, Magali L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUIXABA, M. N. O.; SANTAROSA, L. M. C. Os sinais maranhenses da comunidade surda e ambiente digital. *Rev. Ensino e Multidisciplinaridade*. EDUFMA. 2015. São Luís, v.1, n.1, jan./jun.

SÁ, N. R. L. Educação de surdos: a caminho do bilinguismo. Niterói/RJ: EDUFF, 1999.

SACKS, Oliver W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, S. G. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas. 2008. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. <https://is.gd/yKGIOu>

WITKOSKI, S. A. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. *Rev. Brasileira de Educação* [online]. vol.14, n.42, p.565-575, set./dez. 2009.

ANÁLISE SEMIÓTICA DE ARTES VISUAIS E MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE TEXTOS

Dianna Neves da Cruz Valente¹

Daniela Gomes Pereira²

INTRODUÇÃO

A utilização de canções como recurso pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa tem o potencial de promover um maior engajamento dos alunos, uma vez que a música desperta emoções e estabelece conexões com os ouvintes, permitindo que os estudantes se conectem com diferentes culturas, experiências e perspectivas. Compreende-se que, por meio do estudo de músicas, os alunos desenvolvem habilidades críticas de interpretação e análise, além de aprimorarem suas capacidades de expressão oral e escrita.

Igualmente, entende-se que obras de artes visuais também incitam a imaginação e a criatividade, encorajando-os a pensar de forma mais profunda e abrangente. Nesse sentido, a estratégia de ensino interdisciplinar, que envolve a integração de diferentes linguagens e disciplinas, como: Artes, Geografia e História, pode ser válida, pois ao explorar pinturas como fontes de análise semiótico-cultural da cidade, é possível enriquecer o processo educacional.

É oportuno aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à cidade e suas características, uma vez que a aplicação da semiótica e da intertextualização permite essa prática, pois ao estabelecer conexões entre música e artes visuais, os conteúdos abordados em sala de aula adquirem novos significados, fortalecendo a autonomia e a motivação dos estudantes.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguístico e Literário (PPGELL-UEPA), professora de português brasileiro na educação básica.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguístico e Literário (PPGELL-UEPA), professora de português brasileiro na educação básica.

No entanto, percebe-se que estudos dessa natureza, no ensino básico, estão sendo negligenciados, sobretudo, após a nova reforma do Ensino Médio, que o dissolveu nas aulas de Língua Portuguesa e no ensino das práticas e técnicas de Redação, afastando o alunado das análises e do conhecimento literário. Além disso, nota-se uma desvalorização nas artes locais, sendo as mesmas utilizadas somente em datas culturais.

Portanto, questiona-se a relevância intrínseca da incorporação de literatura, música e artes visuais no contexto pedagógico das turmas de ensino médio, considerando as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sob a perspectiva interdisciplinar, indaga-se sobre como a integração dessas manifestações artísticas pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a ampliação do repertório cultural, mas também a expansão de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Ademais, foram examinados os desafios e possíveis benefícios da implementação de práticas artísticas no currículo, considerando a necessidade de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

Logo, é de relevante importância trabalhar esse tipo de arte no contexto escolar, visto que ela valoriza a cultura e identidade local, fazendo com que os alunos tenham a oportunidade de explorar obras que retratam peculiaridades e características de sua terra, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico e ajudando na compreensão de diferentes realidades históricas, sociais e culturais, visando uma maneira de inserção dessas expressões artísticas para potencializar a formação crítica e reflexiva dos discentes, alinhando-se aos objetivos educacionais propostos para o ensino médio e examinando os desafios e possíveis benefícios da implementação de práticas artísticas no currículo, considerando a necessidade de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

No contexto do Ensino Médio, é fundamental proporcionar aos alunos experiências educativas que cultivem as múltiplas manifestações artísticas presentes em sua própria comunidade, evidentemente, contextualizando-a com objetos de conhecimento e habilidades sugeridas pela BNCC. Nesse sentido, propõe-se uma análise intertextual entre música e artes visuais locais, como forma de propiciar uma abordagem enrique-

cedora, incitando a percepção estética e a compreensão das conexões entre diferentes formas de expressão cultural, com o intuito de esclarecer como uma composição poética musicada pode dialogar com pinturas que retratem a cidade.

Portanto, o cerne desta pesquisa consiste na aplicação do estudo semiótico nas etapas finais do Ensino Regular, por meio da interação de obras intertextuais de diferentes gêneros, notadamente, a música e as artes visuais, destacando como propósito da pesquisa, traçar uma estratégia pedagógica que proporcione uma prática motivadora, promovendo a valorização da cultura local, a integração de linguagens artísticas, o incentivo à criatividade e ampliação de repertório cultural dos estudantes, alinhadas à habilidade (EF89LP32), que visa:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

Nesse contexto, o presente estudo será conduzido com estudantes da 1ª série do ensino médio, objetivando estabelecer uma conexão entre textos de natureza artística, como música e artes visuais.

A abordagem adotada para analisar esses textos será fundamentada nos estudos semióticos da escola de Tartú-Moscou, desenvolvida por Yuri Lotman. Em sua análise intitulada “O texto da cidade”, Lótman identifica nas obras de artes visuais, poesia, música e outras manifestações artísticas locais, expressões culturais de um determinado local. Os estudos feitos por Boris Uspenskii (1962) e Boris Schnaiderman (1979) também nortearão a presente análise, além das contribuições do estudo de símbolos, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1969).

Com tal característica, o presente artigo é estruturado com introdução, seguida de justificativa que valida a relevância da pesquisa realizada, considerando as habilidades da Base Nacional Curricular. Em seguida, são apresentadas as proposições teóricas relacionadas à intertextualidade e à

interdisciplinaridade em turmas de ensino regular. Posteriormente, são abordadas teorias sobre a semiótica russa no contexto escolar, seguidas de uma análise semiótica da arte. Por fim, é realizado um ensaio sobre os objetos de estudo que incluem a canção “Olhando Belém”, do poeta, cantor e compositor Nilson Chaves, juntamente com duas obras de artes visuais do pintor Odair Mindello, acreditando que, dessa forma, ao analisar as obras mencionadas, o professor proporcionará aos alunos ferramentas interpretativas e de decodificação dos signos e símbolos presentes nessas manifestações artísticas, aprimorando sua capacidade de análise crítica e suas habilidades de compreender e interpretar diferentes linguagens.

Este artigo se insere no âmbito da literatura acadêmica, configurando-se como uma contribuição para o corpus de conhecimento existente, ele, assim como outros na mesma esfera, busca explorar de maneira sistemática e aprofundada temáticas específicas relacionadas ao campo de estudo em questão: diálogo entre textos literários. Ademais, este trabalho se conecta a uma rede mais ampla de pesquisas e estudos que buscam expandir os horizontes do conhecimento literário, contribuindo para a consolidação e evolução contínua do campo.

2. PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

A intertextualização entre música e artes visuais possui uma relevância significativa no contexto do ensino médio, uma vez que permite explorar conexões e ampliar a compreensão dos estudantes sobre diferentes formas de expressão artística, portanto, é de grande valia oportunizar a interdisciplinaridade em sala de aula, pois ela promove a integração de conhecimentos de diferentes áreas, o que contribui para uma compreensão mais ampla e abrangente da cultura, que não é apenas um conjunto isolado de práticas e manifestações, mas sim um sistema complexo de signos que se entrelaçam e se relacionam, conforme afirma Bessa (2021, p. 162) “O caráter interdisciplinar de estudo das mais distintas áreas do saber humano apenas corrobora a assertiva de que a cultura é um construto de linguagem, agregadora de variados sistemas de signos”.

2.1 A TEORIA SEMIÓTICA RUSSA NO CONTEXTO ESCOLAR

A língua portuguesa, no contexto do Ensino Médio e de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é trabalhada de forma abrangente, visando ao desenvolvimento das competências comunicativas, linguísticas e discursivas dos estudantes. Nesta etapa de ensino, o estudo da Língua Portuguesa é voltado para a ampliação das habilidades de compreensão e produção textual, conforme é descrito no documento da BNCC:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2017/2018, p. 474)

É importante mencionar, porém, que no Ensino Médio o foco principal desta disciplina escolar está relacionado às análises linguísticas, principalmente a semiótica, que permite aos alunos uma compreensão mais profunda das diversas formas de comunicação presentes na sociedade, como os textos literários e/ou não-verbais, as artes visuais, músicas e arquitetura. Essa análise linguística tem a intenção de fomentar a capacitação dos estudantes à compreensão de como os signos e símbolos são construídos e interpretados nos diferentes contextos discursivos, conforme mencionado na citação a seguir:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). (BRASIL, 2017/2018, p. 478)

Partindo dessa premissa, nota-se que nessa etapa do ensino é fundamental para a aprendizagem dos alunos que o professor veicule ferra-

mentas e conceitos que oportunizem analisar e interpretar os processos de significação presentes na linguagem e nas diversas formas de expressão cultural. Isso implica compreensão de como os signos são produzidos, codificados, transmitidos e interpretados pelos indivíduos e pela sociedade, como um todo.

É nesse sentido que a semiótica deve ser tratada na última fase do ensino básico, visto não ser ela intrínseca ao ser humano, é necessário que haja a construção deste tipo de análise a partir da interação entre indivíduo e objetos a serem analisados. Para Schnaiderman (1979, p.6) “Tudo está ligado ao fato de que qualquer sistema semiótico não é dado imediatamente ao pesquisador, mas é construído como resultado da interação entre o observador e os fatos observados”. Portanto, é evidente que, por meio da análise semiótica, é possível compreender como a linguagem e os sistemas de signos são influenciados e influenciam os processos sociais, contribuindo para a produção de sentidos, no contexto cultural.

No âmbito do ambiente escolar, é relevante ressaltar que a língua portuguesa brasileira é frequentemente abordada de forma subordinada, com a priorização de conteúdos e objetos considerados fundamentais para o público-alvo, enquanto temáticas consideradas triviais são deixadas para segundo plano. Nesse contexto, Boris Schnaiderman, renomado escritor e professor, discute a construção de diferentes sistemas semióticos que se desenvolvem em camadas, em que cada nível ou sistema superior exerce influência e modela o sistema inferior. Essa dinâmica implica uma hierarquia na construção desses sistemas, com normas mais complexas e abrangentes, baseando-se em sistemas principais:

A construção de diferentes sistemas semióticos, um sobre o outro, em que superior modeliza o inferior, torna-se possível porque a semântica de cada um desses sistemas artificiais (por exemplo, das metalinguagens lógicas) pode ser discutida não só através de sua relação com os sistemas superiores, mas também pelo recurso a língua natural que em última análise, lhes serve de fonte. (SCHNAIDERMAN, 2010, p. 76)

A partir dessa perspectiva, a análise dos sistemas semióticos segue uma dinâmica em que cada um é fundamenta nos sistemas anteriores, sendo a linguagem natural a fonte primordial desses sistemas. Nesse

sentido, considerando a existência de níveis de importância de conteúdo, observa-se uma viabilidade real de inclusão de outras temáticas no contexto da sala de aula. Isso se deve ao fato de que a gramática, que é frequentemente considerada um conteúdo de maior relevância, exerce influência nos demais sistemas, resultando em uma complementaridade entre eles, tendo como ponto comum a própria língua.

À vista disso, fica evidente que a análise semiótica desempenha um papel de extrema importância na educação básica. Esse processo oferece uma ampla diversidade de atividades e benefícios educacionais. Por meio desse eixo temático, os estudantes desenvolvem habilidades de interpretação, compreensão e produção de sentido, expandindo seu repertório de leitura e promovendo uma participação mais ativa e consciente na sociedade. Essa afirmação é respaldada pelo conteúdo presente na base curricular:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemiótico e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017/2018, p. 71/72)

2.2 UM VIÉS SOBRE O ENSAIO DA SEMIÓTICA DA ARTE

A teoria dos estudos semióticos da escola de Tartu-Moscou, desenvolvida por Yuri Lotman, é uma abordagem interdisciplinar que busca compreender os sistemas de signos presentes nas diversas manifestações culturais, conforme as seguintes colocações:

Os estudos de Yuri Lotman, um dos fundadores da Semiótica da Cultura, e os conceitos deste acerca de semiosfera e modelização, embasam os sistemas de signos da cultura como fontes essenciais ao desenvolvimento dos diversos tipos de códigos e linguagens por onde os seres vivos desenvolveram seus processos de comunicação e ações de inteligência. (BESSA e ZHUKOV, 2021, p. 161)

Assim, Lotman propõe uma visão semiótica da cultura, considerando-a como um sistema de comunicação simbólica. Sobre os objetos literários (música e arte visual) analisados nesse artigo, embora não seja mencionada, explicitamente, na letra da canção “Olhando Belém”, de Nilson Chaves, a pintura que retrata a cultura local de Belém do Pará pode ser considerada uma expressão artística que complementa a mensagem transmitida pela música. Tanto a música quanto a pintura buscam transmitir a atmosfera e a identidade cultural da região amazônica, o que é concernente à citação seguinte:

A obra de arte pode ser considerada como um texto composto de símbolos a que cada um atribui por sua conta e risco um conteúdo (deste ponto de vista, a arte é análoga à predição, à pregação religiosa etc.). Portanto, o condicionamento social na configuração do conteúdo é neste caso notavelmente menor que no caso da linguagem; em resumo, a polissemia (a possibilidade, em princípio, de admitir muitas interpretações) constitui um aspecto substancial na obra de arte. Podemos entender por significado uma série de associações e representações ligadas a um ou outro símbolo. Num sentido mais geral, o significado determina-se como invariante nas operações de interpretação (C. Shannon) (*apud* USPENSKII, 1962, p. 31)

Um dos conceitos-chave na teoria de Lotman é o de fronteira semiótica, que se refere às fronteiras entre distintos sistemas culturais. As fronteiras semióticas são espaços de contato e interação entre diferentes sistemas de signos, nos quais ocorrem processos de tradução e transformação cultural.

Para além, o importante teórico da semiótica enfatiza a importância do código na análise dos textos culturais. O código é um sistema de regras e convenções que governa a produção e a interpretação dos signos. Ele desempenha um papel fundamental na comunicação e na construção de significados.

Lotman ressalta, ainda, a natureza dinâmica e processual da cultura, argumentando que ela está em constante mudança e transformação. A cultura é vista como um sistema auto-organizado, em que a criação e a recepção de textos culturais são processos fundamentais.

Um texto real da linguagem artística é constituído por uma sucessão de símbolos estéticos e comuns. A relação com a norma pode ser considerada como a interpretação científica do grau de convencionalismo. De acordo com este ponto de vista, todas as produções artísticas são convencionais, uma vez que pressupõem alguma norma em cujo círculo se acolhem; a ausência total de normas quer dizer, ausência de limitações nas possíveis combinações de elementos expressivos e de conteúdo senta um mero formalismo e não pode, por isso, ter conteúdo algum. Não é legítimo tentar avaliar a veracidade e a legitimidade de tais limitações. (Sair-se-ia das fronteiras da teoria da arte.) (USPENSKII, 1962, p. 33)

Diante desse contexto, convém reiterar que a teoria dos estudos semióticos da escola de Tartu-Moscou oferece uma abordagem abrangente e interdisciplinar para analisar os sistemas de signos presentes na cultura. Ela busca entender como os textos culturais são produzidos, interpretados e transformados, considerando a cultura como um sistema complexo de comunicação simbólica.

3. ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO

Para o desenvolvimento deste estudo, realizaram-se pesquisas bibliográficas à luz da semiótica cultural como um recurso no ensino da Língua Portuguesa, especialmente a intertextualidade relacionada a esse tema. Para isso, foram utilizados estudos do renomado escritor e ensaísta Boris Schnaiderman, em sua obra intitulada “Semiótica Russa”. Além disso, o texto de Raphael Bessa Ferreira e Andrey Zhukov, intitulado “Análise semiótico-cultural da cidade na obra ‘O filho da mãe’, de Bernardo Carvalho”, foi empregado como base explicativa das semioses culturais, além de contribuições do Dicionário de símbolos, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant.

As principais peças de estudo que norteiam este artigo são: a canção “*Olhando Belém*”, do poeta, compositor e músico paraense Nilson Chaves, juntamente com duas obras visuais que retratam a capital do estado, criadas pelo artista plástico belenense Odair Mindello. Ambos foram utilizados como referência para estruturar as competências e habilidades que podem ser desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio, por meio da análise semiótica e da intertextualidade, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Além disso, busca-se promover o incentivo aos educadores para desempenharem um papel mediador que incite o público-alvo a se aproximar de sua própria cultura e a descobrir obras literárias relacionadas a ela.

3.1 A cidade das mangueiras aos olhos de Mindello.



As obras do artista plástico paraense Odair Mindello convidam a um passeio visual, entre cores vibrantes e traços firmes. Ele utiliza a fusão de elementos gráficos para retratar a cidade das mangueiras, criando uma representação visual envolvente e complexa, capaz de transmitir a essência dessa terra.

O artista passeia por cenas bem características de Belém do Pará, como exemplo: a imagem peregrina de Nossa Senhora de Nazaré, que detém um profundo simbolismo religioso e histórico. Essa venerada figura representa a devoção dos paraenses à Virgem Maria e é especialmente adorada durante o Círio de Nazaré, uma das maiores festividades religiosas do país; os pontos turísticos, como o Theatro da Paz, que tem um significado histórico importante, pois representa o período áureo da economia da

borracha no final do século XIX e início do século XX, sendo um marco cultural da cidade denotando a riqueza e o esplendor dessa época; a baía de Guajará, com sua paisagem ribeirinha encantadora apresentada como um importante porto fluvial da região amazônica. Além disso, as obras exibem a paisagem ribeirinha, personagens representativos da estrutura social da região amazônica e, alguns símbolos da cultura local, como os barcos de madeira coloridos, que são uma celebração da cultura e do modo de vida do povo paraense, reafirmando o vínculo entre a cidade e suas raízes amazônicas. Esses elementos icônicos de Belém do Pará representam sua rica história, tradições culturais e identidade única, tornando-a uma cidade de inestimável valor patrimonial e simbólico para o Brasil.

Mindello emprega a técnica da fusão de figuras gráficas que incorpora diversos elementos, tais como: linhas, cores, formas e símbolos, com o propósito de criar uma narrativa singular que representa os distintos aspectos culturais, históricos e arquitetônicos de Belém, configurando assim, um mosaico da cidade. Em suas obras, é possível perceber uma sensação de movimento e dinamismo, que convida o observador a explorar os detalhes da composição, mergulhando na atmosfera singular da cidade, carinhosamente apelidada de Mangueirosa. Evidencia-se, portanto, que o artista logra capturar a essência do lugar de maneira ímpar, ultrapassando os limites da realidade e conduzindo o espectador a uma experiência artística que revela as múltiplas facetas e a identidade peculiar do ambiente em questão.

Belém é uma cidade sensorial, uma metrópole na floresta que merece ser revista, uma cidade que encanta os visitantes, mas que merece ser bem tratada por nós, habitantes, e principalmente por seus gestores. (Odair Mindello, trecho da notícia disponível em <https://dol.com.br/entretenimento/cultura/>. Acesso em julho de 2023)

Sendo assim, Mindello estreita a íntima relação com a cidade e a fusão de estilos que o inspiram na paisagem de Belém, revelando uma interessante combinação de estilos artísticos, onde o barroco e o neoclássico se manifestam, de forma única e complementar, em suas criações. Ele emprega, habilmente, o uso cromático para representar elementos simbólicos da paisagem amazônica em suas obras. Por meio de uma cuidadosa seleção de cores, ele captura a exuberância e a diversidade da

natureza nativa, transmitindo a riqueza da floresta com suas tonalidades vivas e matizes sutis.

Admirador da obra e da arte do artista revolucionário e barroco Giuseppe Antônio Landi, cuja obra ecoa até hoje pelas ruas das cidades do Norte, o artista paraense evidencia elementos barrocos, caracterizados por uma abordagem emocional e ornamentada, que transmitem a exuberância e a intensidade da cultura e da natureza amazônica, buscando no estilo livre e contemporâneo, a expressão genuína dos paraenses. Em suas pinturas, é possível observar algumas construções de Landi, além do Círio e outros elementos da fé, tão presente no imaginário deste Estado.

Por outro lado, Landi demonstra influências neoclássicas, marcadas pela simplicidade e a busca pela harmonia e proporção, valorizando a beleza natural da paisagem e as formas clássicas da arquitetura colonial de Belém.

A fusão desses dois estilos distintos permite que as obras dos artistas transmitam não apenas a riqueza da cultura local, mas também a grandiosidade e a elegância das paisagens amazônicas e da cidade de Belém, resultando em criações artísticas que revelam uma harmoniosa síntese entre o passado e o presente, o exuberante e o refinado.



3.2 OLHANDO BELÉM DA JANELA DO HOTEL POR NILSON CHAVES

“Olhando Belém” é uma obra do cantor e compositor paraense Nilson Chaves. Como o próprio título sugere, a canção aborda a cidade de Belém, capital do estado do Pará, no contexto da Amazônia brasileira. É uma composição que expressa uma visão poética e nostálgica da cidade e suas características culturais:

O sol da manhã rasga o céu da Amazônia
Eu olho Belém da janela do hotel
As aves que passam fazendo uma zona
Mostrando pra mim que a Amazônia sou eu
E tudo é muito lindo
Oh-oh-oh-oh-oh
É branco, é negro, é índio
Iê, iê, iê, iê, oh
No Rio Tietê mora a minha verdade
Sou caipira, sede urbana dos matos
Um caipora que nasceu na cidade
Um Curupira de gravata e sapato
Sem nome e sem dinheiro
Oh-oh-oh-oh-oh
Sou mais um brasileiro
Iê, iê, iê, iê, oh
Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E o curumim assiste da canoa um Boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa
Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E o curumim assiste da canoa um Boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa
Molhando os meus olhos de verde e floresta
Sentindo na pele o que disse o poeta
Eu olho o futuro e pergunto pra insônia
Será que o Brasil nunca viu a Amazônia?
E vou dormir com isso
Oh-oh-oh-oh-oh
Será que é tão difícil?

Iê, iê, iê, iê, oh
Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E o curumim assiste da canoa um Boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa
Olhando Belém enquanto uma canoa desce o rio
E o curumim assiste da canoa um Boeing riscando o vazio
Eu posso acreditar que ainda dá pra gente viver numa boa
Os rios da minha aldeia são maiores que os de Fernando Pessoa
E o sol da manhã rasga o céu da Amazônia (CHAVES, 1991)

É possível notar que a letra da canção retrata as paisagens, os elementos urbanos e as tradições da cidade de Belém, evocando imagens vívidas que transportam o ouvinte para esse cenário. Por meio das palavras, Nilson Chaves descreve os rios, as igrejas, os mercados, as festas populares e os costumes locais, comunicando um sentimento de conexão e pertencimento à cultura local.

A melodia da música possui uma sonoridade que remete à música popular amazônica, com influências de ritmos regionais como o carimbó e a guitarrada. Os arranjos musicais podem incluir instrumentos típicos da região, como o violão, a flauta e a percussão, conferindo uma atmosfera autêntica à composição.

Em um contexto mais abrangente, “Olhando Belém” não se limita a uma representação literal da cidade, pode também ser interpretada como uma homenagem à identidade cultural amazônica como um todo. Pela canção, Nilson Chaves convida o ouvinte a mergulhar na beleza e nas particularidades da região amazônica, valorizando sua herança cultural e despertando o orgulho pela Amazônia e suas raízes. De forma magistral, o poeta transporta os ouvintes em uma viagem no tempo, resgatando memórias e evocando imagens da rica história de Belém e da região amazônica. Os versos cuidadosamente elaborados ilustram os traços da colonização portuguesa, da influência indígena e da herança africana, que moldaram a identidade cultural e arquitetônica da cidade. Além disso, a música evoca a exuberante paisagem, com suas florestas exóticas, rios sinuosos e a vida pulsante da fauna e flora, reafirmando a conexão intrínseca entre o povo paraense e sua terra natal. “Olhando Belém” torna-se, assim, um

verdadeiro hino de amor e respeito à história e à natureza que moldaram a essência da capital paraense e da vasta região amazônida.

No que tange a música “Olhando Belém”, de Nilson Chaves, assim como a discussão em torno das imagens pictóricas de Mindello, elas destacam, de maneira eloquente, aspectos relacionados às particularidades históricas da formação da capital paraense e da paisagem singular da Amazônia. De forma poética e melódica, a canção evoca as diferentes influências culturais e históricas, que contribuíram para a construção da identidade da cidade. Da mesma forma, a obra de Mindello, por meio de suas fusões gráficas e uso cromático, retrata os traços arquitetônicos e símbolos culturais que permeiam a região.

Assim, simbolicamente, são perceptíveis algumas possíveis conexões intertextuais entre os gêneros abordados, já que ambas as expressões artísticas oferecem uma perspectiva única sobre a história, cultura e natureza dessa região, revelando a beleza e a complexidade que caracterizam Belém e a exuberante paisagem amazônica. Essas manifestações artísticas se tornam, assim, poderosos meios de celebrar e preservar a rica herança histórica e cultural, que fazem parte do tecido da capital paraense e do contexto amazônico.

A esse respeito, conforme Chevalier (2015, p. 08) “O símbolo é, portanto, muito mais do que um simples signo ou sinal: transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, defende de certa predisposição. Está carregado de afetividade e de dinamismo. Não apenas representa, embora de certo modo encobrendo, como — também de um certo modo — realiza e anula ao mesmo tempo. Afeta estruturas mentais

O elo entre os símbolos não depende da lógica conceitual: não entra nem na extensão, nem na compreensão de um conceito. Tampouco aparece no final de uma indução ou dedução, nem de qualquer procedimento racional de argumentação. A lógica dos símbolos fundamenta-se na percepção de uma relação entre dois termos ou duas séries, que escapa, como já vimos, a toda classificação científica. (CHEVALIER, 2010, p. 18.)

Diante desse contexto, a representação da cultura amazônica tanto na música de Nilson Chaves quanto nas pinturas de Odair Mindello são expressões artísticas que retratam a cultura e a identidade amazônica.

Enquanto a música evoca a cidade de Belém e suas características culturais, as pinturas de Mindello também exploram a rica biodiversidade e a diversidade cultural da região. Ambas as formas de arte buscam representar a Amazônia em suas particularidades, valorizando suas tradições e sua relação com a natureza.

Além disso, tanto na música como nas pinturas, encontramos a evocação de imagens e paisagens da região amazônica. A letra de “Olhando Belém” descreve as paisagens, as etnias, os rios e outros elementos visuais da cidade de Belém. Da mesma forma, as pinturas de Odair Mindello retratam animais, plantas e elementos da paisagem amazônica, criando um diálogo visual com o ambiente descrito na música.

Portanto, a música e a pintura são formas de expressão que combinam elementos visuais e sonoros para transmitir mensagens e emoções. Enquanto a música utiliza palavras, ritmo e melodia para criar significado, as pinturas de Mindello empregam cores, formas e texturas para comunicar sensações e a idealização de uma narrativa visual. Assim, nessa combinação de linguagens artísticas diferentes, é possível fomentar um diálogo intertextual entre as obras desses grandes artistas do cenário cultural paraense.

4. METODOLOGIA

Este segmento discorre sobre a metodologia empregada na pesquisa, cuja análise dos dados foi conduzida sob uma abordagem qualitativa. Tal abordagem foi selecionada devido à sua afinidade com distintas correntes filosóficas, bem como à sua consonância com as estratégias de investigação, coleta, análise e interpretação dos dados obtidos. No escopo dessa investigação, destacam-se referências teóricas de autores renomados, incluindo Boris Uspepenskii (1962), Boris Schnaiderman (1979), Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1969), Odair Mindello e a produção musical do compositor paraense Nilson Chaves.

A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário disponibilizado através do Google Forms, permitindo a obtenção de informações relacionadas à idade, nível de escolaridade e percepção dos alunos em relação aos objetos de estudo. O instrumento também contemplou a investigação do diálogo entre textos não-verbais e música. Durante uma

aula de 45 minutos, os participantes responderam às perguntas, sendo orientados a explorar o conteúdo de maneira abrangente.

Posteriormente à coleta de dados, procedeu-se à análise, etapa crucial para a pesquisa. Reconhecendo que a coleta de dados representa o estágio inicial na busca pelo conhecimento, a compreensão efetiva requer a devida apreciação da importância da informação com precisão.

Este trabalho teve como objetivo a construção de um estudo de caso sobre intertextualidade, por meio da análise de obras de artes visuais e música, respaldado por um referencial teórico que visou a compreensão e atualização dos fundamentos essenciais relativos ao objeto deste trabalho acadêmico. Esse processo metodológico desempenhou um papel fundamental na organização, seleção e elaboração do presente artigo científico.

4.1 LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi conduzida junto aos discentes da instituição educacional particular denominada *Physics*, abrangendo os segmentos de educação infantil ao ensino médio. Localizada na rua Domingos Marreiros, bairro do Umarizal, a escolha dessa instituição como lócus de estudo foi deliberada em virtude de sua vinculação como um dos locais de atuação profissional do pesquisador, conferindo facilidade na execução da coleta de dados, uma vez que envolveu alunos que já são assistidos por este no contexto educacional.

Fundada em 2000 como um cursinho pré-vestibular, a *Physics* experimentou um notável crescimento e expansão ao longo dos anos, evoluindo para uma instituição que abrange todos os níveis de ensino. A escola, caracterizada por diversas unidades, constitui uma extensa rede de ensino, empregando uma expressiva equipe de educadores e colaboradores e atendendo a uma matrícula de mais de mil alunos.

Este estabelecimento de ensino particular, notadamente posicionado em um estrato socioeconômico mais elevado, ostenta uma infraestrutura educacional e tecnológica abrangente, incluindo recursos como computadores, *datashow*, sala *maker*, tela interativa, reprografia, plataformas digitais, dentre outros, em conformidade com seu perfil elitizado.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta investigação consistiram em estudantes matriculados na 1ª e 2ª série do ensino médio, com idades compreendidas entre 14 e 16 anos. Estes jovens dedicam uma carga horária semanal de 7 horas à disciplina de Língua Portuguesa, sendo apenas 1 hora destinada ao estudo de Literatura. Destaca-se que esses alunos têm como objetivo primordial a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, torna-se de suma importância abordar questões pertinentes à interpretação textual, intertextualidade e expansão de repertório, os quais se evidenciam como desafios preeminentes para este grupo de discentes.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A abordagem lúdica do conteúdo deste estudo demonstrou-se altamente cativante para o conjunto de sujeitos participantes, resultando em uma receptividade positiva às dinâmicas propostas. Os alunos evidenciaram uma assimilação eficaz do material, apresentando escassas dúvidas durante a resposta aos questionários aplicados. Adicionalmente, a exploração de elementos musicais e obras de artes visuais revelou a ativação das emoções desses participantes, estabelecendo uma genuína afinidade com o tema abordado e alcançando o desiderato da pesquisa, que consistia na promoção da intertextualidade. Esse fenômeno refere-se à interação entre gêneros não verbais e musicais no contexto literário, com um foco específico na disciplina de Língua Portuguesa, que se apresenta como componente obrigatório para o nível educacional em consideração.

5. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

No estágio inicial desta pesquisa, buscou-se identificar as interpretações dos participantes em relação à letra das composições musicais de Nilson Chaves. Para atingir esse objetivo, implementou-se uma atividade de escolha, concebida como instrumento de avaliação para mensurar o grau de interpretação dos estudantes. Observou-se, então, que mais de 50% dos participantes analisados demonstraram habilidade na interpretação textual sem dificuldades intrínsecas, em contraste com um grupo que apresentou capacidade interpretativa somente quando assistido, e

uma minoria que não conseguiu realizar a interpretação da letra musical. Subsequentemente, esses sujeitos, coletivamente, foram submetidos à tarefa de realizar uma análise intertextual entre as composições musicais e as obras de artes visuais. Nesse momento, todos os participantes foram capazes de realizar a referida tarefa proposta.

Tornou-se manifesta a influência positiva de agrupar os sujeitos para a realização da atividade, resultando na conclusão bem-sucedida por parte de todos. Este êxito pode ser atribuído à aplicação do conceito de intertextualidade, o qual fortalece a relação dialógica entre textos, emergindo como uma estratégia relevante no processo de formação de leitores críticos. A abordagem intertextual nas mediações literárias possibilita a conexão de textos que integram a conjuntura sociocultural contemporânea, os quais se entrelaçam de maneira mais eficaz aos interesses dos alunos, dada a sua inserção nesse contexto. Isso propicia a construção de pontes associativas entre tais textos e outros menos familiares aos discentes, como exemplificado pela música supracitada e pelas obras apresentadas.

As autoras Palm, Rossi e Souza (2017) respaldam e exploram a mediação literária, fundamentando-se nesse conceito, e destacam:

[...] o trabalho com a literatura tendo como suporte os recursos intertextuais possibilitam que o aluno crie e/ou fortaleça seu vínculo com a arte literária, efetivando-se, assim, o objetivo do trabalho do professor que é desenvolver no aluno o gosto pela leitura. Dessa forma, o contato com textos que dialoguem com o cotidiano dos alunos e favoreça a construção de uma ponte de ligação com o seu conhecimento prévio, possibilita ao professor o trabalho com o cânone literário de forma mais leve, compreensível e, na grande maioria das vezes, prazerosa (PALM; ROSSI e SOUZA, 2017, p. 07).

Desta forma, constata-se que a abordagem metodológica empregada se revelou eficaz para a ampliação do entendimento e aplicação da intertextualidade entre estudantes do ensino médio. Ao serem imersos na culminância do processo, os discentes demonstraram proficiência na execução das tarefas, evidenciando uma habilidade notável para estabelecer conexões coerentes e coesas entre os dois gêneros artísticos em análise, a saber, a música e as artes visuais.

O embasamento teórico proporcionado aos educandos, pautado em preceitos de nível avançado, favoreceu a assimilação de conceitos intrínsecos à intertextualidade, tanto no âmbito musical quanto no domínio das artes visuais. Este aprofundamento teórico, juntamente com a aplicação prática da metodologia, catalisou uma compreensão robusta e refinada da complexa relação entre as expressões artísticas em questão.

É digno de nota o sucesso unânime dos alunos (quando colocados em grupo) na efetivação da atividade conclusiva, destacando-se não apenas pela realização técnica, mas também pela capacidade de interpretação aguçada e contextualização das obras. A constatação dessa competência revela-se fundamental no processo educacional, promovendo uma formação integral e uma apreciação mais profunda da intertextualidade como fenômeno transdisciplinar.

Assim, corrobora-se a relevância da presente pesquisa no contexto do ensino médio, fornecendo subsídios sólidos para o desenvolvimento cognitivo e artístico dos estudantes, alinhado a uma abordagem científica e reflexiva que transcende os limites convencionais do conhecimento disciplinar, promovendo uma compreensão holística e interconectada das expressões culturais.

CONCLUSÃO

Neste contexto, a intertextualidade entre a música “Olhando Belém”, de Nilson Chaves, e os quadros de Odair Mindello se revela como uma abordagem enriquecedora e em consonância à habilidade (EF89LP32) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este entrelaçamento demonstra consonância com investigações anteriormente mencionadas neste manuscrito, as quais exploram de maneira significativa os domínios da linguística e literatura, contribuindo de forma relevante para o público-alvo em consideração. Ademais, cabe ressaltar que tal correlação transcende os limites convencionais das disciplinas artísticas, potencializando a compreensão e apreciação interdisciplinar, culminando em uma perspectiva holística e abrangente.

A convergência dessas expressões artísticas proporciona uma experiência interdisciplinar e multifacetada, permitindo que os estudantes explorem diferentes linguagens e manifestações culturais de Belém e da

Amazônia. Ao analisar a obra musical e as composições visuais, os alunos são incentivados a desenvolver competências interpretativas, críticas e criativas, ampliando sua compreensão sobre a história, a cultura e a paisagem local. A intertextualidade dessas obras também promove uma conexão mais profunda com a própria identidade cultural e regional, valorizando as particularidades históricas e simbólicas que moldaram a capital paraense.

Nesse sentido, o diálogo entre a música e a arte visual estimula o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a apreciação das manifestações artísticas, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa, em harmonia com os objetivos pedagógicos preconizados pela BNCC. Por fim, a integração dessas expressões artísticas no ensino proporciona aos alunos uma imersão enriquecedora na cultura e no patrimônio cultural da região, enaltecendo a identidade amazônica e o valor das expressões artísticas locais. Cumpre salientar que se revela imperativo reconhecer a necessidade premente de perpetuar e consolidar esta abordagem temática no âmbito educacional, visando a enriquecer e aprofundar o conhecimento dos alunos em relação à temática abordada, alinhando-se assim às demandas contemporâneas e promovendo uma apreciação duradoura e informada das riquezas culturais locais.

REFERÊNCIAS

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

CHAVES, Nilson. *Olhando Belém*. Belém. Gravadora: Amazônia, 1991. Disponível em: <https://is.gd/CQovWO>. Acesso em: julho de 2023.

CHEVALIER, Jean. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

FERREIRA, Raphael Bessa; ZHUKOV, Andrey Pavlovitch. *A cidade no contexto literário: uma análise semiótico-cultural de O filho da mãe, de Bernardo Carvalho. Saberes educacionais em seus múltiplos contextos* / Elisa Maria Pinheiro de Souza; Marco Antônio da Costa Camelo (Orgs.). – Belém: EDUEPA, 2021.

LOTMAN, Iúri; USPENSKI, Boris; IVANOV, V. *Ensaio de semiótica soviética*. Tradução: V. Navas; S. T. Menezes. Lisboa: Horizonte, 1962.

MINDELLO, Odair. *Ecossistema de Antonio José Landi nas obras de Odair Mindello*. Disponível em: <https://is.gd/QaQIGA>. Acesso em: julho de 2023;

_____. <https://is.gd/wPRC1l>. Acesso em: julho de 2023.

PALM, K. A.; ROSSI, J. C.; SOUZA, A. C. O papel da intertextualidade na formação de leitores: reflexões sobre o ensino de literatura na educação básica. In: Anais do XIII Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e IV Congresso Internacional de Pesquisa. 22 a 24 de novembro de 2017. Cascavel: 2018. Disponível em: <<http://www.seminariolhm.com.br/2018/simposios/14/simp14art05.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2021.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Semiótica Russa*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010. (Debates; 162).

LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO: O USO DAS HQS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gerlene Lima Oliveira Santos¹

INTRODUÇÃO

A leitura, além da decifração de sinais e signos linguísticos, é uma experiência cotidiana e pessoal representativa para cada pessoa, quer dizer, cada indivíduo coloca sentidos ao objeto lido de acordo com seu conhecimento prévio adquirido, seu repertório, ou seja, o leitor é o sujeito ativo no processo de construção do próprio conhecimento. Por meio da leitura o indivíduo será capaz de interagir melhor com o meio e viver em sociedade. Visto isso, com o intuito de contribuir para a formação de leitores competentes, acredita-se que a utilização dos gêneros textuais pode ser um eficiente trabalho em sala de aula. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) sugerem que os gêneros textuais estejam presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois se espera que o aluno amplie o domínio do discurso nas diversas situações comunicativas.

Dessa forma, para despertar o hábito da leitura, a escola precisa ensinar o aluno a explorar o texto e dominar uma variedade de gêneros textuais, pois esse leitor iniciante ainda não possui habilidade linguística suficiente. Para isso, espera-se que o professor, além da leitura prévia dos textos oferecidos ao aluno, ofereça diferentes gêneros textuais como forma de estímulo ao jovem leitor.

Atualmente, os jovens têm acesso a uma ampla gama de tecnologias e mídias, como *smartphones*, redes sociais, jogos eletrônicos e serviços de *streaming*. Essas formas de entretenimento podem competir com a leitura, tornando-a menos atrativa para alguns. No entanto, é importante notar que muitos jovens ainda apreciam e valorizam a leitura, pois encontram na leitura uma maneira de expandir seus horizontes, desenvolver sua

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguístico e Literário (PPGELL-UEPA), professora de português brasileiro na educação básica.

criatividade, adquirir conhecimento e se envolver com diferentes histórias e perspectivas.

Além disso, há uma grande variedade de livros e gêneros literários que podem atrair a atenção dos jovens, como as obras de fantasia, ficção científica, aventura, romance e muito mais, resultando em uma melhoria na leitura e escrita. Como educadores, é nosso papel incentivar e promover a leitura entre os jovens, mostrando-lhes a diversidade e o valor dos livros. Também é importante adaptar-se às preferências dos alunos, apresentando-lhes obras literárias que sejam relevantes e interessantes para eles, além de explorar diferentes formas de mídia relacionadas à leitura, como *e-books*, audiolivros e conteúdo *on-line*. A partir dessa problemática, a pesquisa busca responder a indagação sobre como está acontecendo na sala de aula as práticas de ensino no que concerne à leitura e escrita.

Neste trabalho, busca-se expor o gênero textual história em quadrinhos incorporado ao ensino de Língua Portuguesa e mostrar como este pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades em práticas de leitura e compreensão e escrita, tão essenciais para a vida em uma sociedade. Dessa forma, possibilita ao aluno uma interpretação e visão crítica do mundo e, com a mediação do professor, ter a possibilidade de criar suas próprias histórias desenvolvendo suas habilidades, por meio do gênero textual.

Este artigo se insere no âmbito da prática de letramento, configurando-se como uma contribuição para o corpus de conhecimento existente, ele, assim como outros na mesma esfera, busca explorar de maneira sistemática e aprofundada temáticas específicas relacionadas ao campo de estudo em questão: práticas de leitura e escrita. Ademais, este trabalho se conecta a uma rede mais ampla de pesquisas e estudos que buscam expandir os horizontes do conhecimento sobre o letramento, contribuindo para a consolidação e evolução contínua do campo.

Para subsidiar essa discussão e embasar a aplicação do projeto, o aporte teórico será o diálogo entre Soares (2003), Marcuschi (2007), Rojo (2009), Souza (2011) sobre as práticas de letramentos, sobretudo a leitura e escrita. Além disso, a partir do método pesquisa-ação, terá a observação e aplicação do projeto e o uso de questionários para uma análise quantifica-

litativa. A organização deste artigo se dará em: Introdução, Base Teórica, Aplicação da Atividade, Resultados esperados e Conclusão.

2. PROPOSIÇÕES TEÓRICAS

2.1 LETRAMENTOS E PRÁTICAS DE ENSINO

Apresentação de conceitos construídos e termos

Ao debater sobre os conceitos de letramento e multiletramentos, percebe-se, conforme Soares (2006), que os conceitos implicam em diversas dimensões que circundam dois pilares fundamentais: a diversidade de linguagem multissemiótica e a diversidade cultural, levando em consideração a pluralidade de vozes que dialogam nas práticas sociais e ainda as questões singulares no que diz respeito aos aspectos de identidade e cultura.

Dessa forma, as autoras Andreia e Tânia (2016) afirmam que temos proposto a professores em formação que a escuta da voz docente, na formação, pelos formadores, produz a escuta da voz discente, na escola, pelo professor.

Para que seus alunos leiam e escrevam mais e melhor, professores têm antes que experimentar processos de leitura e de escrita. A voz docente, como qualquer voz social, ao ser tratada alteritariamente, com escuta e responsividade, não permanecerá “a mesma”, nem igual à sua própria, antes de escutar a do formador, e nem igual à do formador, ou seja, transformada em um modelo. (REIS; MAGALHÃES, 2016, p. 16)

Nessa perspectiva, a palavra Letramento, pode-se afirmar que é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy”, que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Sendo assim, um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado. Segundo Magda Soares (2003), a alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas diferentes, porém interdependentes e indissociáveis, isto é, ser alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; o letrado, por sua vez, é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

O conceito de Letramento parece ser difícil de buscar, pois seu campo é amplo. Conforme Kleiman (1995, p. 11), é considerado Letramento “o conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.” Já para Soares (2005, p. 50), é “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessário para uma participação ativa e competente na cultura escrita.”

De modo geral, podemos dizer que esta é uma das grandes contribuições às discussões que se centram nas questões que ela mesma discute em outros textos: Letrar alfabetizando? Ou alfabetizar letrando? (Soares, 2004).

Dessa maneira, o Letramento ultrapassa os domínios da escola e, então, o fenômeno pode ser definido como:

(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 18,19).

Com isso, a escola, que é a mais importante das agências de Letramento, destaca-se somente em algumas práticas ligadas ao emprego da escrita.

Dentro desse debate não podemos esquecer de citar o letramento digital. Para as autoras Coscarelli e Ribeiro (2011), o letramento digital é o nome responsável por diversas possibilidades que são oferecidas no contato com a escrita e com a leitura em ambiente digital. No entanto, para Pereira (2011), letramento digital é ir além, é muito mais do que apenas aprender a digitar em um computador, é ampliar o conhecimento por meio dos recursos tecnológicos oferecidos para a aprendizagem.

Coscarelli (2011) afirma que alguns recursos são importantes nas atividades de letramento digital. Atualmente, o que chama a atenção dos discentes são as redes sociais, como o *facebook*, *instagram*, *twitter* e outras. Assim, é imprescindível que o professor como transmissor do conhecimento inclua metodologias que dialoguem com a realidade dos alunos, para assim promover com efetividade o letramento digital.

O letramento digital se apresenta como um novo letramento que usufrui de novas tecnologias, um exemplo são os novos letramentos. Dessa forma, para Buzato (2010),

letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente. (BUZATO, 2010)

As práticas de letramentos no meio escolar estavam fundamentadas em atividades de leitura e escrita às quais se aplicava apenas a linguagem escrita como tecnologia para a instrução da língua materna. Na atualidade, essas práticas sofreram mudanças com a implantação e uso de novas tecnologias (ROJO, 2012).

Em contrapartida, o conceito de multiletramento foi pronunciado pela primeira vez em 1996, por um grupo de alfabetizadores em uma reunião para uma conferência em *New London*, nos Estados Unidos. O grupo estava preocupado com a alfabetização e o letramento devido ao crescimento acelerado da tecnologia. A visão era que esses dois conceitos estavam se tornando mais multimodais, visto que o texto já não era mais limitado apenas ao papel.

Nesse viés, para Rojo e Moura (2012), os multiletramentos surgem com intuito de “abrange esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade - dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” e, então, surgem exigências de uma sociedade que atenda a realidade dinâmica e permeada por diversidade. Assim, para os autores, os multiletramentos têm suas características, que são:

(a) eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

Logo, essa discussão é interessante para a compreensão que os multiletramentos propiciam uma interação dos sujeitos com a linguagem, que torna uma relação de propósito e viva. Dessa forma, o aluno chamado a acionar seus conhecimentos prévios tornando ativo nas configurações atuais do mundo moderno, é convocado a aprender e aprender e colocar em prática os saberes adquiridos conforme surgem novas exigências.

2.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A LEITURA EM SALA DE AULA

Diante do alto contato de informações que circulam atualmente, devido aos diversos e modernos meios de comunicação, dessa forma, encontramos uma vasta produção e disseminação do conhecimento, mais especificamente no campo intelectual, onde se destacam diversos textos materializados em gêneros textuais, que veiculam nos jornais, revistas da mídia impressa e eletrônica.

Os gêneros textuais estão em constante mudança conforme às alterações e necessidades sócio-históricas de quem utiliza a linguagem.

Desse modo, o surgimento de novos gêneros cresce, juntamente com a evolução da tecnologia, entre eles, o *Instagram* e outras novas redes sociais. É válido lembrar que o contato com estas práticas discursivas faz com que o uso do vocabulário seja simples e informal, com gírias e abreviaturas, pois se tratam, normalmente, de linguagens usadas por um público jovem.

Em paralelo com a questão do gênero textual, temos a questão da leitura que, como Paulo Freire (2008) já postulava: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2008, p. 11). Logo, Freire afirma que antes mesmo do contato com o livro, o indivíduo já tem um contato

com a leitura do mundo, com sua experiência de vida, pois cada ser tem uma maneira de interpretar e ver as coisas que o rodeiam, por isso a leitura do mundo é sempre fundamental para a importância do ato de ler, de escrever ou reescrever e transformar através de uma prática consciente.

Isso equivale dizer que a realidade cotidiana do aprendiz está diretamente refletida no processo de conhecimento e interpretação das palavras e frases escritas. Com isso, a leitura é uma forma de atribuição contínua de significados, os quais precisam ser desvelados pela compreensão do ser humano, pela sua subjetividade. Assim, a leitura revela-se como um dos grandes elementos da civilização humana.

Logo, os estudos acerca da temática enfatizam a importância de trabalhar em sala de aula a leitura a partir dos diversos gêneros de texto, argumentam ainda que esta seria uma forma de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (Marcuschi, 2002). Nessa perspectiva, Barbosa (2000) defende a adoção dos gêneros como objeto de ensino, e afirma que:

Os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos; os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos; os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as seqüências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem, compreensão e produção de textos orais e escritos. Por fim, resultados de pesquisa mostram que um trabalho baseado em gêneros do discurso acarreta uma melhoria considerável no desempenho dos alunos, no que diz respeito à produção e compreensão de textos. (BARBOSA, 2000, p. 158,159)

Em contrapartida, Dolz e Scheneuwly (2004) discutem e defendem que o trabalho com gêneros nas escolas é uma forma de instigar os alunos

com práticas de linguagens historicamente construídas. Para os autores, o trabalho escolar, com domínio de produção da linguagem:

faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 51)

Contudo, um dos desafios do professor de língua portuguesa é conseguir trabalhar práticas de ensino que despertem, no aluno, o desenvolvimento da leitura em conjunto com a escrita e a oralidade. Logo, compreende-se que o indivíduo que possui o hábito de ler terá sempre uma mente aberta ao diálogo, além de um bom desempenho em sua linguagem escrita e uma forma de expressão oral rica e capaz de persuadir por meio de palavras, alcançando assim seus objetivos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No que concerne à discussão do percurso metodológico, a abordagem seguiu enfoque na perspectiva qualitativa nos moldes da pesquisa da prática da leitura e escrita na óptica do letramento, para verificação e análise em estudo.

Com isso, os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, para a construção de um diagnóstico crítico acerca da pesquisa, cujo contexto, segundo Bartoni-Ricardo (2005), permite uma investigação do problema, a partir de questões exploratórias no campo da ação sobre o tema ou objeto de estudo.

Desse modo, o método qualitativo foi escolhido devido ao mesmo estar vinculado às diferentes concepções filosóficas, estratégia de investigação, coleta, análise e interpretação dos dados adquiridos.

3.2 TÉCNICA E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi por meio do questionário do Google Forms, no qual possibilitou a obter informações referentes à escolaridade, à experiência profissional, para assim possuir um perfil dos participantes da pesquisa.

Os formulários do Google Forms podem servir para a prática acadêmica e, também, para a prática pedagógica, o professor poderá utilizar esses recursos para tornar suas aulas mais atrativas e participativas. São apontadas, então, algumas características do Google Forms: possibilidade de acesso em qualquer local e horário; agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondidas, as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. Em síntese, o Google Forms pode ser muito útil em diversas atividades acadêmicas e, em caso especial, para a coleta e análise de dados estatísticos, facilitando o processo de pesquisa.

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com alunos da escola Centro Educacional Fonte do Saber, da rede privada, que está situada na zona urbana de Ananindeua, CEP é 67145-260, no bairro Maguari, na Avenida Rio Solimões. A escolha dessa escola se deu pelo fato de exercer minhas atividades profissionais nesse lugar.

A escola foi instituída em 18 de maio de 1996 e é de tamanho mediano atendendo discentes de faixa etária de idade a partir de 04, haja vista que funciona a educação infantil, ensino fundamental I e II, em nível de 1º a 9º ano e, também, atende à modalidade do Ensino Médio (1ª a 3ª série). Cada turma é composta, em média, de 15 a 30 alunos. A escola possui atualmente 632 alunos matriculados que estudam nos turnos da manhã e tarde.

Sua estrutura física compreende 01 lanchonete, 12 salas de aulas, 01 diretoria, 2 salas de coordenação, 08 banheiros, 01 pátio para a recreação, 01 secretaria e 01 sala para os professores, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 quadra de esportes, 01 laboratório de ciências, 01 sala maker, 01 sala para atendimento psicopedagógico.

O corpo administrativo e docente da escola se compõe de 01 diretor, 02 coordenadores, 02 Secretários, 02 auxiliares de secretaria, 01 inspetor, 02 porteiros, 02 zeladores, 01 vigilante e 21 professores.

Em relação aos recursos materiais, a escola possui 06 máquinas de Xerox, 06 televisões, 12 notebooks e 04 datashows. Há, ainda, uma biblioteca na escola com uma boa quantidade de livros.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os alunos têm idade entre 12 e 15 anos, ao total foram 22 alunos entrevistados, os quais fazem parte do 8º ano do Ensino Fundamental II. Os sujeitos entrevistados são em sua maioria do sexo feminino, sendo 13 meninas e 9 meninos.

3.5 DESCRIÇÃO DOS OCORRIDOS DA PESQUISA

Sendo a prática pedagógica planejada uma prioridade, propõe-se utilizar a sequência didática para se trabalhar com o gênero textual histórias em quadrinhos em sala de aula, objetivando proporcionar aos estudantes uma eficaz situação de aprendizagem. A Sequência Didática permite a antecipação do que será enfocado em um espaço de tempo que varia em função do que os alunos precisam aprender. Vale destacar também a mediação e o constante monitoramento que o professor precisa fazer para acompanhar os alunos, aplicando atividades de avaliação durante a sequência didática e ao final.

Pautando-se na teoria de Dolz; Noverraz; Scheuwly (2011), vê-se que a sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Além disso, esse método objetiva ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, permitindo-lhe ler, compreender, escrever ou falar adequadamente em quaisquer situações de comunicação.

O desenvolvimento da sequência didática se constitui de etapas sequenciadas e sistematizadas previamente estabelecidas pelo professor, de acordo com um objetivo a ser alcançado. Uma sequência didática inicia-se com a apresentação e exposição detalhada sobre o trabalho que será desenvolvido, a escolha do gênero e, posteriormente, a primeira produção

do aluno, podendo ser oral ou escrita, que mostrará ao professor as capacidades já adquiridas pelo estudante, a fim de ajustar as atividades propostas nas etapas seguintes, como confirmam Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011).

Visto isso, a proposta a seguir é uma sugestão para a aplicação da sequência didática utilizando o gênero textual história em quadrinhos com a finalidade de ajudar os alunos a se tornarem leitores capazes de compreender plenamente o que leem e suficientemente preparados para se comunicarem em qualquer gênero, seja escrito ou não.

1ª etapa: Introdução ao gênero textual - Iniciar a aula questionando os estudantes sobre os diferentes tipos de textos que circulam no nosso cotidiano, buscando valorizar os conhecimentos prévios trazidos por eles. Apresentar a diversidade de temáticas e finalidades das histórias em quadrinhos e os muitos veículos de comunicação que trazem este gênero, além dos famosos gibis. Apresentar a definição e características das HQs, destacando a combinação entre texto e imagem, os elementos visuais utilizados, como balões de fala e onomatopeias, e a estrutura em painéis. Mostrar exemplos de diferentes HQs, abordando diversos estilos e gêneros. Incentivar os alunos a compartilharem suas experiências com HQs, como personagens favoritos, histórias marcantes etc.

2ª etapa: Análise de elementos visuais e narrativos - Explorar os elementos gráficos presentes nas HQs, como enquadramentos, expressões faciais, gestos, uso de cores, entre outros. Discutir como esses elementos contribuem para a narrativa e a compreensão da história. Pedir aos alunos para analisarem HQs selecionadas, identificando os recursos visuais utilizados e discutindo seu impacto na leitura e interpretação.

3ª etapa: Leitura e interpretação das HQs - Selecionar HQs adequadas para a faixa etária dos alunos, levando em consideração seus interesses e níveis de leitura. Pedir aos alunos para lerem as HQs individualmente ou em grupos. Orientar a identificar os elementos narrativos, compreender a sequência dos eventos, interpretar os diálogos e refletir sobre o significado da história.

4ª etapa: Criação de uma HQ - Explicar aos alunos que eles terão a oportunidade de criar sua própria HQ. Incentivar a planejar a história, desenvolver personagens e definir os elementos visuais que serão utilizados. Orientar a escrever os diálogos e a distribuir os textos nos balões de fala,

pensamento ou narração. Estimular a criatividade e o uso de recursos visuais para transmitir a narrativa de forma eficaz.

5ª etapa: Apresentação e compartilhamento - Reservar um tempo para que os alunos apresentem suas HQs para a turma. Encorajá-los a compartilhar o processo de criação de suas HQs, explicar suas escolhas de enquadramento, expressões faciais, cores, entre outros aspectos. Promover uma discussão sobre as diferentes abordagens e interpretações das HQs criadas pelos alunos.

6ª etapa: Reflexão e análise crítica - Após as apresentações, conduzir uma reflexão sobre o trabalho realizado, explorando os pontos fortes e as oportunidades de melhoria das HQs produzidas. Incentivar os alunos a discutirem como o gênero textual HQ pode ser utilizado para transmitir mensagens, expressar ideias e emocionar o leitor.

4. ANÁLISE DAS HQS NO CONTEXTO ESCOLAR

Os alunos terão uma compreensão mais sólida sobre o que são as HQs, suas características e elementos específicos. Eles aprenderão a identificar e a analisar os recursos visuais e narrativos presentes nesse gênero textual, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação. Ao criar suas próprias HQs, os alunos terão a oportunidade de exercitar a criatividade e a expressão pessoal. Eles poderão explorar diferentes narrativas, personagens e estilos visuais, desenvolvendo suas habilidades artísticas e literárias. A criação de diálogos para os personagens exigirá que os alunos trabalhem a escrita de forma mais dinâmica e contextualizada. Além disso, ao apresentarem suas HQs para a turma, eles terão a oportunidade de praticar a oralidade, comunicando suas ideias e reflexões de forma clara e coesa. Ao explorar e criar HQs, os alunos podem ser incentivados a ler mais.

A sequência didática despertará o interesse dos alunos pelo gênero textual HQ e pode encorajá-los a buscar outras obras e expandir seu repertório de leitura. (movimento 2) Ao analisar e discutir as HQs, os alunos serão estimulados a refletir sobre as escolhas dos autores, os efeitos visuais e narrativos, bem como os possíveis significados e mensagens transmitidas pelas histórias. Isso promoverá o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas. Através da leitura e criação de HQs, os alunos terão a oportunidade de explorar temas diversos e se envolver com perspectivas

diferentes. Isso pode ajudar a promover a empatia, o respeito pela diversidade e o entendimento de que existem várias formas de contar histórias e se expressar.

Visto isso, esta análise tem como público-alvo os alunos do 8º ano do Centro Educacional Fonte do Saber, localizado no município de Ananindeua, no estado do Pará. A turma é composta por vinte alunos, apresentando heterogeneidade quanto ao uso das diversas linguagens. Alguns têm consciência da infinidade de maneiras de usar a língua de forma dinâmica e criativa; já outros se sentem retraídos ao serem instigados a realizar atividades de letramentos que cobrem um pouco mais de criatividade e compreensão sobre o que se está lendo ou escrevendo.

Equipe pedagógica

TABELA 01: equipe pedagógica

1-O que você entende sobre práticas de leitura e escrita? Coordenação: “Vejo como um ensino que visa além dos conteúdos escolares, passando para a realidade, para o cotidiano dos alunos e da comunidade, com objetivo de torná-los mais críticos e inovadores. Assim, práticas de leitura e escrita é muito mais do que codificar e decodificar, é a vivência desse aluno com o todo que está envolvido na sociedade.”	2-Para você, o ensino a HQ (História em Quadrinho) pode ajudar nesse tipo de letramento? Coordenação: “Com certeza, pois o Letramento está presente em todos os lugares, os contextos sociais e culturais ajudam nesse processo dentro do espaço escolar e as HQ’s é um gênero textual que esse público gosta muito de ter contato, logo esse contexto envolve prática de leitura e escrita.” (sic)
---	---

Fonte: Gerlene Oliveira, junho de 2023.

Com base nas respostas acima, é possível notar que a coordenação do espaço pedagógico concorda que literatura em quadrinhos tem ganhado espaço nas salas de aula por ser um gênero conhecido e simpático aos alunos, torna-se mais fácil e viável utilizar as HQs como instrumento didático pedagógico; o uso de HQs, nesta metodologia de ensino, permitiu maior aproximação entre alunos e vivências sociais na comunidade, despertando neles maior consciência social quanto às suas ações, contribuindo na sua aprendizagem e na sua postura enquanto ser social.

Alunos

Tabela 02: alunos

1-Você tem contato com a leitura todos os dias? 57 % dos alunos responderam que têm contato com a leitura todos os dias 43% responderam que não.
2-Você conhece o gênero textual HQ? 75% dos estudantes conhecem o gênero textual HQ. 20% dos estudantes conhecem, mas não têm muito contato com o gênero textual HQ. 5% dos estudantes não conhecem o gênero textual HQ.
3-O que você entende sobre práticas de leitura e escrita? 52,5% dos alunos apresentaram respostas sobre a importância de práticas de leitura e escrita em todas as disciplinas e que tem a ver com a facilidade que esse aluno possui com os livros e a escrita. 47,5% dos alunos não conseguiram responder ou apresentaram respostas vagas.

Fonte: Gerlene Oliveira, junho de 2023.

Dessa forma, pode-se concluir que os alunos enxergam uma conexão e importância com conteúdo que aprendem na escola e as respectivas importâncias. Porém, a maioria do grupo encontrou problemas para se motivar a aprender esses assuntos ou se sentem distantes, pelas estratégias pedagógicas de abordagem dos conteúdos em sala de aula.

O letramento, como nos explica Kleiman (2005), não é um método pedagógico, mas ele auxilia a imersão do aluno no mundo da escrita; a autora nos alerta, também, que a definição de letramento causa confusões e interpretações equivocadas. O letramento ocorre não somente na escola, mas, também, se encontra fora dela, além disso, os objetivos se diferem. Na escola, o letramento visa ao desenvolvimento de competências e habilidades que podem ser ou não relevantes para os alunos; fora da escola, o letramento tem objetivos sociais relevantes para aqueles que participam do processo.

É importante destacar, também, que a participação da família no processo de alfabetização da criança desempenha um importante papel, pois essa participação estimula o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Tendo em vista a dificuldade no que concerne à leitura dos nossos alunos, uma forma pensada para aproximar a turma das diversas formas de linguagem foi por meio do gênero história em quadrinhos. A escolha por tal gênero deu-se por motivo da fácil aceitação desse tipo de leitura por parte dos alunos. Assim, a forma lúdica, como esse gênero costuma se apresentar, cativa facilmente os leitores, tornando-se uma ferramenta para que o professor possa desenvolver atividades que estimulem a consciência para o uso social da língua, não só na escola, mas também fora dela. Todos os alunos foram unânimes em afirmar que estudar a língua materna por meio dos quadrinhos é uma forma mais fácil, pois, segundo alguns entrevistados, a linguagem é mais acessível de ser compreendida pelos jovens. A maioria dos alunos disse ser interessante aprender com os desenhos, pois a ludicidade acaba chamando mais a atenção dos estudantes para o assunto abordado. Além disso, mencionaram que tal gênero textual permite o estudo da linguagem verbal e não verbal, além de incentivar a interpretação de texto por meio de temas reflexivos.

Dessa forma, conclui-se que o uso do gênero textual HQ nas aulas de Língua Portuguesa auxilia muito na prática de leitura e escrita. Assim, é possível, até afirmar que há uma certa motivação por parte dos discentes para aprender. Logo, observou-se que o letramento foi empregado a partir de conhecimentos prévios dos alunos e que tais conhecimentos foram mostrados por meio dos gêneros em sala de aula.

5. CONCLUSÃO

A literatura em quadrinhos tem ganhado espaço nas salas de aula por ser um gênero conhecido e simpático aos alunos, torna-se, portanto, mais fácil e viável utilizar as HQs como instrumento didático pedagógico.

De modo geral, as atividades de leitura e escrita devem estar presentes em todas as etapas da escolaridade, começando com as turmas menores, com leituras diárias e conversas sobre as leituras, em que os alunos possam socializar suas interpretações e estabelecer relações com outras leituras.

O artigo evidencia que os alunos, mesmo sem ter os conhecimentos teóricos sobre os elementos de uma HQ, de certa forma, já os usam e têm, de maneira internalizada, uma consciência sobre eles, cabendo ao professor um trabalho de aprimoramento, de melhoria daquilo que eles já trazem. Portanto, cabe aos profissionais da educação elaborarem situações que motivem os alunos à leitura, escrita e produção de HQs a fim de torná-los leitores e escritores ativos, capazes de propor situações didáticas que garantam a prática de leitura e escrita de maneira contínua e eficiente.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jacqueline P. **Do professor suposto pelos PCN ao professor real de língua portuguesa: são os PCN praticáveis?** In. ROJO, Roxane(org). A prática de linguagem em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BUZATO, M. E. K. **Cultura digital e apropriação docente:** apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. Ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard et alii. **Gêneros orais e Escritos na**

Escola. trad. e org. Roxane Rojo Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** três artigos que se completam. 49 ed., São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. B. O que é Letramento. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**– São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ESTUDO ENUNCIATIVO DAS PREPOSIÇÕES

Maria Célia Rodrigues da Silva Adega²

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta fazer um estudo acerca dos sentidos das preposições do português contemporâneo, a partir das noções de espaço, tempo e sentido, visto que tais noções são recorrentes em gramáticas e em estudos linguísticos brasileiros mais recentes que têm seus pressupostos teóricos embasados na Teoria da Enunciação. Vale ressaltar que, para os estudos linguísticos, a noção de espaço e de tempo é o conceito fundamental; enquanto para a Teoria da Enunciação, é a concepção de sentido que desencadeia as outras noções, havendo assim múltiplas determinações de sentido entre as partes de um enunciado.

Na perspectiva enunciativa, a referência, no que diz respeito às noções de espaço e tempo de uma preposição, é produzida por um locutor para um alocutário considerando as relações sintático-semânticas de espaço-tempo produzidas ao longo do enunciado, reveladas nos jogos de dependência entre uma palavra e outra.

As preposições aqui analisadas serão vistas sob o enfoque descritivo da gramática Houaiss da língua portuguesa (2021), bem como sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste (1995) e dos estudos linguísticos do português brasileiro de Fiorin (2016). Nosso objetivo segue os postulados da Teoria da Enunciação, considerando o sentido no contexto das relações sintáticas.

As preposições analisadas, nesta pesquisa, advêm de listagem apresentada pela gramática contemporânea do português descritas por Azeredo (2021) e Fiorin (2016), presentes no corpus objeto de estudo, isto é, uma entrevista do *talk show The Noite*, sob o enfoque da Teoria da enunciação de Benveniste (1995).

² Mestranda do (PPGELL/UEPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Docente da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc/PA). E-mail: marliars@yahoo.com.br

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: inicialmente é abordada na fundamentação teórica sobre os tipos de gramática e seus respectivos enfoques no ensino, fazendo uma breve comentário a respeito do ensino de gramática ao longo dos anos, após esse tópico segue-se outro intitulado da descrição à enunciação: muito além da gramática, que trata da importância do ensino pautado nos conhecimentos da teoria da enunciação acompanhado análise das preposições encontradas na entrevista do talk show *The Noite*; na sequência vem a apresentação da proposta de atividade de ensino de língua portuguesa e depois a explanação acerca da metodologia, isso é, sobre os passos da proposta a ser trabalhada e, por último, as considerações finais que fazem uma análise crítica do ensino escolar das preposições.

Está pesquisa tem sua importância pela relevância de como vem sendo tratado tradicionalmente o conteúdo preposições em sala de aula e as perspectivas de análise linguística mais recentes.

2. TIPOS DE GRAMÁTICAS E SEUS RESPECTIVOS ENFOQUES NO ENSINO

Sabe-se que não se deve alijar o ensino de gramática das atividades de sala de aula no que concerne ao trabalho com questões relacionadas à língua, e que as ações do professor refletem no ensino, considerando o entendimento que ele tem do que é “gramática”, “gramatical” e “saber gramática”, como afirma Franchi (2006, p. 11). Para este autor a Gramática normativa ou prescritiva é definida como “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* pelos especialistas, como base no uso da língua consagrado pelos bons escritores.” (FRANCHI, 2006, p.16, grifos do autor).

Essa noção de gramática remonta aos gramáticos de *Port-Royal* do século XVII e infelizmente ainda perdura na atualidade influenciando o comportamento de muitos professores em sala de aula.

Além dessa visão a gramática também pode ser vista como

um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como se fala e se escreve nessa língua... Saber gramática significa, no

caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções, e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade. (FRANCHI, 2006, p. 22).

Embora a gramática descritiva não advogue da mesma maneira a manutenção de preconceitos alavancados pela gramática normativa, ela acabou incorporando-os na prática escolar, tornando-se assim um instrumento para a prescrição da proposta da gramática normativa.

Nessa mesma linha já discutiam anos antes Geraldi (1991) e Possenti (1996). De acordo com Possenti (1996) a gramática prescritiva estabelece regras para o uso “correto” da língua, geralmente baseado em normas estabelecidas por gramáticos e linguistas do passado. É uma gramática que dita o que “deve ser” feito ou dito na língua, já a gramática descritiva descreve como a língua é usada de fato, sem estabelecer julgamentos de certo e errado. Ela se baseia no estudo da língua falada e escrita em diferentes contextos sociais e culturais, e busca entender como as pessoas usam a língua na prática.

A proposta de prática de análise linguística iniciada no Brasil a partir dos estudos de Geraldi (1991) são importante divisor de águas para que professores alternem os tipos de atividades aplicadas em sala de aula com vista a permitir o aumento do repertório de gramáticas do aluno a partir de atividades linguísticas (aquelas nas quais o falante utiliza a linguagem para se comunicar, ler, escrever, conversar, discutir, ouvir, dentre outras); epilinguísticas (aquelas que atuam na nossa compreensão e produção linguística de modo que o falante reflita sobre a língua de modo intuitivo) e metalinguísticas (aquelas que focam na reflexão e análise da linguagem incluindo a identificação e descrição de regras gramaticais, interpretação semântica...) com intuito de explorar a gramática e desta maneira perceber as riquezas das formas linguísticas, não se restringindo assim ao repasse de conceitos.

Dentre os estudos mais recentes destaca-se o trabalho de Carlos Franchi que conforme Riolfi et. Al. (2014, p. 183 e 184) propõe um descolamento central da questão gramatical que antes era o eixo organizador do ensino de Língua Portuguesa de modo a oferecer aos alunos condições para operar sobre a linguagem de maneira criativa, culminando na ação

de transformação de seus textos e, nesse ato perceber as muitas riquezas das formas linguísticas.

Deste modo, a gramática definida por Franchi refere-se ao “conjunto das regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação”. (FRANCHI, 2014).

Sob as influências de Franchi, Geraldi formulou o seguinte conceito nos anos 90: “O conhecimento gramatical é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e ao ensino, para que se possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas.” (GERALDI apud FRANCHI, 2014).

Esse pensamento está posto nos Parâmetros Curriculares nacionais (1997) e se manteve na Base Nacional Comum Curricular (2017). Na concepção de ensino que tem por base a teoria da enunciação leva-se em conta o modo pelo qual os alunos se relacionam com a gramática de sua língua materna fora do espaço escolar com vontades de ressignificar de diferentes maneiras os fatos da língua.

3 DA DESCRIÇÃO À ANUNCIAÇÃO: ALÉM DA GRAMÁTICA

A gramática Houaiss define preposição como

palavra invariável que se põe obrigatoriamente antes de uma unidade nominal e, unida a esta, dá origem a uma construção investida na função de adjunto ou complemento. de função conectiva e combinatória restrita a estruturas desprovidas de tempo especificado por flexão. (AZEREDO, 2021, p. 211). (itálico do autor)

Considerando a citação de Azeredo, percebe-se que a preposição fica subordinada a uma base precedente, havendo forte relação de significado que geralmente há entre a unidade nominal, denominada de consequente e a base denominada antecedente. Assim, por exemplo, pode haver significado relacional como os demonstrados no quadro abaixo, tais como: ingrediente básico, finalidade, meio ou instrumento, agente e até mesmo falta de clareza de significados conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

	Significado relacional de:
a) “bolo de chocolate”	ingrediente básico
b) “sentei para descansar”	Finalidade
c) “lavou os pratos com uma esponja”	meio ou instrumento
d) “pintado por mim”	Agente
e) “pensando em casar”.	----- ³
f) “Viajou sem destino”	Privação
g) “Viajou com a família”	Companhia
h) “Viajou entre os meses de	período delimitado
i) para mim	Favorecimento
j) para janeiro	Ocasão

Nos exemplos supracitados, constata-se que em casos como o da letra “e”, o significado relacional da preposição **em**, segundo Azeredo não está claro como ocorre no demais exemplos. De acordo com este autor isso indica que nem sempre a preposição é escolhida pelo enunciador, às vezes, ela já vem unida à base por uma convenção formal de uso da língua à qual o autor denomina de relação fixa como as preposições que são usadas nos casos de regência como ocorre de modo semelhante em exemplos como: “sonhei **com** meu pai” e em “ela não confia **em** você” “cujas preposições – com e em – não são responsáveis pelo significado relacional que une *meu pai a sonhei* ou *você a confia*.” (AZEREDO, 2021, p. 212).

Azeredo também explica que há em português um número limitado de preposições as apresentando em forma de lista alfabética, distinguindo-as em essenciais: a, ante (pouco usada e exclusiva do uso formal), após (de uso formal), até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante (pouco usada e exclusiva do uso formal), por/per, sem sob (restrita ao estilo formal), sobre e trás (que segundo o autor está fora de uso no português falado e escrito no Brasil).

Já entre as acidentais estão: como, conforme (restrita ao estilo formal), durante, mediante, segundo, consoante, não obstante, tipo (com

³ O significado de “em” não fica claro no contexto da frase proposta.

aparência de) e via (por meio de) , Azeredo ressalta, porém, que apesar de o conjunto ser limitado, este está longe de ser homogêneo, visto que o autor reagrupa as preposições em quatro subséries, a saber: subsérie a: são as mais versáteis tanto pela variedade de construção quanto pelo leque de sentidos, aqui estão incluídas - *de, em, a, para, com, e por*, cujo papel tem sofrido enfraquecimento, exercendo atualmente papel de conector puramente formal; subsérie b: apresentam pouca variação quanto ao significado e não sofrem esvaziamento total - *por, contra, entre, e sobre*; subsérie c: são versáteis considerando o ponto de vista semântico - *por ante, após, até, desde, perante, sem, sob*; subsérie d: são criação recente, um prolongamento da série c - *por via e tipo*.

Há usos das preposições que comprovam que elas suprem a inexistência de um termo específico em determinados contextos de usos como ocorre em: cair **de maduro**; chorar **de vergonha**; gritar **de ficar roxo**; cesta **de lixo**, mala **sem alça**; boneca **de pano**; essa uva é **sem caroço**, para citar alguns. Acrescenta-se a estes fatos tudo a produtividade que pode haver em certas preposições como se pode observar em: Pagues essa conta **para mim** (favorecimento); Marquei minhas férias **para janeiro** (ocasião), situações nas quais são perceptíveis a preponderância da propriedade semântica das preposições.

Mas ao olharmos além da gramática, à luz da teoria da enunciação, o que dizem os escritos com Benveniste e Luiz Fiorin sobre as preposições?

Primeiramente ressaltamos que para a teoria da enunciação as preposições têm um papel fundamental na construção do sentido no discurso. Para que haja melhor entendimento dessa teoria, é necessário compreender o conceito de enunciado, ou seja, uma enunciação é uma mensagem que é emitida por um sujeito falante em um contexto específico. Para que essa mensagem seja compreendida pelo receptor, é preciso que haja um acordo entre ambos em relação aos elementos linguísticos e extralinguísticos que compõem a situação de comunicação.

Assim sendo, percebe-se que as preposições têm o papel de estabelecer relações entre os elementos do discurso, como por exemplo, as relações entre palavras, entre orações e até entre discursos. É através das preposições que podemos expressar relações de tempo, lugar, espaço, ente outros.

Benveniste, um dos teóricos da enunciação, destaca a importância das preposições na construção do sentido, pois elas permitem a construção de um universo semântico específico para cada enunciado. Já Luiz Fiorin (2016) destaca que as preposições exercem um papel crucial na estruturação dos diferentes níveis de análise do discurso, como o nível semântico, sintático e pragmático.

A abordagem enunciativa na linguística se concentra no papel da linguagem na comunicação humana, observando como os falantes usam a linguagem para criar significado e interagir com seu ambiente social e cultural. Dentro dessa abordagem, os estudos enunciativos das preposições como o de Fiorin (2016) têm ganhado destaque nos últimos anos, visto que essas palavras de função sintática têm um papel crucial na organização do discurso e na construção de sentido.

As preposições conforme a visão da gramática Houaiss aqui demonstradas são palavras de classe fechada que têm como função conectar palavras e expressões, estabelecendo relações espaciais, temporais e lógicas entre os elementos da frase. Porém, ao considerar a perspectiva da teoria da análise da enunciação, ao utilizar uma preposição, o falante não apenas estabelece uma relação abstrata entre os termos, mas propõe visões, sentidos particulares da situação que está descrevendo, o que é conhecido como posicionamento enunciativo.

Os estudos enunciativos das preposições se preocupam em analisar como essa visão é construída, levando em conta não apenas as características semânticas e pragmáticas das preposições, mas também o contexto comunicativo em que elas são usadas. Segundo esses estudos, as preposições podem servir como indicadores de posicionamento do falante em relação a um determinado tema, revelando suas intenções, crenças e atitudes em relação ao assunto.

Os princípios postulados por Benveniste (1995) trazem como categorias da enunciação as noções de pessoa, tempo e espaço, já Fiorin (2016) põe em evidência que todas as categorias enunciativas seriam regidos pelos mesmos princípios e assim, na obra intitulada “As astúcias da enunciação” o autor descreve as categorias de pessoa, tempo e espaço no português brasileiro mostrando como essas categorias se manifestam no discurso e como ocorre a produção de seus respectivos efeitos de sentido na língua

em situações de uso considerando os mecanismos de debreagem (projeção para fora da instância de enunciação da pessoa, do espaço e do tempo do enunciado) e embreagem (efeito de retorno à enunciação), conceitos estes fundamentados nos referenciais teóricos de Greimas e Courtès.

De acordo com Neves (1997, p. 108)

A obra toda proclama um princípio básico que rege o uso da linguagem: o discurso é o lugar de instabilidade - o que permite a criação de efeitos de sentido - mas essa instabilidade obedece a coerções de um sistema - o que garante o próprio engendramento de sentido (ao menos até que o sistema mude).

Fiorin considera o discurso como lugar de instabilidade, isso permite a criação de efeitos de sentido, mas que ao mesmo tempo estão sob as regras de coerção de um sistema, visto que, para o autor, a instabilidade não quer dizer desorganização, não é um defeito dos estudos discursivos, mas a própria condição do discurso.

Em “As astúcias da enunciação”, Fiorin (2016) dedica duas seções para falar das preposições, no entanto, não separa as preposições essenciais, das acidentais e das locuções prepositivas. Na seção denominada “Do tempo”, para ele “as preposições (ou locuções prepositivas) temporais organizam-se em torno da descrição da categoria topológica concomitância versus não-concomitância (anterioridade versus posterioridade)”. Conforme pode ser constatado no exemplo 1, que segue da entrevista, é perceptível a ideia de posterioridade.

Ex.1 - são apócrifos que foram criados a partir do segundo século **depois de** Cristo, em diante.

Essa organização está sistematizada na tabela a seguir.

Tabela 1, sistematizada a partir das informações de Fiorin (2016).

Preposições (ou locuções prepositivas)	Categoria
durante	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
no curso de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.

quando de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
no meio de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
no momento de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
na época de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
ao longo de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
no decorrer de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
no período de	Concomitância: o acontecimento ocorre simultâneo a outro.
antes de	Anterioridade
anterior a	Anterioridade
após	Posterioridade
depois de	Posterioridade
em seguida a	Posterioridade

Além dessa classificação há também as preposições classificadas como temporais, sendo que a categoria aspectual as distribui da seguinte maneira: pontual versus durativo (incoativo vs terminativo).

O aspecto incoativo-durativo indica o momento que começou um processo (incoativo) e o que ele dura no tempo (durativo) como pode ser observado no exemplo que segue da entrevista.

Já o aspecto terminativo-durativo indica o ponto final de um processo (terminativo) que dura no tempo (durativo). Há também aqueles que podem ser classificadas como durativo-progressiva como o que ocorre no exemplo: “Com efeito, conhecedor de longa da realidade sociopolítica. [...] combatendo através dos anos os líderes nacionais [...] David Nasser vem merecendo de nosso público a mais entusiasta aceitação.” (Fiorim, 2016, p. 155).

Os exemplos abaixo retirados de trechos da entrevista ratificam o aspecto incoativo-durativo e o exemplo 4 confirma a ideia do aspecto terminativo-durativo.

Ex.2- ... e, na verdade, **desde** a idade média que já tinha aquela busca por relíquias sagradas...

Ex.3 - ...são apócrifos que foram criados **a partir do** segundo século depois de Cristo, em diante.

Ex.4 - ...fez uma mistura de Cristo com deus sol quer o dia do nascimento do Sol e ficou aí **até** hoje.

Tabela 2, sistematizada a partir das informações de Fiorin (2016).

Preposição/locução prepositiva	Aspecto
desde	incoativo-durativo
a partir de	incoativo-durativo
a começar de	incoativo-durativo
até	terminativo-durativo
através de	durativo progressivo.

Além das classificações elencadas, Fiorin (1916, p. 155) descreve casos em que as preposições *em* e *a* quando precedem um numeral e não vêm especificadas por um agora implícito ou explícito, podem ser pontuais ou durativas, como demonstrado no exemplo a seguir.

[...] às dez e trinta e cinco minutos, o presidente João Figueiredo e sua comitiva chegam ao prédio.

Casei-me aos vinte anos pensando em me tornar amadurecido.

Já na secção denominada “Do espaço”, o autor trata concomitantemente dos advérbios espaço-aspectuais e das preposições.

Percebe-se assim que Fiorin (2016) trata das preposições e locuções prepositivas considerando a articulação bem como a conexão dos sentidos entre o que vem antes e o que vem depois do enunciado. Para o autor, “usa-se advérbio quando o ponto de referência, quer enunciativo, quer enuncivo, for anunciado, for implícito; quando o ponto de referência for explicitado, emprega-se a locução prepositiva correspondente.” (FIORIN, 2016, p. 243).

As posições são manifestadas considerando a visão de um sujeito observador, como ocorre com a preposição *em*, no exemplo, “Ficar *em* São Paulo”, que Fiorin classifica como visão conservantista. Já “*entre* assume

uma posição num lugar delimitado por vários pontos de referência, constituídos de elementos idênticos, seguidas de plural ou não” como podemos constatar no exemplo: “...segurou minhas mãos *entre* as suas”; “Estendi o braço *entre* o armário e a parede”.

As preposições *a* e *para* indicam movimento direcional ao produzirem aproximações e afastamentos, outras vezes direcionalidade do movimento. “Marcam o ponto de chegada de um movimento e, também, que ele será atingido.” *A* marca termo provisório, combina-se com os verbos que indicam a ação para atingir um ponto de chegada e, *para* marca termo definitivo, considera o ponto de partida como partir, sair, como chegar a, como pode ser observado nos trechos da entrevista analisados.

Ex1

...Eu escolhi arqueologia bíblica com a esperança de ir **para** Israel

Ex2

...chega lá **para** ver Disney?

Ex3

Foi **a** Paris ao encontro de sua mulher

Enquanto **para** considera o ponto de partida, a aproximação que assinala o deslocamento a um ponto de referência, Israel e Disney respectivamente, a marca o ponto de chegada de um movimento

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi realizado com turmas da terceira série do ensino médio, em uma sequência de aulas de língua portuguesa sobre o gênero textual entrevista com análise linguística das preposições. Nessas aulas, os alunos trabalharam tanto a oralidade quanto a escrita com os tópicos entrevista e preposições.

Foi proposto aos alunos um desafio, isto é, uma atividade epilinguística como o gênero entrevista com intuito de revisar sobre preposições/locuções prepositivas. O objetivo é avaliar o que os alunos entendem sobre as funções das preposições e como as usam. Na atividade os alunos puderam ler/assistir e ouvir os trechos da entrevista e perceber o uso que

é feito das preposições/locuções prepositivas e suas funções, fazendo possíveis substituições.

Depois dessas leituras foi proposta uma atividade metalinguística em grupo de cinco componentes para que eles destacassem e analisassem as funções das preposições/locuções prepositivas na entrevista, e em seguida houve a socialização em forma de discussão e as análises com os demais alunos na sala. Os grupos fizeram a socialização da análise das funções das preposições/locuções prepositivas encontradas na entrevista e na gramática de Azeredo (2021), sendo que cada grupo ficou apenas com um tipo de preposição para fomentar a discussão reflexiva com o grupão formado por todos os discentes da classe e pelo docente da disciplina, culminando com uma produção dialógica da turma.

5. RESULTADOS: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando os fatores da teoria da enunciação, como resultado propõe-se aqui um trabalho com as preposições/locuções prepositivas, considerando a proposta de Fiorin (2016) objetivando mostrar os diferentes usos das preposições em situações comunicativas reais, analisando preposições/locuções prepositivas usadas na entrevista de Rodrigo Silva ao *talk show* *The Noite*, apresentado por Danilo Gentili no Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

Nos resultados da pesquisa foi considerado o uso de falantes de português brasileiro, visto que é no uso que categorias gramaticais como as preposições assumem seus significados e adquirem sua função em relação ao contexto nos quais estão inseridos. As relações aqui analisadas as preposições/locuções prepositivas, seguidas de exemplos da entrevista aqui nos resultados justificam a função das preposições indicando determinado sentido.

Considerando o que foi exposto sobre gramática normativa e teoria da enunciação recomenda-se que a aula de língua portuguesa tenha atividades que façam parte do planejamento do professor com foco na língua em situações reais de produção. Atividades epilinguísticas que promovam usos das preposições pelos alunos no seu cotidiano de maneira.

Antes de tudo, é importante refletir com os alunos até que ponto é eficiente, para o ensino de língua portuguesa, o trabalho com preposições sob a perspectiva da gramática normativa, da gramática descritiva e da teoria da enunciação com intuito de levar à reflexão baseada na prática de análise linguística considerando os critérios sintáticos (elemento de coesão), morfológico (morfemas gramaticais) e semântico (relação de palavras e indicação de tempo, origem, posse, finalidade dentre outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, o assunto preposição é abordado nas gramáticas normativas como sendo palavra invariável que serve para ligar palavras, já nas gramáticas descritivas como a escrita por Azeredo (2021), observa-se foco nas noções de espaço e tempo nas relações sintáticas. Como o foco desta pesquisa foi a teoria da enunciação, buscou-se fazer um apanhado das várias possibilidades de análise linguística das preposições a partir de uso em contextos reais de uso.

Considerando a análise feita, constatou-se que as noções de tempo e espaço são as mais frequentes principalmente nos estudos de Fiorin (2016). Tais noções caracterizam de forma mais sistemática o paradigma das preposições e sinalizam como um fio condutor para análise semântica das preposições. É perceptível que as noções de espaço e de tempo das preposições são demarcadas pela posição que o locutor ou alocutário ocupa no enunciado, o que justifica o desenvolvimento de atividades em situações reais de comunicação, para que assim o aprendizado acerca das preposições seja significativo, justificando-se assim pesquisas como esta.

A proposição de atividades epilinguísticas e metalinguísticas visa ampliar o conhecimento linguístico do aluno ao levá-lo a refletir e usar a língua e a linguagem de modo mais competente trabalhando tanto a oralidade quanto a escrita interagindo em diferentes situações reais de comunicação em atividades que desenvolvam assim a compreensão da gramática e ao mesmo tempo ofereçam suporte para a produção de texto.

A pesquisa aqui apresentada não é exaustiva, ficou perceptível que a referência da preposição na enunciação é variável pois resulta da totalidade de sentidos desencadeados pelo papel da interação e pelas relações sintático-semânticas de todos os termos do enunciado, visto que a posição do

locutor e do alocutário pode variar quanto ao que é dito, havendo assim sentidos que são construídos e se desdobram quando consideramos as relações do contexto de uso de determinado enunciado.

REFERÊNCIA

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 5ª. ed. revista e ampliada. São Paulo, Parábola/Instituto Houaiss, 2021.

BENVENISTE, ÉMILE. **Problemas de linguística geral**. Trad. Eduardo Guimarães [et al]. 2ª. ed., Campinas, São Paulo: Pontes, 1995. Vol. I e II.

CARDOSO, Sílvia Helena Bardi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RIOLFI, Claudia (et. al). **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage learning, 2014. (Coleção ideias em ação). Anna Maria Pessoa de Carvalho (Coord.).

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2016.

FRANCHI, Carlos (et. al.). **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FLORES, Valdir do Nascimento. [et al]. **Enunciação e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção leituras no Brasil).

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um Novo Ensino de Gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Cênone Editorial. 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **As astúcias da enunciação**. Resenha. Linha D'água. São Paulo, n.11, p.107-110, 1997.

THE NOITE, Danilo Gentili. São Paulo: SBT, 2023. Disponível em: <<http://www.sbt.com.br/thenoite/>>. Acesso em: 12 maio 2023.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO MULTILETRAMENTO E GÊNERO DO DISCURSO

Maria Waldivane do Espírito Santo Bento¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo, traz importantes discussões acerca do multiletramento através dos gêneros do discurso, com a finalidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, além de elucidar questões acerca da prática docente neste contexto da era digital.

Os multiletramentos possibilitam uma organização dinâmica entre as diversas formas de comunicação na sociedade, isto é, desenvolve potencialmente aspectos que determinam que a comunicação aconteça literalmente, simultaneamente, valendo-se de múltiplos meios, como palavras, gestos, imagens, vídeos, animações e outros, caracterizando-se na multimodalidade. Para ampliar essa compreensão, surge a necessidade de fomentar discussões em torno da importância de desenvolver o letramento por meio do gênero discursivo digital no espaço escolar para seu uso em situações cotidianas.

No processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, é importante salientar a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, que é um documento que define aprendizagens essenciais para os estudantes brasileiros na educação básica. Ela é composta por habilidades e competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa e modalidade de ensino.

A BNCC, determina o multiletramento como uma importante abordagem para o ensino na área de linguagens. Deste modo, multiletramento é um termo criado na década de 90 por um conjunto de acadêmicos (New London Group) empenhados no desenvolvimento de uma pedagogia de alfabetização. Assim, o conceito de multiletramento também é apresentado na BNCC, para reafirmar a necessidade de incluir a leitura e

¹ waldivanemariabento@gmail.com, formada em Letras pela Universidade do Estado do Pará-UEPA, mestrando em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas-PPGELL.

a escrita de gêneros textuais digitais, além dos impressos e tradicionais, a cultura digital e a diversidade cultural, no cultural, o currículo da educação básica contempla, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias etc.

De acordo, com Mary Kalantzis e Bill Cope, membros do grupo, o termo se refere a dois grandes aspectos da comunidade e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação.

Partindo do pressuposto de que é necessária a inserção das tecnologias em sala de aula, pois, os alunos são nativos digitais e que estão imersos constantemente nesse meio, por tanto, este artigo apresenta em seu referencial teórico embasamentos acerca desse tipo de letramento e do uso de recursos textuais digitais como facilitador para os multiletramentos, destacando os desafios e perspectivas que a educação, no contexto atual, vivencia, com relação à temática abordada.

Com o propósito de dimensionar nossas concepções a respeito do letramento digital e os múltiplos meios que as tecnologias digitais possibilitam para o acesso à comunicação e à informação na esfera educacional e social, traçamos como objetivo geral deste artigo: discutir e apresentar os gêneros do discurso digital, através das práticas dos multiletramentos, além de enfatizar esses gêneros no processo de ensino da Língua Portuguesa de forma significativa.

Os objetivos específicos são: a) identificar se os professores de Língua Portuguesa conhecem o termo multiletramento; b) analisar as práticas de letramento utilizadas pelos professores de Linguagem; c) discutir multiletramento com base nas respostas dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, a escolha da turma do 6º ano do ensino fundamental II, justifica-se, pelo que foi observado, muitos dos alunos, que estão saindo do ensino fundamental I e adentrando no ensino fundamental II, o fazem com uma defasagem muito grande no que diz respeito às competências e habilidades necessárias à recepção e produção textuais habilidades que são fundamentais à progressão para os anos finais do ensino fundamental.

Tendo em vista que, para cada etapa da educação básica, é necessário que o aluno adquira competência e habilidades, neste caso, objetivamos analisar objetos do conhecimento do letramento por meio dos gêneros discursivos, condições de produção, circulação, estratégias de leitura e escrita.

Ao trazer para este estudo o diálogo em relação ao gênero discursivo digital nesse contexto educacional, na perspectiva do multiletramento dentro desse processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na atualidade, possibilitamos que essa discussão aconteça pelo viés teórico do Letramento e do Multiletramento.

Neste contexto, escolhemos o Gênero do Discurso Digital por se tratar de gênero textual que está muito inserido em nosso cotidiano, além disso, é um gênero que segundo Bakhtin (1992), se ajusta de acordo com a necessidade comunicativa, com um grande potencial para alcançar os objetivos propostos neste escrito.

De acordo com a pesquisa realizada, foi identificado que, a maioria dos professores entrevistados demonstram que pouco entendem de Multiletramento e Gêneros do Discurso Digital. Nas perguntas fechadas apresentaram uma postura, nas perguntas abertas outra postura, assim, os 05 professores entrevistados conseguiram explicar como o Multiletramento acontece em sua sala aula, como podemos perceber na resposta da entrevistada P1, que respondeu que o Multiletramento acontece com seus alunos quando ela proporciona atividades de leituras.

Desta forma, esse trabalho está dividido em 05 partes que estão estruturadas da seguinte forma, 01) introdução com apresentação e estrutura do estudo, 02) referencial teórico com 02 subtópicos, no qual traz uma abordagem acerca da importância da multiplicidade do letramento através de gêneros do discurso, 03) este capítulo faz uma breve reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do letramento e do multiletramento, 04) percurso metodológico, análise dos dados obtidos, 05) as considerações finais, com um apanhado dos resultados obtidos.

Diante a tudo que foi mencionado até aqui, este estudo se fundamenta à luz de teóricos que postulam sobre essa temática, como: Rojo (2012), Tarallo (1985), Bakhtin (1992), Marcuschi (2008), Barbosa (2010), dentre outros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A MULTIPLICIDADE DO LETRAMENTO ATRAVÉS DE GÊNEROS DO DISCURSO

Os gêneros do discurso permitem captar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos, além de possibilitar que seja explícita sobre qual forma de circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender e produzir textos, com isso, possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos.

Para tanto, é importante observar que os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos), também nos fornecem instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). Barbosa, (2000, 158-9) (Identificação da orientação teórica), (principais representantes da teoria)

Tendo em vista essas constatações, é prudente salientar que, quando o leitor penetra em níveis mais profundos da matéria textual, ele articula com uma série de combinações, tendo como base no seu repertório enciclopédico. Dessa forma, para compreender os textos, o leitor lança mão de todo o seu conhecimento prévio, advindo de suas experiências anteriores, perante o contato com diversos textos. “Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de gênero, mais fácil será para compreender” (Kleiman 2009, p. 20). (Apresentação de conceitos, construtores e termos teóricos (com precisão terminológica)

Rojó (2012), destaca que, para trabalhar nesse contexto:

O trabalho escolar pode ter início no conceito ou no texto conhecido: ele será desconstruído e reconstruído; a reconstrução será hipermodal, na medida em que as conexões forem feitas e os conhecimentos se interligarem. Nesse

processo, as crianças poderão avaliar (de maneira crítica) quando e como usar a língua, a linguagem e as ferramentas escolhidas. (ROJO, 2012, p. 39)

Deste modo, o papel daqueles que trabalham com educação é possibilitar várias experiências, diferentes gêneros, pois ao ter contato com a diversidade, o aluno pode estabelecer uma interação maior com as especificidades e características modalizadoras, para aquisição do conhecimento.

2.2 GÊNERO DO DISCURSO DIGITAL: O TEXTO MULTIMODAL

Os Gêneros digitais são textos que surgiram com o avanço da tecnologia, construindo novos saberes em relação à escrita associada ao uso da internet. Esses gêneros estão diretamente ligados ao ato comunicativo com capacidade para juntar imagem, som e texto, proporcionando alegria recursal e possibilitando guardar o texto em modelos de arquivos de armazenamento digital que pode on-line e offline.

O texto multimodal é aquele que se compõe de duas formas de comunicação: a imagem e o texto escrito, mas pode ser integrado por outros componentes como som, fala ou gestos. São exemplos de textos multimodais: os infográficos, os anúncios, os cartuns, as propagandas, as tirinhas e as charges. São chamadas de multimodais, pois são textos que utilizam mais de uma modalidade de forma linguística na sua composição.

3. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E DO MULTILETRAMENTO

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e o uso que novas mídias exigem, hoje, há outras considerações no processo de escolha dos gêneros que devem ser objeto de trabalho na escola. É preciso considerar os **multiletramentos**, que na concepção de Cope e Kalantzis (2000) e de Rojo (2012) a importância de práticas letradas que fazem uso de diferentes mídias e, consequentemente, de diversas linguagens, incluindo aquelas que circulam nas mais variadas culturas presentes na sala de aula, para além da cultura valorizada, tradicionalmente considerada pela escola.

Vislumbrando o multiletramento e as tecnologias de informação do mundo globalizado, o que possibilitou a abrangência e a rapidez com que a informação é disseminada, assim como a comunicação e os diversos textos que circulam em redes sociais possuem um maior deslocamento entre diferentes fontes de informação, a educação no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa vem navegando neste processo tecnológico.

Atualmente existem muitas ferramentas tecnológicas de fácil acesso que muito podem contribuir na educação.

As novas tecnologias proporcionam, ainda, mais situações de interação e maiores facilidade para gravar e editar vídeos ou arquivos de áudio, o que há algum tempo só era feito por profissionais da área. Hoje, esses procedimentos são acessíveis a um maior número de pessoas e estão disponíveis em suporte comuns, como o celular. (BARBOSA, 2012, p. 12)

Um dos principais objetivos do ensino de Língua Portuguesa é a formação de um leitor proficiente, e as propostas de alfabetização na perspectiva dos multiletramentos precisa levar em consideração o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação, segundo a vertente Bakhtiniana, a modalidade enunciativa da linguagem demonstra porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite m a ampla abordagem das condições de produção enunciativa, situações de comunicação e relações dialógicas diretas.

Neste contexto, é possível sugerir muitas atividades através dos gêneros do discurso por meio de mídias digitais, os professores podem orientar seus alunos na construção de inúmeros conteúdos disponíveis na internet que podem contribuir no ensino de Língua Portuguesa como:

- Contemplar um único gênero como notícias da semana;
- Articular vários gêneros como jornais e revistas: trecho de reportagem, artigo de opinião, vídeo, resenha crítica etc.
- Articular-se em torno de uma temática como filmes, contemplando sinopses, fichas técnicas, trailers, resenhas, vídeos de um minuto ou uma tomada, contendo paródias dos filmes etc.

É possível também pensar, em usos pedagógicos para as redes sociais e de informações como: *Twitter, facebook, Instagram, Telegram, Tik Tok e whatssAp.*

A ideia principal é propor que o ensino de língua portuguesa seja dinâmico, atraente e significativo para os alunos. Portanto, o uso das diferentes linguagens ao mesmo tempo constitui e manifesta a diversidade cultural, sendo também marcado pela explicitação das contradições sociais e culturais expressas por contraposições entre o padrão e as variações, o culturalmente valorizado e o “marginal”, o hegemônico e o contra hegemônico, o tradicional e a ruptura ou vanguarda.

Neste sentido, refletimos sobre o uso de uma língua, que sempre contará com o fenômeno da variação linguística, seja no interior de uma dada forma de manifestação artística, essas oposições estão presentes e sua exploração deve constituir-se em um dos objetivos de aprendizagem, dado seu valor político, social e cultural.

Mas do que contemplar essas diferenças, é preciso considerar efetivamente as manifestações linguísticas e culturais dos alunos e propor diálogos (por vezes, conflituosos) com as demais formas de manifestações culturais, na perspectiva de promover uma ampliação no universo cultural dos alunos que não seja impositiva ou que reafirme as relações de dominação existentes e que acabam por afastar o aluno da escola. Barbosa, 2007, p.42-43. (Indicação de lacunas no conhecimento do objeto)

3. PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE PESQUISA, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico se direciona à discussão do percurso metodológico, sendo que sua abordagem seguiu enfoque na perspectiva qualitativa nos moldes da pesquisa sociolinguística na óptica dos multiletramentos, para verificação e análise em estudo.

Com isso, os dados foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa, para a construção de um diagnóstico crítico acerca da pesquisa, cujo contexto, segundo Bartoni-Ricardo (2005), permite uma investigação do problema a partir de questões exploratórias no campo da ação sobre o tema ou objeto de estudo.

Deste modo, o método qualitativo foi escolhido devido ao mesmo estar vinculado às diferentes concepções filosóficas, estratégia de inves-

tigação, coleta, análise e interpretação dos dados adquiridos. Passo: 3 (Justifica os procedimentos da coleta de dados)

Neste contexto, esta pesquisa se fundamenta em autores como: Labov (2008), Bartoni (2005), Tarallo (1985), Marcuschi (2008), Rojo (2012), entre outros, além de consultas na internet em artigos, periódicos e dissertações que tratam do objeto a ser estudado.

Utilizamos para a coleta de dados o questionário por meio do *Google forms*, o que nos possibilitou obter informações referentes à escolaridade, a experiência profissional entre outras, para assim, termos um perfil dos participantes da pesquisa. 2 Delinear os procedimentos para mensurar as variáveis), (Passo: 2 explicar métodos para mensurar as variáveis)

O Google formulário facilitou aos professores entrevistados responderem questões que nortearam a pesquisa, sem a necessidade de estarem presentes. A entrevista se caracteriza como sendo a técnica na qual o entrevistador tem liberdade para desenvolver seu trabalho adequando suas indagações conforme a necessidade de aprofundar seu roteiro de entrevista (LAKATOS, 2004). 2 Delinear os procedimentos para mensurar as variáveis) (Passo 3 Justificar os métodos para mensurar as variáveis)

Após a coleta de dados foi realizada a análise. Esta é uma etapa essencial da pesquisa, pois é nela que o pesquisador, “após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado”, torna esses dados inteligíveis o que significa “organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar” (MOROZ e GIANFALDONI, 2006, p.85). (Passo 3, a) Citando métodos de pesquisa prévia), (3 ELUCIDAR OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS)

Tendo em vista que o presente trabalho visou construir estudo científico acerca dos multiletramentos, por meio do gênero do discurso digital, tendo como amparo a utilização de um referencial teórico, objetivando a compreensão e atualização dos fundamentos básicos sobre o objeto de estudo deste trabalho acadêmico. Este processo metodológico foi fundamental para organização, seleção e elaboração do presente artigo. b) Destacando a aceitabilidade dos métodos, (Passo 3 prever resultado)

3.2 LOCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores da escola Municipal de Ensino Fundamental: Prof^a Elza Maria Corrêa Dantas, que está situada na zona urbana de Garrafão do Norte cujo CEP é 68665000, no bairro Paraense, na travessa Terezinha Saraiva Sn. A escolha dessa escola se deu-se porque ela é parte de minha vida profissional enquanto professora.

A escola foi instituída em 28 de agosto de 1990 e é de tamanho razoável atendendo discentes de faixa etária de idade a partir de 06 anos a 14 anos, haja vista que, nesta escola funciona o ensino fundamental completo em nível de 1º a 9º ano e, também, atende a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada turma possui, em média, de 15 a 45 alunos. A escola possui atualmente 1357 alunos matriculados que estudam nos turnos da manhã, tarde e noite.

Sua estrutura física é composta 01 cozinha, 15 salas de aulas, 01 diretoria, 06 banheiros, 01 pátio para a recreação, 01 almoxarifado, 01 secretaria e 01 sala para os professores, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 quadra de esportes, 01 sala dos professores.

O corpo administrativo e docente da escola se compõe de 01 diretor, 02 vices diretores, 01 Secretária, 04 coordenadoras, 07 auxiliares de secretaria, 03 bibliotecários, 02 arquivistas, 02 digitadores, 02 auxiliares de laboratório, 03 inspetores, 03 porteiros, 01 zelador, 04 vigilantes, 01 coordenador de merenda, 21 serventes, 28 professores do 1º ao 5º ano e 24 professores do 6º ao 9º ano, 04 professores de educação física e 01 servidor o desvio de função, totalizando, assim, 114 funcionários.

Em termos de recursos materiais a escola possui 03 máquinas de Xerox, 04 televisões, 04 notebooks e 03 *datas shows*. Há, ainda, uma biblioteca na escola com uma boa quantidade de livros. Observa-se que, de maneira geral, a escola possui uma boa estrutura para atender os alunos. Passo 1: (Descrever a amostra)

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Os professores que ministram aulas na escola pesquisada têm idade entre 30 e 45 anos, com carga horária de 200 horas, sendo 04 efetivos (concursados) e apenas 01 professora contratada, com mais de 05 anos

de experiência. Todos possuem formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Os sujeitos entrevistados são em sua maioria do sexo feminino, sendo 02 professores do sexo masculino, neste sentido, os sujeitos entrevistados serão identificados por meio da letra P, seguido de um número de 1 a 6. (Passo 1, c) Descrevendo as características da amostra)

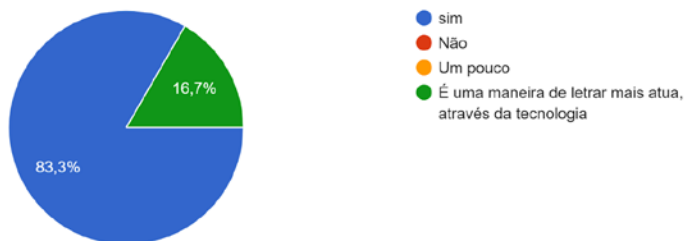
4. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

4.1 O MULTILETRAMENTO NA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No primeiro momento buscamos identificar de que forma os sujeitos da pesquisa entendiam o multiletramento. de acordo com as respostas, 05 professores afirmaram ter conhecimento do que seja multiletramento, como podemos observar nos gráficos abaixo:

Você conhece o termo multiletramento?

6 respostas



Vemos que o sujeito que respondeu que: “multiletramento é uma maneira de letrar mais atual, através da tecnologia”, não está errado, de acordo com Rojo (2012), é possível observar que, a presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas perspectivas para o ato comunicativo, pois as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades, passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades, de acordo com as várias modalidades utilizadas. (Movimento 4 - avaliação da descoberta, Movimento 5 - Comparação da descoberta com a literatura)

Tendo isso em vista, Marcuschi (2008), afirma que:

Os multiletramentos levam em conta a multimodalidade (linguística, visual, gestual, espacial e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos culturais”. Segundo Copes e Kalantzis (2006[2000]), que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. (MARCUSCHI, 2008, p. 38)

Em vista disso, os professores foram questionados a respeito dos gêneros do discurso digital, e obtivemos as seguintes respostas:

P1: Sim

P2: Não

P3: Não

P4: Um pouco

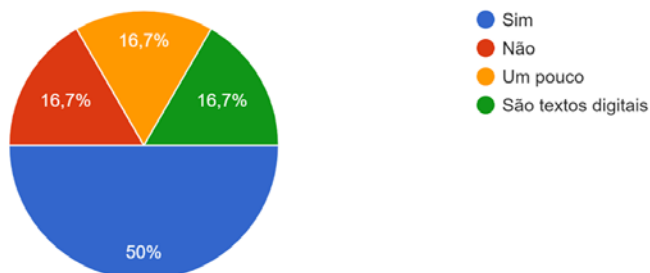
P5: Sim

P6: Não respondeu

Nota-se que as respostas variaram dois sim, dois não, o P4, respondeu um pouco, não havendo consenso nas respostas dadas, P5, até respondeu, mas não deu exemplo do que seriam os gêneros do discurso digital, denotando uma incerteza de alguns participantes acerca de seus conhecimentos sobre o que foi questionado. (Movimento 3 - Explicação do final inesperado)

Você sabe o que são Gêneros do Discurso Digital?

6 respostas



Podemos observar que os sujeitos da pesquisa não sabem ou não identificam os gêneros do discurso digital, de acordo com as respostas dadas, porém, sabemos que atualmente, muito se usa recursos tecnoló-

gicos, mídias digitais no contexto educacional, o que percebemos é que, alguns professores podem não está compilando que a utilização dessas ferramentas são também atividades de multiletramento.

Neste sentido, Marcuschi (2008) aponta que o ensino de Língua Portuguesa anda bastante focado em gêneros e isso não é tão simples nem pode ser realizado de forma ingênua, o que cabe aqui ressaltar até meados de 2008, não existia gêneros do discurso digital, mas gêneros emergentes por meio das mídias virtuais.

Para Coutinho (2004), existem algumas situações a serem observadas na hora de definir o que é texto e o que é discurso, e o que é gênero, pois entre texto e discurso existem os gêneros, textos muito utilizados nas práticas social e prática textual discursiva. Neste caso, o gênero funciona como uma ligação entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. (Movimento 1 - Recapitulação de informação)

O autor ainda destaca que: “Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (2004, 35-37)”. Deste modo, compreendemos que os professores para elaborar um trabalho acerca do multiletramento por meio dos gêneros do discurso, ele necessita estudar a fundo as definições e as características desse gênero, para que no momento de preparação de sua aula, o professor não cometa equívocos.

Segundo Marcuschi (2008), o discurso inicia com a decisão pelo gênero que traz consigo uma esquematização com algumas informações específicas, que resultam num texto com uma dada configuração que funciona discursivamente. A própria seleção da linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido.

No entanto, com os acontecimentos recentes, é importante a utilização de práticas modernas de letramento na atualidade e com isso, os professores necessitam de conhecimentos acerca de recursos tecnológicos, pois atualmente as crianças e adolescente estão cercados por tecnologias de informação e se apropriando delas de maneira desordenada, como observamos em noticiários e redes sociais.

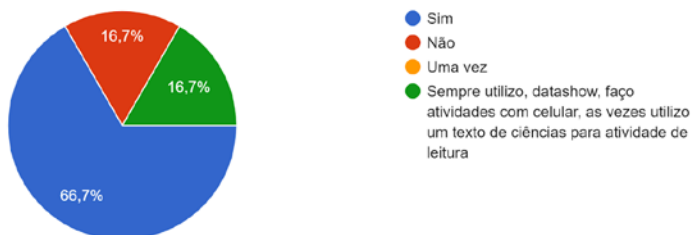
Analisando as falas dos professores na entrevista semiestruturada, percebemos que eles têm conhecimento quanto aos gêneros digitais, porém alguns não sabem diferenciar os gêneros textuais tradicionais e os emergentes do contexto digital, levam a prática para a sala de aula dentro de um contexto de incerteza. (Movimento 6 - Generalização)

4.2.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ACERCA DO MULTILETRAMENTO

Neste item, a análise tomou por base as respostas das questões abertas que falam da percepção dos professores sobre a sua prática de letramento e como ela vem ocorrendo em sua sala de aula. Os gráficos abaixo representam as respostas por equivalência.

Você já trabalhou com seus alunos multiletramento enquanto atividade interdisciplinar?

6 respostas



Contudo, houve a necessidade de questionar: De que forma está acontecendo o multiletramento com seus alunos? As respostas foram as seguintes:

- P1: Acontece através de atividades de leitura
- P2: (SIC) Ao tentar utilizar os meios educacionais que não os ditos normais, os alunos estranharam um pouco, na verdade queriam mesmo assistir filmes, ouvir músicas, por exemplo...
- P4: Acontece através da metodologia e dos recursos tecnológicos que eu utilizo
- P5: Através de vídeos de cantigas de roda.

- P6: Com ferramentas digitais, fazendo com que os alunos tenham interesse em leituras e se tornem seres críticos através do multiletramento.

Podemos verificar que, apesar das respostas dadas anteriormente, alguns professores demonstraram pouco entender de multiletramento e gêneros do discurso digital, mas de acordo com as respostas abertas 05 deles conseguiram ratificar como o multiletramento acontece em sua sala de aula, segundo a professora P1, o multiletramento “acontece por meio de atividades de leitura”

Para Kleiman (1995), as atividades de leitura configuram uma importante metodologia na busca pelo processo de aquisição do conhecimento; pois, para eficácia do processo de ensino, o letramento precisa envolver leitura, os alunos precisam ter contato com textos que circulem no mundo social.

Ao analisar a resposta do professor P2, que disse: (SIC) “Ao tentar utilizar os meios educacionais que não os ditos normais, os alunos estranharam um pouco, na verdade queriam mesmo assistir filmes, ouvir músicas, por exemplo”, ficou evidente que as aulas ditas normais não são interessantes para os alunos e que a utilização de ferramentas tecnológicas lhes chamou a atenção e possibilitou o multiletramento.

Segundo Rojo e Moura (2012), citando Lemke (2010), a importância dos letramentos multimidiático correspondentes já foi discutida, mas ainda é importante notar que não é apenas o uso da hipermídia que as tecnologias tornam mais fácil, mas sua autoria. Hoje, qualquer um edita áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combinados com textos e imagens paradas, adiciona músicas e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até a alguns anos atrás. (LEMKE, 2010).

A esse respeito, os autores também fazem importantes considerações, eles consideram que o multiletramento deve ocorrer em um o espaço onde as tecnologias digitais imperam e existe ainda a necessidade de novas ferramentas e não somente de recursos como: “papel, lápis, caneta, giz e lousa”, No entanto, os autores também destacam que, não são caracterís-

ticas dos novos textos “multissemióticos, multimodais e hipermediáticos” que atraem e desafiam os leitores. Isto é, os alunos e “jovens nativos” não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas práticas docentes de leitura e escrita que se tornaram restritas e insuficientes mesmo na era do impresso.

Seguindo as mesmas linhas de pensamento, os professores P4, P5 e P6 também respondem que o multiletramento em suas aulas acontecem por meio de ferramentas tecnológicas, porém o professor P6, dá um destaque a mais em sua resposta ao enfatizar que: “se tornem seres críticos através do multiletramento”.

É interessante observar que o multiletramento possibilita os alunos tornarem-se criadores de sentidos, porém, para que isso aconteça, é necessário que os discentes se transformem em analistas críticos.

Com a rapidez com que o novo se torna ultrapassado, a concepção de leitor também vem se modificando, hoje, após a globalização os efeitos múltiplos sobre a circulação, a produção e recepção de informações, tem formado cada vez mais leitores de todos os tipos, críticos ou acríticos. (Movimento 8 - Conclusão)

Para o Grupo Nova Londres (2006), tanto professores quanto alunos constituem participantes ativos na mudança social e podem ser considerados parte do mundo globalizado. Neste sentido, eles apontam que multiletramentos são situados socio culturalmente nas práticas de leitura e escrita de acordo com o contexto social em que o sujeito está inserido, pois na contemporaneidade o acesso a todo tipo de conteúdo depende de um simples apertado de botão ou um comando de voz.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar o ensino de Língua Portuguesa pelo viés do multiletramento e dos gêneros do discurso, trazendo para discussão os gêneros do discurso digital, para tanto, este estudo se deu com docentes que atuam no 6º ano do ensino fundamental.

A pesquisa constatou que os professores possuem conhecimento conceitual sobre multiletramento e sobre o gênero do discurso digital e os utilizam em práticas docentes. Exploram a utilização dos gêneros

como meio de interação e comunicação com os estudantes e em algumas atividades. a) (Resume e interpreta os resultados obtidos no trabalho e não os recapitula)

No entanto, observamos que os professores necessitam de mais conhecimentos para trabalharem gêneros do discurso no viés do multiletramento, contudo em suas práticas em sala de aula, afirmam que não possuem dificuldades na utilização dos gêneros digitais com seus alunos. b) (demonstram como seus resultados e interpretações concordam ou contrastam com pesquisas prévias, oferecendo possíveis razões para os resultados obtidos)

Um dos aspectos necessários do processo de multiletramento envolve a ação docente que busca fortalecer cotidianamente estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros que usamos em uma situação comunicativa, mas porque pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias usadas em outras situações que possam ser utilizada nessa nova situação e, assim, continuar seu processo de multiletramento ao longo da vida.

Deste modo, é de fundamental importância que os professores possam ser os mediadores de conhecimento, proporcionando a seus alunos o contato com diferentes gêneros, que a escola ofereça suporte e mídias para que os alunos possam incorporar e aprender a reconhecer as características desses gêneros textuais, além de ler, identificar, escrever e interpretar. d) (apresenta clara e resumidamente as evidências para a conclusão)

Portanto, é importante ressaltar que esta pesquisa está em fase de construção e possíveis questionamentos podem ser levantados para futuros resultados, deste modo, este trabalho é apenas um estudo prévio de um artigo em construção. e) (Recomenda aprofundamentos das questões discutidas no trabalho, deixando aberta uma lacuna a ser preenchida no trabalho por futuras pesquisas)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael (1992). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas / Jacqueline Peixoto Barbosa, Célia Fagundes Roval - 1ª ed. - São Paulo. FTD 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

COUTINHO, A. (2004). Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J, M.; GRIZE, J, B. & BOUACHA, M. A. (Orgs). *Texte et discours: categories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, pp. 29-49.

FIGUEIREDO-GOMES, JB. **Análise das unidades retóricas de artigos acadêmicos**. Apontamentos ministrados em sala de aula do Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros/ RN, 2017.

GRUPO NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures. Harvard Educational Review, Harvard, Spring 1996. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2006. 408 p. ISBN 9786586253177

KLEIMAN, Ângela (2009). *Texto: aspectos cognitivos da leitura*. 6ª ed. Campinas: Pontes.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Qualitativa**. In: LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia Científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEMKE, J. L. (1989a). Social semiotics: A new model for literacy education. In: Bloome, D. (ed.) *Classrooms and literacy*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, p. 289-309.

LIM, J. M. Method sections of management research articles: pedagogically motivated qualitative study. **English For Specific Purpose**. v. 25, nº 3, p. 282-309, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 1946- Produção textual, análise de gêneros e compreensão/ Luiz Antônio Marcuschi - São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G.R. **Produção Textual na universidade**. Editora: Parábola Editorial, São Paulo, 2010.

PRENSKY, M.: Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October (2001a). Disponível em. Acesso em: 08 ago. 2023.

ROJO, Roxane Helena R. (Roxane Helena Rodrigues) *Multiletramentos na escola* /Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs], -são Paulo: Parábola Editora, 2012.

SWALES, J. M. Research into structure of introductions to journal articles and its application to the teaching of academic writing. In: **Common ground:** shared interests in ESP and communication studies. USA: Pergamon Press, 1984 (ELT documents, 117). p. 77-86.

LETRAMENTO E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rômulo Alves Batista¹

1 INTRODUÇÃO

Os novos estudos sobre o letramento demonstram que não se pode cultivar uma visão estereotipada de que ele está relacionado apenas ao contexto educacional e às práticas de alfabetização, uma vez que ele surge das práticas sociais. De acordo com Tfouni (2005, p. 20), “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito em uma sociedade”.

Desse modo, a pesquisa busca apresentar a relevância do letramento e das práticas de ensino a partir dos novos estudos sobre letramento, sustentada em autores como: Garcia e Magalhães (2016); Guimarães (2019); Kleiman (2005; 2007); Rojo (2004) e Soares (2009). Ademais, é enfatizada a importância da formação docente, pois ela será determinante para o ensino quando esse profissional for para a sala de aula. Com isso, é ratificada a importância da pesquisa, uma vez que dialoga com as práticas de ensino a respeito do letramento.

Posto dessa forma, os objetivos gerais do estudo é analisar de que modo o professor de língua portuguesa compreende o letramento e como ele o utiliza em suas aulas. Quanto aos objetivos específicos, considera-se: perceber o entendimento dos alunos a respeito dessa temática; ressaltar que o letramento está inserido na sociedade e que todos fazem uso dele; e fomentar a discussão entre os professores que atuam na educação básica.

Sabe-se que a aquisição da linguagem é algo essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, responsabilidade essa que geralmente recai sobre os professores de pedagogia e língua portuguesa. O ensino não deve estar pautado em modelos tradicionais que valorizam somente a leitura e escrita sem considerar o processo de aprendizagem na prática do letramento.

¹ Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS I.

Segundo Henn e Vial (2016) “ensinar na perspectiva do letramento, não é apenas repassar conteúdos, mas ter ao mesmo tempo, um discurso e uma proposta adequada a superar os obstáculos da aprendizagem”.

A fim de compreender como isso ocorre na prática, foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionários em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino no município de Muaná, localizado na Ilha do Marajó – PA. Por meio disso será possível analisar a percepção dos professores e dos alunos sobre essa temática, associando com a bibliografia existente sobre ela.

Portanto, o artigo está dividido da seguinte forma: aporte teórico, onde é discorrido sobre o letramento e as práticas de ensino a partir de novos estudos sobre letramento; na metodologia é abordado sobre o desenvolvimento da pesquisa e as práticas adotadas para realizar a coleta de dados. Por fim, a discussão dos resultados a partir dos dados analisados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar o letramento atualmente consiste em ponderar que ele não está restrito ao processo de alfabetização decorrente da educação formal, haja vista que ele parte das práticas sociais, algo que o torna diverso. Todavia, pensar o letramento e as práticas de ensino é algo que vislumbra a figura do profissional docente que deve ter domínio de tal conhecimento para que assim possa ser posto em prática.

No tocante à formação de professores, é importante que o docente em formação inicial possa ser autor do discurso, vivenciando também práticas reais de uso da língua. Sendo produtor de um discurso, o futuro professor se apropria da concepção de linguagem como interação social, de modo a relativizar certas atividades na sala de ensino básico (GARCIA; MAGALHÃES, 2016, p. 40).

Nessa ótica, para promover o letramento na prática de ensino é necessário que o professor tenha domínio do que vai ensinar. Um exemplo disso se dá do seguinte modo: ao trabalhar com um determinado gênero textual o professor deve ter que, no mínimo, produzir tal gênero. As autoras defendem que a universidade deve ser um lugar privilegiado de realização de experiências de escrita, valorizando a relação entre teoria e prática no processo formativo do professor.

No que é referente à definição do conceito de letramento, considera-se que o vocábulo letramento, que surgiu no Português, derivada palavra de língua inglesa “literacy”, a qual é oriunda do latim “littera” (letra) e acrescida do sufixo “-cy”, denotando qualidade, condição, estado, fato de ser. Logo, “literacy”, significa a condição de ser letrado (SOARES, 2009).

Baseado nas autoras supracitadas, o referencial teórico desta pesquisa é sustentado por elas e os demais autores a serem apresentados que discutem a respeito da temática letramento e práticas de ensino. Assim, será possível relacionar as teorias desenvolvidas por eles com o contexto educacional e as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula.

De acordo com Garcia e Magalhães (2016), a formação do professor deve ser repensada, não se deve estimular que os alunos escrevam textos sem significados sociais, restritos somente às disciplinas curriculares. É necessário criar situações para fazer circular a escrita autoral dos professores em formação e isso é algo garantido a partir de suas experiências em sala de aula.

Assim, “todo letramento é apreendido num contexto específico de um modo particular e as modalidades de aprendizagem, as relações sociais dos estudantes com o professor são modalidades de socialização e aculturação” (STREET, 2014, p. 154). Nesse sentido, não se deve ter uma visão cristalizada sobre um único modelo de letramento, além de que é necessário fazer a devida distinção entre ele e a alfabetização.

É importante ressaltar, no entanto, que letramento e alfabetização são processos bastante distintos. Questão essa que nem sempre esteve colocada, de forma clara. Alfabetização é o processo de aquisição do código escrito da língua, enquanto o letramento diz respeito aos usos sociais que os sujeitos fazem da leitura e da escrita. Isso significa dizer que o fato de o sujeito estar alfabetizado nem sempre irá significar que se trata de um sujeito letrado em determinada prática, pois conhecer o código escrito da língua não significa que ele irá fazer uso desse código no seu dia a dia. O contrário também é possível, ou seja, um sujeito não alfabetizado poderá participar de práticas letradas, portanto, demonstrar algum grau de letramento. Esse é o caso da criança ainda não alfabetizada, que, de posse de livros de histórias infantis, que lhe foram contadas, pode reproduzi-las a seu modo. Ou, então, um adulto não alfabetizado que reconhece o letreiro de um ônibus, o rótulo de produtos no supermercado ou as funções de que necessita ao operar um caixa eletrônico (GUIMARÃES, 2019, p. 269).

Nesse sentido, Magda Soares (2009, p. 66) em sua obra “Letramento: um tema em três gêneros”, destaca uma visão de letramento que paira no nível do social, em que “o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais da língua escrita”. Logo, embora o sujeito não seja alfabetizado, ele pode ser letrado, mas o fato de ele não ter domínio da escrita o deixa em posição de desvantagem com quem tem. De acordo com Guimarães (2019, p. 270):

Em uma sociedade em que a língua escrita desempenha papel primordial, os sujeitos que não partilham do código escrito acabam sendo marginalizados, uma vez que são impedidos de participar socialmente, de forma ativa e plena. Assim, esses sujeitos, que não tiveram acesso a escolarização e, por conseguinte, não participaram do processo de alfabetização formal, são desvalorizados e suas ações minimizadas diante das exigências e demandas de uma sociedade letrada.

A valorização da escrita pode ser compreendida a partir do momento em que as sociedades passaram a fazer uso de tal tecnologia, deixando de ser sociedades orais e assim se tornando grafocêntricas. Muitas questões emergiram a partir disso, merecendo especial atenção de estudiosos e pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento, como afirma Guimarães (2019). Dentre essas áreas, destacam-se: psicologia, antropologia, linguística, entre outras.

Com o surgimento da escrita, vê-se surgir também a preocupação a respeito da forma de aquisição do código escrito pelos indivíduos, o que refletiu no que os estudiosos das teorias modernas de letramento chamam de modelo autônomo de letramento. Nesse modelo, focalizavam-se os processos de alfabetização, ligados à determinada habilidade mental do sujeito, isto é, o letramento era visto como uma habilidade cognitiva individual, dissociada do contexto social e histórico dos indivíduos (GUIMARÃES, 2019, p. 267).

A autora também considera que os novos estudos de letramento partem de uma crítica ao modelo cognitivo e autônomo de letramento, em que se concebe o letramento como um processo cognitivo individual, que independe do contexto social e histórico do indivíduo. Nesse sentido, o letramento não está restrito ao contexto escolar, pois de acordo com os novos estudos sobre letramento, ele parte de um conjunto de práticas

sociais, envolvendo aspectos culturais e sociais. Desse modo, não se pode prestigiar apenas um modelo de letramento, haja vista que tais modelos são diversos e decorrentes de uma sociedade que em essência é plural.

3. METODOLOGIA

Baseado nos novos estudos sobre letramento, mais especificamente o letramento como prática de ensino, é vislumbrada a figura do professor, sua formação acadêmica e suas práticas em sala de aula enquanto responsável em garantir que os alunos não tenham domínio somente da leitura e escrita. Desse modo, os procedimentos adotados pela pesquisa são do tipo bibliográficos, ao considerar os autores que dialogam com a temática tratada e a pesquisa de campo, pois visa à coleta de dados junto aos sujeitos.

Quanto ao tipo de abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que se busca compreender e explicar um determinado fenômeno. Tal compreensão está em torno do letramento e as práticas de ensino, para isso, foi aplicado um questionário a uma professora de língua portuguesa, a fim de compreender a sua trajetória acadêmica, suas práticas de ensino e sua compreensão sobre o assunto. Essa coleta de dados foi realizada de forma direta, por meio de uma conversa de cunho informal, mas sem deixar de lado a criticidade demandada pela pesquisa científica.

O questionário também foi aplicado aos alunos a partir de uma outra perspectiva, visto que se almeja compreender de que forma eles se apropriam da escrita e oralidade, considerando o contexto em que estão inseridos. Para isso, foi necessário informar à coordenação da escola sobre a pesquisa, a qual permitiu que ela fosse realizada com os alunos sem a necessidade da apresentação de um termo de autorização. Foi totalizado 25 o número de sujeitos que são de turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino localizada no município de Muaná – PA, Ilha do Marajó.

O procedimento de coleta de dados adotado foi escolhido em decorrência da localidade e do público-alvo, visto que para realizar a pesquisa não foi verificado nenhum empecilho burocrático, assim como a aplicação do questionário físico aos alunos era bem mais vantajoso para coletar os dados necessários. Desse modo, as respostas foram obtidas como o esperado e foram entregues por todos que participaram.

A escola passou por uma reforma no ano de 2019 e conta com uma boa estrutura, a biblioteca foi restaurada, assim como a sala de informática e o laboratório de ciências, que antes da reforma era utilizado como depósito. As salas são ventiladas, são equipadas com mesas e cadeiras de qualidade, assim como os quadros. A estrutura da área de lazer é boa, visto que a quadra poliesportiva foi reformada e está sendo bem cuidada.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário aplicado aos alunos é composto por 10 questões, sendo que 8 são objetivas (opções de resposta: sim ou não) e duas são dissertativas. Os resultados obtidos nas questões objetivas podem ser visualizados na tabela a seguir.

Quadro 1: Questionário aplicado aos alunos – Questões objetivas.

Você sabe o que é “letramento”?	Sim: 12 Não: 13
Durante o ensino fundamental, você estudou sobre esse assunto?	Sim: 04 Não: 21
Estando no ensino médio, você estudou sobre esse assunto?	Sim: 01 Não: 24
Você gosta de ler?	Sim: 24 Não: 01
Você gosta de escrever?	Sim: 16 Não: 09
Você apresenta dificuldades em compreender um texto?	Sim: 07 Não: 18
Você tem dificuldade em iniciar um texto?	Sim: 08 Não: 17
Você tem dificuldade em compreender os conteúdos da disciplina Língua Portuguesa?	Sim: 08 Não: 17
Total de participantes	25

Sabe-se que o letramento faz parte da vida das pessoas e está presente em suas práticas sociais, mesmo que elas não o percebam. Quando questionado aos alunos se eles conheciam esse conceito, uma parte afirmou que sim, enquanto outra afirmou que não. De acordo com Costa *et al.* (1997, p. 86) “existem, entretanto, necessidades dos alfabetizando em relação ao letramento que se localizam no contexto situacional, no ambiente em que vivem”, ou seja, é algo que se manifesta neles por uma questão de necessidade, seja para pegar um ônibus, chegar a um determinado endereço ou preencher um questionário, por exemplo.

Embora o conceito de letramento não seja apresentado aos alunos de forma aprofundada, é notório que há o reconhecimento do uso de tais práticas. Percebe-se que apenas 4 afirmaram que estudaram sobre essa temática durante o ensino fundamental, enquanto a maioria afirmou que não. Chegando ao ensino médio, isso ainda é mais latente, visto que apenas 1 indivíduo afirmou ter estudado sobre a temática em questão.

Se tratando das práticas de leitura, o resultado ocorreu de forma satisfatória, pois apenas um indivíduo afirmou não gostar de ler, enquanto 24 disseram que gostam. A apropriação dos gêneros literários é fundamental para a aquisição de conhecimento, fazer relação entre os assuntos tratados na escola com a vida social, além de criar subsídios para a formação de um cidadão ético.

Mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2004, p. 3).

A autora trata da questão da leitura a partir do sujeito e sua formação discursiva, a qual está relacionada a outros discursos. Nesse sentido, é importante pensar em como esses discursos são formados, pois a depender das condições, pode ser algo bom ou ruim. Um sujeito que se apropria de diversos textos e faz uso deles em sua vida tende a ter uma visão mais crítica diante da sociedade, além de desenvolver sua capacidade linguística, algo que ainda é um desafio para a escola.

Em contraste às práticas de leitura, a maioria, totalizando 16 sujeitos, afirmaram não gostar de escrever, já 9 disseram que gostam. Essa distinção é interessante de ser analisada, pois no início do processo educacional formal é enfatizado e trabalhado a importância da aquisição da leitura e escrita, mas o que se percebe é a falta de interesse entre um ou outro no decorrer do processo educacional formal.

Ao abordar o que seria um sujeito letrado, Kleiman (2005, p. 11) afirma que é “aquele que além de dominar a leitura e a escrita, faz uso competente e frequente de ambas”. Logo, tais práticas se complementam e devem ser usadas com frequência, quando isso não ocorre é porque não houve a incorporação de tais práticas e o uso delas no meio social.

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia; não basta aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais de escrita (SOARES, 2009, p. 45).

Considerando o que a autora afirma, esse fenômeno existente no domínio da leitura e escrita nem sempre ocorre de forma satisfatória por não haver a devida apropriação deles. Nesse sentido, considera-se os princípios básicos do letramento, que é justamente garantir essa apropriação e fazer uso dela no seu cotidiano.

No que diz respeito aos níveis de dificuldade em compreensão de texto, a maioria, totalizando 18, afirmaram que não apresentam essa dificuldade e 7 afirmaram que possuem. Quando questionado sobre o nível de dificuldade em iniciar um texto, 17 afirmaram não possuir essa dificuldade, enquanto 8 possuem.

A última questão objetiva é sobre a compreensão dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, nesta, 17 afirmaram não terem dificuldade em compreender os conteúdos e 8 afirmaram que têm. Com isso, é notório que o letramento e as práticas de ensino se fizeram presentes no ensino fundamental (anos finais) dos alunos que estão inseridos no primeiro ano do ensino médio.

Embora o assunto não tenha sido tratado de forma explícita, é perceptível que o trabalho docente é alinhado com tais práticas de ensino que não objetivam apenas a leitura e escrita de forma isolada. Por fim, as duas últimas questões dissertativas objetivaram tratar das seguintes questões.

Quadro 2: Questionário aplicado aos alunos – Questões discursivas.

Durante o ensino fundamental e ensino médio, qual atividade realizada mais despertou seu interesse pela disciplina Língua Portuguesa?
Respostas: atividade de pontuação; verbos; criação de histórias em quadrinhos, leitura e a prática de debate; atividade de compreensão musical, criação de poemas e histórias; gêneros textuais; produção de textos; funções da linguagem; atividades em grupo e peça teatral; criação de um conto; atividades de linguagem; figuras de linguagem; redação; criação de paródia; substantivos. Observação: 4 participantes disseram que não sentiram interesse nas atividades de Língua Portuguesa.
Qual seu gênero literário/textual favorito?
Respostas: Histórias em quadrinhos (HQs) de anime e poemas; animações; HQ e romance; gibi, ficção e aventura; mistério, terror, investigação e sobrenatural; notícias e jornal; histórias assustadoras, lendas e ação; fantasia e suspense; drama; HQ de super-heróis; contos. Observação: 3 participantes disseram não ter um gênero literário/textual favorito.

Considerando que a temática é letramento e práticas de ensino, as perguntas que compõe o questionário tiveram como intuito perceber a compreensão dos alunos sobre letramento, associando às práticas de leitura e escritas advinda das aulas de Língua Portuguesa. Ficou perceptível que os alunos – em sua maioria – se apropriam de determinados gêneros textuais e demonstram interesse em determinados conteúdos da disciplina.

O interesse pela leitura foi demonstrado pela maioria, porém, uma maioria também afirmou não sentir interesse pela prática da escrita, o que demanda de atividades que associem as duas questões, algo que pode ser feito em aulas de produção de textos associadas aos novos estudos sobre letramento. Com isso, espera-se que os alunos passem a ter mais rendimento nas aulas de Língua Portuguesa, visto que a maioria não tem dificuldade em iniciar um texto e, também, não tem dificuldade em compreender os assuntos da disciplina.

Feita a análise dos questionários aplicados aos alunos, será feita a análise do questionário respondido pela professora, composto por 7 perguntas (opções de resposta: sim ou não) e 1 pergunta subjetiva.

Quadro 3: Questionário aplicado à professora – Questões objetivas.

Durante a sua formação acadêmica você estudou sobre letramento?	Não
A instituição de ensino superior em que estudou, permitia a experiência entre teoria e prática?	Não
Você acredita que existe um grande desafio em garantir o letramento na educação básica?	Sim
Nas suas aulas, você trabalha com diversos gêneros textuais?	Sim
As atividades realizadas em sala de aula possuem relação com as práticas sociais?	Sim
Você percebe que os alunos do primeiro ano do ensino médio têm dificuldades com a leitura?	Sim
Você percebe que os alunos do primeiro ano do ensino médio têm dificuldades com a escrita?	Sim

Durante a formação acadêmica da professora não foi estudado sobre letramento nem houve a experiência de relacionar os conteúdos teóricos com as práticas de ensino. Diante dessa questão, é considerado a importância de uma formação acadêmica onde há a relação da teoria com a prática, de acordo com as ideias que surgiram a partir dos novos estudos sobre letramento.

Pensar as formações atualmente implica em assumir conjuntamente as tarefas que se apresentam, que aparecem sempre dentro de uma urgência de tempo, pois vêm inscritas em políticas de governos que ora estimulam os processos por via da interpelação à universidade, mas num tempo seguinte podem vir a silenciar essas possibilidades. O desafio para nós, formadores, é tornar a língua materna um objeto de conhecimento interessante e profícuo a estes futuros professores, em apenas 15 aulas de um semestre (ANDRADE, 2016, p. 14-15).

Para que seus alunos leiam e escrevam mais e melhor, professores têm antes que experimentar processos de leitura e de escrita. A voz docente, como qualquer voz social, ao ser tratada alteritariamente, com escuta e responsabilidade, não permanecerá “a mesma”, nem igual a sua própria, antes de escutar o formador, e nem igual à do formador, seja transformada em um modelo (ANDRADE, 2016, p. 21).

Pensar o letramento e práticas de ensino consiste pensar na formação do professor, visto que durante a sua formação acadêmica são priorizadas as disciplinas de cunho teórico, enquanto as disciplinas práticas são vistas somente na reta final do curso durante o estágio supervisionado. Desse modo, é necessário incluir disciplinas que estejam relacionadas à prática docente desde o início do curso, familiarizando os estudantes com o espaço escolar e garantindo que eles façam algo de grande importância na graduação: relacionar teoria e prática.

A professora acredita que existe um grande desafio em garantir o letramento na educação básica e busca, em suas aulas, trabalhar com os diversos gêneros textuais a fim de inserir os seus alunos no conjunto de práticas educativas que consideram a importância do letramento como forma de compreender a sociedade e fazer parte dela de forma efetiva. De acordo com Garcia e Magalhães (2016, p. 35) “[...] é pela apropriação dos gêneros textuais que se possibilita aos sujeitos produzirem discursos situados em contextos diversos”. Desse modo, as atividades realizadas pela professora dialogam com as práticas sociais vivenciadas pelos alunos.

Quando questionado sobre as práticas de leitura e escrita, a professora afirmou que os alunos que chegam no primeiro ano do ensino médio apresentam tais dificuldade, sendo esse um fator curioso, haja vista que na análise do questionário aplicado aos alunos a maioria afirmou que não apresentam essas dificuldades. Considerando os gêneros textuais preferidos pelos indivíduos, é notório que essa dificuldade não é existente – quando se trata de gêneros textuais que lhes são da sua preferência – o oposto ocorre quando são trabalhados gêneros textuais que demandam de questões mais específicas na aquisição da aprendizagem em Língua Portuguesa.

A última questão do questionário aplicado à professora é discursiva, onde ela deveria responder sobre as formas de se garantir o letramento nas aulas de português.

Quadro 4: Questionário aplicado à professora – Questão discursiva.

De que forma é possível garantir o letramento nas aulas de Língua Portuguesa?
Resposta: Com a aplicação de atividades práticas como: leitura e releitura de textos simples (receita culinária, letras de músicas, poesias etc.); produção de textos (narrativos, descritivos etc.); roda de leitura; roda de conversa, contação de histórias, entre outros. Acredito que dessa forma é possível desenvolver mais o letramento nas aulas de Língua Portuguesa. É assim que trabalho.

Como apresentado, as formas de se garantir o letramento devem partir da prática, visto que apenas a aplicação de conteúdos não basta se isso não for associado às produções de textos, interações e novas descobertas. Ao pensar em projetos de letramento para a escola básica, Kleiman (2007), considera que a concepção social da escrita deve sustentar o ensino de língua materna, bem como essa concepção social deve servir de base para a elaboração do currículo.

Nesse sentido, é necessário que os alunos tenham a experiência de escrita, para que desse modo possam participar de práticas sociais letradas. Portanto, o trabalho desenvolvido pela professora dialoga com os novos estudos sobre letramento, pois o ensino não ocorre de forma isolada no contexto escolar.

Segundo a coleta de dados, era esperado que no primeiro ano do ensino médio na escola onde foi realizada a pesquisa, a maioria dos alunos não tivessem compreensão sobre o conceito de letramento, visto que no ano anterior, quando estavam no ensino fundamental (ano finais), pouco foi trabalhado sobre o assunto. Baseado na análise dos dados obtidos com a professora, ficou claro que no decorrer de sua formação e com as experiências em sala de aula, ela pode compreender mais sobre a temática, demonstrando interesse por ela, o que era esperado, visto que suas respostas no questionário foram esclarecedoras, demonstrando domínio e interesse pelo assunto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que a educação básica superou, no decorrer dos anos, grandes dificuldades no processo de alfabetização, todavia, ainda lida com um desafio que é a formação de indivíduos capazes de se apropriar do uso da leitura e da escrita. Isso só ocorre quando o trabalho do professor não

considera o letramento e os novos estudos sobre ele, pois, com o tempo, esse conceito foi se modificando, ganhando novas vertentes que decorreram de uma sociedade diversificada.

Não se fala mais de letramento como um conceito isolado, pois existem novos letramentos: letramento literário, científico, digital, racial, entre outros. É necessário haver a apropriação desses novos letramentos e a pesquisa de campo realizada na escola junto com a professora e os alunos permitiu visualizar, na prática, como ele ocorre – e quando não ocorre.

Quanto ao interesse dos alunos pela leitura, os resultados foram satisfatórios, todavia, ainda é perceptível a necessidade de se trabalhar e desenvolver melhor a escrita e as habilidades de interpretação e compreensão de textos. Segundo os resultados obtidos, os alunos avançam de ano letivo com muitas lacunas em seu ensino, visto que determinados assuntos não são abordados quando necessário, o que reflete em dificuldades em compreender os novos assuntos que serão trabalhados em sala de aula.

Embora os desafios existam, as possibilidades de trabalhar o letramento em sala de aula são diversas, logo, o professor de Língua Portuguesa tem em mãos um desafio possível, que seria adotar estratégias metodológicas que contemplem essa prática. É necessário relacionar os conteúdos teóricos com a prática, permitindo aos alunos protagonismo.

No que condiz o trabalho docente, é válido mencionar que para o professor obter bons resultados com seus alunos no desenvolvimento da leitura e escrita, é necessário que ele também tenha domínio desses aspectos, colocando em prática seus conhecimentos sobre o assunto. Em concordância com isso, Andrade (2016), afirma que para que os alunos leiam e escrevam melhor, é necessário que o professor experimente esse processo, para que assim, os objetivos com a aula que vai trabalhar sobre letramento atinjam seus objetivos.

Dentre as atividades mencionadas pelos alunos, as que mais chamaram a atenção durante a disciplina de português – seja no ensino fundamental ou ensino médio – a maioria foi justamente as que eles tiveram que produzir algo ou trabalhar em grupo. Portanto, isso denota a importância de um ensino que valoriza o letramento e reconhece o seu valor na formação do sujeito. Algo que demanda cada vez mais de aprofundamento científico, a fim de que novas abordagens sejam realizadas em prol de um ensino cada vez mais eficaz.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. de. Língua, conhecimento e sujeitos: relações alteritárias na formação de professores autores. In: GARCIA REIS, A.; MAGALHÃES, T. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

COSTA, P. H. H. da *et al.* **Linguagem, letramento e ideologia na comunidade**: análise de discurso crítica e mudança social. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 3(1) 1997. Disponível em: <https://is.gd/41yfNL>. Acesso em: 08 ago. 2023.

GARCIA REIS, A.; MAGALHÃES, T. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

GUIMARÃES, F. T. B. Os novos estudos de letramento: um novo campo de investigação das práticas de leitura e escrita. **Caletroscópio** – ISSN 2318-4574 – v. 7, n. especial 1, 2019, Linguística Aplicada.

HENN, I. A.; VIAL, J. A. L. S. Formação docente na perspectiva do letramento. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <https://is.gd/Op3V8Z>. Acesso em: 03 ago. 2023.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

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

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. (Trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábolas, 2014.

LETRAMENTO DIGITAL: OS BENEFÍCIOS E A PROBLEMÁTICA ESTRUTURAL EXISTENTE NA ESCOLA PÚBLICA

Vanderclea de Jesus Costa Martins¹

INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o artigo intitulado “Letramento digital: os benefícios e a problemática estrutural existente na escola pública”, que se propõe a discutir a importância e os desafios do uso do letramento digital na educação. Este trabalho é estruturado de modo a orientar o leitor na compreensão do tema e apresenta seus resultados por meio de tópicos organizados e discutidos ao longo do artigo.

O letramento digital refere-se à capacidade de utilizar, compreender e criar informações em diversos formatos digitais, configurando-se como uma competência essencial para a participação plena e efetiva na sociedade contemporânea. Com a rápida evolução tecnológica e a crescente presença da internet nos últimos anos, surgiram novas formas de interação com o mundo ao nosso redor. Nesse contexto, torna-se imprescindível o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital – competências muitas vezes adquiridas na escola – a fim de enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo ambiente digital. Dessa forma, esta pesquisa se debruça sobre a questão central de como o letramento digital pode ser implementado e aprimorado nas escolas públicas.

Com base na amplitude do tema, a pesquisa foi delimitada à compreensão dos benefícios proporcionados pelo letramento digital e das principais dificuldades enfrentadas pelos professores em ambientes escolares. Entre os benefícios, destaca-se a capacidade de oferecer acesso a uma vasta gama de informações e recursos disponíveis online, o que permite aos indivíduos explorarem diversos temas, realizar pesquisas aprofundadas e expandir seus horizontes educacionais. No entanto, para que os alunos

¹ Graduada em Letras. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS I. Professora da Escola Municipal Professora Alnir Lima Soares Pinheiro – MA. E-mail: vandercleaalicia@icloud.com

desenvolvam essas competências, é necessário que estejam expostos a condições adequadas no contexto escolar. A falta de estrutura nas escolas públicas representa, muitas vezes, um desafio significativo para a implementação de práticas de letramento digital.

Diante desse cenário, a questão norteadora desta pesquisa é: como o professor pode incorporar a tecnologia em seu processo de ensino, frente às evidentes limitações estruturais das escolas públicas? Para responder a essa pergunta, foi adotada uma metodologia de pesquisa quali-quantitativa, dividida em quatro etapas. A primeira etapa consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, utilizando como referencial teórico autores renomados, como Kleiman, com sua obra “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola” (1995); Coscarelli, com “Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas” (2021); e Lemos, com o conceito de cibercultura em sua obra “Cibercultura e mobilidade: a era da conexão” (2004).

A segunda etapa envolveu a elaboração de uma pesquisa de campo, que foi posteriormente aplicada como parte do terceiro passo. A partir das análises realizadas, este artigo busca contribuir para uma reflexão crítica sobre o panorama atual do letramento digital nas escolas públicas, explorando tanto os benefícios quanto as dificuldades estruturais enfrentadas. Compreendendo os desafios e identificando soluções viáveis, a pesquisa visa promover uma educação digitalmente inclusiva, preparando os alunos para lidar com as demandas e oportunidades do século XXI.

Na sequência deste estudo, será abordada a segunda parte teórica, denominada referencial teórico, onde serão apresentados e discutidos os principais conceitos e fundamentos que sustentam a pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Letramento digital é um termo que denota a habilidade de um indivíduo em empregar a tecnologia de maneira eficaz e crítica para leitura, escrita e comunicação. Em outras palavras, é a habilidade de usar a tecnologia de forma produtiva e segura para atender às necessidades pessoais, profissionais e sociais. Para Kleiman: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Com o avanço constante da tecnologia, o letramento digital se tornou uma habilidade essencial para qualquer pessoa que queira ser inserido na sociedade. A utilização de computadores, smartphones e outros dispositivos eletrônicos está se tornando cada vez mais generalizada e, portanto, o letramento digital é fundamental para o desenvolvimento humano. De acordo com Coscarelli:

Podemos e devemos usar o computador como meio de comunicação, como fonte de informação, que ajudará os alunos a responder suas perguntas, a levantar novos questionamentos, a desenvolver projetos e confeccionar diversos produtos. (COSCARELLI, 2021, p. 28)

Ser alfabetizado digitalmente envolve não apenas a capacidade de usar as ferramentas tecnológicas, mas também de compreender como elas funcionam e usá-las efetivamente de forma segura. No entanto o conceito de letramento vai além de apenas ler e escrever, é preciso também colocá-lo em prática.

Soares (2006) traz à tona o questionamento sobre de que maneira podemos praticar o letramento digital. Segundo a autora, é necessário que o sujeito, ao adentrar este universo, crie hábitos de pesquisa, vá a livrarias ou bibliotecas, visto que o contexto social está intrinsecamente ligado a práticas de leitura e escrita, portanto, é imprescindível que essas tecnologias façam parte do cotidiano dos indivíduos.

Desse modo, “formar cidadãos preparados para o mundo contemporâneo é um grande desafio para quem dimensiona e promove a educação.” (PEREIRA, 2021, p.13). Ainda segundo o autor: “Em plena Era do Conhecimento, na qual inclusão digital e Sociedade da Informação são termos cada vez mais frequentes, o ensino não poderia se esquivar dos avanços tecnológicos que se impõem ao nosso cotidiano.” (PEREIRA, 2021, p. 13)

A educação deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também o pensamento crítico, a capacidade de adaptação, a resolução de problemas complexos e a criatividade. Além disso, deve fomentar valores como a ética digital, a responsabilidade social e a consciência global, preparando os estudantes para agir de forma informada e responsável em um mundo cada vez mais interconectado.

Benefícios do letramento digital na vida escolar

Pode-se notar que hoje em dia é primordial o uso da tecnologia para reger diversas áreas da nossa vida, desde relações comunicacionais, como um recado enviado através de um aplicativo de mensagens a transações mais complexas, como pagamento de um boleto, tudo pode ser realizado na palma da mão, basta ter um aparelho celular.

É claro que essas inovações não aconteceram do dia para a noite, há alguns anos se fala sobre o futuro das relações sociais, discussões provenientes da Cibercultura: determinado como um fenômeno cultural que emergiu com o avanço da tecnologia e com a globalização.

A internet tem provocado uma profunda transformação na maneira como as pessoas se comunicam com as outras, como elas interagem e adquirem conhecimento no mundo contemporâneo. Lemos define que “as práticas contemporâneas ligadas às tecnologias da cibercultura têm configurado a cultura contemporânea como uma cultura da mobilidade. (LEMOS, 2004, s.p.)

Mas afinal, como toda essa conexão e inovação pode ser benéfico na vida do estudante? Dentro do ambiente escolar, o letramento digital também é importante e significativamente positivo, é com ele que os alunos podem desenvolver habilidades comunicacionais, além de aprender a usar os aparatos tecnológicos para projetos colaborativos, instigando a troca de ideias e vivenciando experiências valiosas. Para Cruz:

Através da relação letramento-educação na educação fundamental identifica-se os benefícios da mesma no desenvolvimento da leitura e escrita da criança, conduzindo a finalidade que transforma em conhecimento, melhorando seu desempenho escolar, favorecendo a autonomia como cidadãos críticos em suas ações humanas e uma contribuição muito significativa para sua aprendizagem. (CRUZ, 2021, p. 40)

É possível também ampliar as fontes de conhecimento, já que a internet proporciona acesso a informações e a uma infinita quantidade de pesquisas úteis, uma vez que “melhora o processo de ensino e aprendizagem fornecido pelos professores a jovens cidadãos, ajudando-os a tornarem-se pensadores independentes, críticos e reflexivos e trabalhadores do conhecimento criativos e efetivos.” (UNESCO, 2016, p. 36)

Então, falar de letramento digital, sem pensar nas possibilidades que as modalidades de ensino podem proporcionar aos estudantes, seria ignorar os avanços tecnológicos e estar preso ao modo de aprendizado tradicional. De acordo com Souza:

Os recursos tecnológicos podem ser grandes aliados dos professores, em termos da otimização das aulas, tornando-as mais dinâmicas e atraentes, com o uso de materiais visuais e de plataformas para a instrumentalização de conteúdos escolares. (SOUZA, 2023, p. 13)

Assim, nesta conjuntura o papel do professor, muda de figura e ele que antes era toda fonte de saber, agora passa a ser um mediador do conhecimento educacional. Segundo Souza, as “metodologias de ensino, também denominadas de metodologias ativas, instituem o papel do professor como o mediador da aprendizagem e centralizam o seu foco no aluno, buscando torná-lo um sujeito ativo em sua aprendizagem.” (SOUZA, 2023, p. 9)

Agora com esse novo formato de educação que vem aos poucos sendo instaurado na escola, o aluno deixa de ser apenas um ouvinte passivo, mas se torna um sujeito com autonomia e atua como protagonista do seu próprio aprender, instigando-o a buscar mais conhecimento e colaborando para a formação de sujeitos mais críticos e pensantes, o que por fim torna-se promissor para toda a sociedade.

Entretanto, quando esse processo não ocorre da forma que deveria, as dificuldades acabam se sobressaindo em relação as vantagens e são vários os motivos que impossibilitam o sucesso do letramento digital, entre eles: a falta de estrutura física na escola, a falta de investimentos e suporte governamental ou até mesmo o despreparo da equipe pedagógica. Problemáticas discutidas no próximo tópico do artigo.

A problemática da estrutura da escola pública e os desafios pedagógicos

Muitas escolas carecem de recursos tecnológicos ideais, como computadores, acesso à internet de qualidade e infraestrutura adequada para a integração efetiva do letramento digital nas práticas pedagógicas. Essa lacuna impede que os alunos desenvolvam plenamente suas habilidades digitais, colocando-os em desvantagem diante das demandas do mundo contemporâneo.

Nesta circunstância, a tecnologia acompanha mesmo que a passos lentos, a evolução dos modos de aprendizagem modernos. Conforme Coscarelli e Ribeiro:

No Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, podemos dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos. Porém, esse não é um problema apenas do Brasil. O mundo inteiro está se movendo no sentido de eliminar a exclusão digital da sociedade organizada. É claro que o problema tende a ser mais grave em países do terceiro mundo, cujas economias e diferenças sociais são mais extremas do que nos chamados países de primeiro mundo. (COSCARELLI e RIBEIRO, 2017, n.p.)

É claro que muito se discute sobre a presença dessas ferramentas nas práticas de ensino, haja vista que, por vezes, o processo de letramento digital fica defasado, devido à falta de estrutura das escolas públicas brasileiras.

Além disso, muitas escolas públicas enfrentam restrições orçamentárias significativas, o que limita seus recursos para investir em tecnologia educacional. A falta de financiamento adequado impede a renovação e a atualização dos equipamentos, deixando os alunos em desvantagem em relação aos avanços tecnológicos.

De acordo com a Fundação Abrinq, na pesquisa sobre o Cenário da Infância e Adolescência (2022, p. 48) em 2020 31,7 mil escolas brasileiras não possuíam um computador, e pelo menos 36,5 mil não tinham acesso à internet, dificuldade encontrada pela educação básica, durante a pandemia de Covid – 19, onde o ensino ocorreu estritamente de forma online e não presencial.

Outro dado interessante acerca da temática é apresentado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): em 2021 apenas 42,6% dos domicílios brasileiros contavam com um microcomputador ou tablet. Dados relevantes quando se fala em estrutura escolar para o letramento digital.

Quando se fala em letramento digital, é importante ressaltar que os professores podem e devem se adequar as novas tecnologias, bem como estar atualizados para melhorar seu modo de transmitir seu aprendizado. “Os professores precisam encarar esse desafio de se preparar para essa nova realidade, aprendendo a lidar com os recursos básicos e planejando formas de usá-los em suas salas de aula.” (COSCARELLI, 2021, p. 31)

Eles podem não estar familiarizados com as melhores práticas de uso das ferramentas digitais ou não saber como integrar o letramento digital de forma transversal em suas disciplinas. Isso resulta em uma lacuna entre a demanda por habilidades digitais e a capacidade dos professores de fornecer orientação e apoio nessa área. Porém na realidade existe outro empecilho que pode atrapalhar e provocar ruídos na promoção do ensino, o chamado analfabetismo digital.

O termo analfabetismo digital refere-se à falta de habilidades e conhecimentos necessários para usar e se envolver adequadamente com as tecnologias digitais. Isso vai além de simplesmente saber como usar um computador ou um smartphone, pois envolve a compreensão dos conceitos básicos da tecnologia, a capacidade de navegar na internet, avaliar informações *online* de forma crítica. “De modo geral, o analfabetismo digital pode ser considerado vertente de outros tópicos mais profundos, como a falta de acesso à tecnologia e inovação, sendo esse fator na maioria das vezes interligado com o baixo padrão social do estudante.” (SANTANA et. al, 2023, p. 3)

Uma das principais consequências do analfabetismo digital é a exclusão digital. Aqueles que não possuem habilidades digitais adequadas enfrentam dificuldades em acessar serviços governamentais, oportunidades de emprego, educação online, informações importantes e até mesmo se conectar com outras pessoas. Isso cria uma disparidade digital que aprofunda as desigualdades sociais e limita as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, a falta de treinamento adequado para professores em tecnologia e o baixo investimento em infraestrutura de informática nas escolas são outros fatores que dificultam o desenvolvimento do letramento digital.

Como consequência, muitos alunos têm dificuldade em adquirir conhecimentos básicos de tecnologia, o que pode prejudicar seu desempenho acadêmico e profissional no futuro. Vale ressaltar, que as escolas brasileiras precisam receber mais investimentos e que os professores precisam estar cada vez mais capacitados para este campo relativamente novo e valioso da educação.

Para lidar com essas questões estruturais, é imperativo promover ações abrangentes e colaborativas. Torna-se crucial direcionar recursos adequados para as escolas públicas, tanto para aquisição quanto para a manutenção de equipamentos e infraestrutura tecnológica.

Em resumo, pode-se afirmar que o letramento digital é uma poderosa ferramenta de ensino, todavia a falta de estrutura nas escolas públicas, o analfabetismo digital e a falta de preparo da equipe pedagógica tornam-se obstáculos a serem superados, para que, assim, de fato, a tecnologia trabalhe a favor da educação brasileira.

METODOLOGIA

Os dados foram obtidos no dia 23 de junho de 2023, por meio de uma pesquisa elaborada, impressa e aplicada em uma escola pública municipal, localizada em Belém do Pará, tendo como alvo da pesquisa, alunos do 5º ano do ensino fundamental e professores. Para mensurar as variáveis relacionadas ao uso de tecnologias no processo educacional foram desenvolvidas 10 perguntas voltadas ao professor e 10 questões feitas para os alunos, com a finalidade de conhecer o cenário do ensino na escola, a partir do uso de tecnologias no aprendizado.

Para análise, processamos e avaliamos os dados quantitativos e qualitativos coletados. Usamos estatísticas descritivas para quantificar a frequência de comportamentos/opiniões e análise qualitativa para compreender padrões emergentes e nuances nas respostas. A escolha da turma se deu devido à fase do ensino, é nesta etapa da vida escolar que as habilidades de assimilação e compreensão das disciplinas acontecem de forma significativa, em virtude de que o letramento digital em tese deveria andar em harmonia ao ensino tradicional já existente. Além disso, a escola conta com uma mínima estrutura para oferecer o letramento digital, sendo a tecnologia uma importante ferramenta de ensino.

Dessa forma, mesmo que a escola tenha aparelho de DVD, laboratório de informática e banda larga em meio a tanta tecnologia existente; as ferramentas tecnológicas acabam se tornando ultrapassadas. Assim, fez-se necessário este levantamento de dados sobre a realidade vivida. Esses métodos, em conjunto, ofereceram uma visão abrangente do uso de tecnologia na Escola Municipal Almerindo Trindade. Isso nos permitiu compreender melhor as variáveis ligadas ao letramento digital e seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

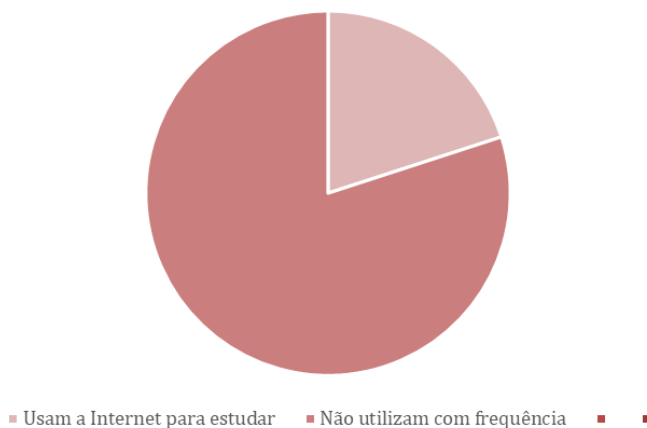
ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O ambiente escolar se configura como um local de aprendizados diversos, e as práticas de ensino carecem de uma mudança de paradigmas, se antes todo conhecimento do estudante era adquirido único e exclusivamente por meio de livros e professor, agora as formas de aprender são fluídas e dinâmicas.

Com a pesquisa realizada, evidenciou-se que a escola pública carece de investimentos e que os professores estejam a par das inovações tecnológicas que vêm ocorrendo diariamente. Uma das perguntas discorridas no questionário tratava justamente das melhorias que o aluno gostaria que acontecesse na escola e, por unanimidade, os 10 alunos responderam que o ideal seria ter mais computadores e internet disponível, além de mais tecnologias.

Em outro momento da pesquisa, questionou-se sobre o uso da internet para realizar as tarefas de casa. 8 responderam que usam às vezes e apenas 2 responderam que sim, utilizam.

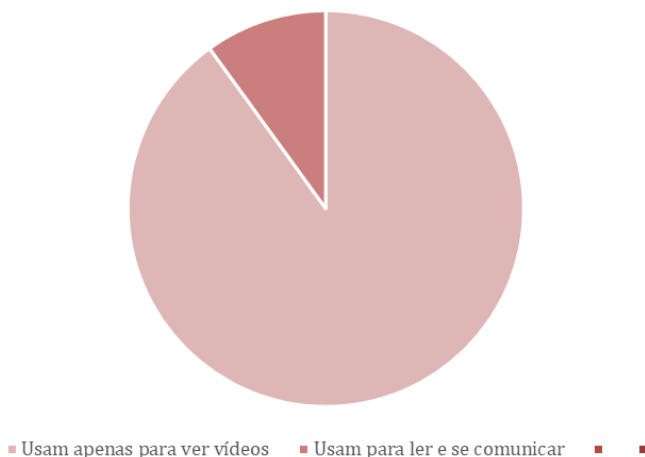
Você usa a internet para as tarefas de casa?



Outro dado que revela um panorama atual da nova geração se deu a partir da pergunta: você usa o celular para se comunicar com outras

pessoas? Sendo que a maioria respondeu usar o aparelho apenas para ver vídeos, e apenas um dos estudantes escreveu que utiliza o celular para ler.

Você utiliza o celular para se comunicar?



É claro que, quando se fala em letramento digital, esse levantamento se torna alarmante, haja vista que a ampliação do conhecimento deveria acontecer por meio de pesquisas, leituras e o consumo de conteúdos educacionais, o que sabemos não ocorrer, propiciando o analfabetismo digital.

Do ponto de vista do educador, o letramento digital é de suma importância, no entanto a falta de equipamentos ou o fato de serem ultrapassados e precisarem de constantes manutenções, dificulta inimaginavelmente este processo, sendo por vezes empregados recursos próprios do professor durante a aula, como o manuseio do celular e internet pessoal para realização de atividades em sala.

Também foram questionadas as professoras participantes da pesquisa, relativamente ao que elas, enquanto educadoras, podem fazer para contribuir com o letramento digital.

Você acredita que a formação continuada é o melhor caminho para estar lado a lado dos avanços tecnológicos?



- Acreditam que este é o melhor caminho
- Discordam e não acreditam que esta seja a solução

Com o resultado, evidencia-se que a formação continuada com atualizações periódicas parece ser o melhor caminho, e assim partimos para a última análise, a partir do artigo, denominada – Unidade Retórica Conclusão, buscando elementos no texto, com base na tabela.

CONCLUSÃO

Buscou-se, com este trabalho, conhecer a realidade e analisar o conhecimento dos alunos diante das tecnologias, durante o processo de aprendizado e como eles a utilizam em seu dia a dia, criando um parâmetro sobre como os professores adaptam a evolução tecnológica à realidade vivida nas bancadas escolares.

Além disso, ficou claro que o letramento digital viabiliza a comunicação global e a colaboração entre pessoas de diferentes culturas e contextos, impulsionando o intercâmbio de ideias e o desenvolvimento de projetos conjuntos.

Em contrapartida, destacou-se a deficiência do sistema público de educação com relação à existência de estruturas que suportem as evoluções tecnológicas e proporcionem aos alunos o desenvolvimento necessário para se tornarem letrados digitalmente. Da mesma maneira, a falta de políticas públicas e investimentos na área de educação digital acentua as desigualdades no acesso à tecnologia. É certo que comunidades menos privilegiadas enfrentam maiores obstáculos para adquirir as competên-

cias necessárias para se tornarem cidadãos digitalmente competentes, aprofundando assim as disparidades sociais existentes, como é o caso da escola escolhida para realização da pesquisa.

Contudo, conseguiu-se sanar o questionamento norteador de todo este trabalho, voltado a saber como o professor pode implementar a tecnologia em sua prática pedagógica. Acerca disso, pode-se destacar os esforços que os educadores fazem para colaborar com este ensino, usando por diversas vezes de seus próprios aparatos em sala de aula, a fim de promover o letramento digital.

REFERÊNCIAS

ABRINQ. **Cenário da infância e adolescência no Brasil 2022**. Disponível em: <https://is.gd/XAiA5n>. Acesso em: 02 maio 2024.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. [s.l.]. Autêntica, 2017.

_____. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed. 2021.

CRUZ, Helena C. M. **Letramento digital: abordagens sobre o ensino e sua contribuição nos anos iniciais do ensino fundamental**. Disponível em: <https://is.gd/Dh81NG>. Acesso em: 03 jul. 2024.

DE SANTANA, Gabrielly Camili Luna et al. **Analfabetismo digital**. Caderno discente, v. 8, n. 1, p. 65-71, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 02 maio 2024.

KLEIMAN, Angela; KLEIMAN, Angela (org). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. Disponível em: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>. Acesso em: 03 jul. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Elisa Maria Pinheiro de; BIANCHETTI, Cleber (org). A tecnologia e o ensino na era digital. In: **Temas em educação: olhares interdisciplinares, reflexões e saberes**. Curitiba: Bagai, 2023, vol.2, p. 9-24.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: disposição e Competências do País**. Disponível em: <https://is.gd/xqL3z1>. Acesso em: 02 maio 2024.

DESVELANDO A APLICAÇÃO DA AMAZOFONIA NO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vívian de Sousa Costa¹

INTRODUÇÃO

Os estudos referentes à Língua Portuguesa, dentro do campo da Linguística, estão cada vez mais avançados, nesse sentido é que surge a expressão Amazofonia, a qual diz respeito às expressões orais empregadas pelos moradores de todos os estados banhados pela bacia do Amazonas, sendo Acre, Amazonas, Roraima e Amapá e parcialmente no Pará, deixando de lado a região do Carajás. (PESSOA, 2022) E pelos moradores de áreas banhadas pela bacia do rio Tocantins, mais precisamente no estado do Pará, encontrados nas cidades de Cametá, Mocajuba, dentre outras. As variedades de português faladas nessas comunidades, normalmente, conservam o uso do pronome pessoal “tu” nas interações interpessoais, além de apresentarem um léxico bastante particular, a exemplo das palavras e expressões, tais como: *sumano; parente; cunhantã; suvaco; tipitinga; toró; fongo; curumim; coruba; pirão; égua; visagem; olha já; espia*; dentre muitas outras.

A proposta deste trabalho, portanto, é desenvolver reflexões acerca da Amazofonia e aplicar na abordagem de ensino da disciplina de Língua Portuguesa por meio de um projeto de ensino, no intuito de desenvolver a forma de como a teoria e seus fundamentos se apresentam morfológica e semanticamente. Nesse sentido, o enfoque da Amazofonia propiciará a utilização de uma língua real como instrumento de aprendizado pelos seus próprios falantes.

Desenvolver esses aspectos de acordo com os moldes da BNCC nos dá respaldo significativo para produzir conhecimento dentro da sala de aula capaz de desenvolver práticas de linguagens necessárias para a vida do

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS XI. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, da Universidade do Estado do Pará – UEPA – CAMPUS I. Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal do município de Santarém-PA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6546297197810355>

aluno. Tais práticas seriam análises linguísticas cujos alunos desenvolveram de forma crítica e analítica de acordo com seu conhecimento de mundo e sua própria cultura, haja vista que o ensino da variação linguística é abordado de maneira genérica pelos livros didáticos.

Para esse estudo, temos como base teórica Saldanha e Costa (2023) para fundamentar os dados amazônicos por meio de suas pesquisas realizadas no Baixo-Tocantins, na cidade de Cametá, com os feirantes e pescadores atuantes na feira municipal. Com esses dados pretendemos desenvolver material didático para incrementar em abordagens didáticas sobre o ensino de Língua Portuguesa e desenvolvê-las dentro do ambiente escolar. Além disso, por se tratar de um assunto cujo mote está dentro dos parâmetros sociolinguísticos, temos, como base, Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2007). No que diz respeito à eixos gramaticais, tomamos como base Vitral (2017) e Faraco (2008), sobre o qual desenvolvemos o estudo acerca dos parâmetros da BNCC com o intuito de aliá-los à amazofonia juntamente com o estudo da gramática de um viés mais amplo do que normativo.

Sabendo que a aplicação da variação linguística dentro da sala de aula, a partir dos livros didáticos, é genérica e favorece somente algumas regiões brasileiras, como se dá o planejamento do ensino de tal conteúdo quando o material fornecido para os professores não abrange sua região e suas expressões de uso?

Portanto, o objetivo inicial para este estudo, a ser desenvolvido, é basicamente conceitual, a fim de levantar teorias com base em estudos recentes acerca do conceito de Amazofonia e seus estudos sociolinguísticos. Este artigo está estruturado, além dessa Introdução; Fundamentação Teórica; Apresentação da proposta de atividade de ensino de Língua Portuguesa, com seus subtópicos intitulados, desenvolvendo os objetos de conhecimento: variação linguística; desenvolvendo os objetos de conhecimento: morfossintaxe e desenvolvendo os objetos de conhecimento: léxico/morfologia; metodologia; e considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Saldanha e Costa (2022) descrevem o termo Amazofonia como o conjunto de expressões dialetais nortistas encontradas nos estados do Amazonas, Roraima, Amapá, Manaus e Pará. No entanto, o estudo

realizado pelas pesquisadoras se delimitou às margens do rio Tocantins, precisamente no município de Cametá/PA. A pesquisa se deu devido a diversas inquietações sobre o senso comum inferir que há uma “suposta influência da língua francesa no falar local” (SALDANHA E COSTA, 2022, p. 42) que logo caiu por terra, pois constatou-se que tais características provinham de interfaces da sociolinguística, destacando aspectos étnicos, sociais e culturais da interação com povos como indígenas, portugueses, holandeses e franceses, pontua Saldanha e Costa (2022).

Os processos de variação se dão devido aos “traços linguísticos das tribos indígenas que habitavam o local, especialmente a tribo Tupinambá cujo dialeto gerou a LGA - Língua Geral Amazônica” (SALDANHA E COSTA, 2022, p. 52). Saldanha e Costa (2022) também pontuam que, juntamente com a LGA, houve também o contato com outras línguas, como a dos negros, a dos portugueses e a dos franceses, tal qual hoje considera-se arcaísmos. Além disso, as autoras referem-se à lei do menor esforço para a pronúncia das expressões como forma de variação em alguns casos, pois o nosso aparelho fonador costuma minimizar o esforço articulatorio para um melhor conforto na pronúncia.

Esses processos linguísticos são discutidos pela sociolinguística para melhor compreensão das variações que ocorrem em nosso território nacional, haja vista que o Brasil tem uma vasta quantidade de variantes. Bagno (2007) elucida que a variedade é um dos muitos modos de falar, sendo fatores determinantes o sexo, idade, classe social e grau de instrução e a região norte tem seu dialeto próprio. Bagno (2007) revela que a sociolinguística se refere ao dialeto como variedade, que seria o modo característico de uma determinada região se expressar usando palavras particulares.

Bagno (2007) elucida, ainda, que a língua é um instrumento de controle social que proporciona preservação ou destroçamento das identidades das pessoas, promoção ou humilhação, inclusão ou exclusão. No ambiente escolar é preciso repensar em uma reeducação sociolinguística defendida por Bagno (2007). Nesse sentido,

valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãos conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das múltiplas escalas de valores que emprega-

mos a todo momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. (BAGNO, 2007, p. 82)

Dessa forma, traz-se à tona a complexa realidade linguística, de forma que os alunos compreendam o meio em que eles próprios estão inseridos, pois a língua não é somente um código. há diversas formas de explorar a língua a qual falamos, no tocante a reeducação sociolinguística, o propósito é utilizar aquilo que o aluno já sabe e traz de casa e o que pertence a sua cultura.

As escolas têm o papel de transmitir a língua padrão para os nossos alunos, mas como é possível elencar um saber distante da realidade de muitos alunos como a norma culta, já que, segundo Faraco (2008, p.68) “ninguém fala e escreve de acordo com a norma culta”. Com reflexões acerca da reeducação sociolinguística e sobre o que Bortoni-Ricardo (2005) desvela sobre a sociolinguística dentro de sala de aula, a qual desvela que “a pesquisa da sociolinguística educacional precisa concentrar-se na linguagem usada em sala de aula” reflete a necessidade de considerarmos o conteúdo linguístico que o aluno e sua cultura reserva. Bortoni-Ricardo (2005) ainda afirma que a língua padrão e o dialeto são componentes essenciais e funcionais no repertório dos falantes e que ambos devem ser usados na sala de aula, cada um cumprindo com sua função.

Devemos considerar, acima de tudo que “cada enunciado e para o falante um ato de identidade” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 71) e isso deve ser valorizado dentro da sala de aula com estratégias didáticas que desenvolvam uma reeducação sociolinguística respaldada em teorias sociolinguísticas e gramáticas atualizadas, como a de Lorenzo Vitral, trabalhada aqui neste artigo.

O qualificativo ‘culto’, por exemplo, tomado em sentido absoluto, pode sugerir que esta norma se opõe a normas ‘incultas’, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal expectativa está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes ‘não sabem falar’; falam mal’, ‘falam errado’, ‘são incultos’, ‘são ignorantes’ etc. (FARACO, 2008, p. 56)

Trazer para o ambiente escolar entendimentos como esse de forma descomplicada para que o aluno compreenda o real sentido de norma culta e as demais variedades linguísticas, fazendo-os assimilar os conceitos e os reais usos das normas de acordo com cada situação de fala, valorizando sobretudo os caracteres linguísticos culturais que aquele indivíduo apresentar e fazer com que os outros colegas compreendam que não existe nem certo e nem errado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados obtidos para esse estudo foram capturados a partir de estudos bibliográficos caracterizados pelo artigo de Saldanha e Costa (2023) para montar a tabela da Amazofonia, as habilidades do conhecimento da BNCC e a gramática de Vitral (2017). Foi desenvolvido passo a passo de como será dado a articulação desses dados para com o desenvolvimento da ideia da sequência didática. Os dados foram escolhidos em meio aos estudos da disciplina Gramática e significação e utilizando o acervo pessoal.

Os dados trabalhados exercem uma importância metodológica significativa para o ensino aprendizagem das variedades linguísticas pois é por meio deles que podemos justificar a inserção e desenvolver uma sequência didática para aplicar a Amazofonia para os alunos presentes na região paraense.

Esse artigo será base teórica para o desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem partindo da proposta de um projeto de ensino a ser aplicado pelos professores da Educação Básica. Serão desenvolvidas atividades mais detalhadas para a recepção das variedades linguísticas referentes, sobretudo, à Amazofonia em seus contextos.

Posteriormente, haverá um de dúvidas e sobre elas e os modos de aplicação de acordo com a teoria/prática, bem como diálogo e troca de ideias e experiências para elucidar as pendências. A apresentação dos materiais teóricos e a gramática a ser trabalhada dentro da sala de aula, será a *Gramática Inteligente do Português do Brasil*, de Lorenzo Vitral.

Após a aplicação do projeto de ensino, os professores serão orientados a escrever um relatório de experiência para fins de análise qualitativa do projeto de ensino-aprendizagem do método de ensino. A partir desses

relatórios de experiências, será desenvolvido um outro artigo para discutir os resultados obtidos com o uso da metodologia proposta.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópico, demonstra-se a atividade a ser desenvolvida dentro de sala de aula e seus objetos didáticos, os subtópicos correspondem às atividades detalhadas cujos objetos de conhecimentos serão desenvolvidos. A atividade está respaldada na BNCC, com práticas de linguagem dentro do tema Análise Linguística, de acordo com o quadro abaixo:

Prática de linguagem	Objetos do conhecimento	Habilidades
Análise linguística/ semiótica	Variação Linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma padrão e o de preconceito linguístico.
	Morfossintaxe	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

A atividade a ser proposta para aplicação em sala de aula consiste em apresentar termos extraídos na coleta de dados da pesquisa *Amazofonia em Cametá/PA: um olhar sobre a variação dialetal do português brasileiro*, de Vivian de Sousa Costa, orientada por Monise Campos Saldanha, expostos no quadro abaixo:

Palavras	Ocorrências
Boquiava [buqui'ava]; Boiava [bui'ava];	1. Mapará também pegava também com o anzol também + [buqui'ava] lá fora, né, e ele [bui'ava] do fundo d'água lá fora.
Sumano [su'manu];	1. tinha muito o negócio de [su'manu] né ['primu], ôh [su'manu], até [su'manu] agora não tem mais esse negócio, agora é tchau, como vai você 2. e às vezes eles ['falu] não papai negócio de aquele de + de ++ de + de [su'manu], /obrigado irmão/ de [su'manu] de até não + é tchau ['cumo] vai + tudo bem.
Como é – advérbio [ku'mé] Como – pronome ['kumo]	1. bora lá [ku'mé] 2. tchau ['kumo] vai + tudo bem
Comem – verbo ['kumum];	1. Lindo eles (os botos) lá olha ++ eles ['kumum] na mão do cara aqui.

Essas expressões amazônicas serão apresentadas para os alunos dentro da sala de aula junto com suas respectivas ocorrências. As atividades serão desenvolvidas de acordo com cada objeto de conhecimento.

3.1 DESENVOLVENDO OS OBJETOS DE CONHECIMENTO: VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Os professores, portanto, apresentarão as palavras e, em seguida, discutirão seus significados com a classe através de uma breve socialização. Partindo dessa socialização, os professores instigarão os alunos a pensarem em mais expressões amazônicas existentes no seu dia a dia para que eles mesmos possam trazer à tona, e para essas expressões virarem objeto de estudo para as próximas aulas.

A palavra *boquiava*, por exemplo, significa que o peixe está se debatendo e tentando sair da isca; *boiava* significa que o peixe está sobre a água quase sem vida.

A construção de um dicionário amazônico seria interessante para desenvolver a criatividade do aluno dentro da sala de aula. Para isso,

o professor deve separar materiais lúdicos a fim de fazer um dicionário bem atrativo para que os alunos tenham gosto de consultar e mostrar para outros colegas de outras salas.

Além disso, a conceituação de norma culta e variedades linguísticas deve ser salientada nessa fase da aula. Vitral (2017) traz, em sua gramática, esses conceitos de forma objetiva:

O português padrão é mais vigiado na escrita e é a versão utilizada, ou esperada, na redação das nossas leis, dos jornais de grande imprensa e dos livros em geral; já o português não padrão é observado, sobretudo, na fala, na língua do cotidiano, isto é, na língua que usamos para interagir com os amigos, com a família, para namorar etc. (VITRAL, 2017, p. 26)

Além disso, é importante salientar quais os fatores motivam essas variações e fazer com que os alunos reflitam sobre esses fatores, a posição social desses alunos e a importância de dominar o português padrão para suas relações com outras pessoas e lugares.

3.2 DESENVOLVENDO OS OBJETOS DE CONHECIMENTO: MORFOSSINTAXE

Questionar, de maneira indireta, aos alunos quais as classes de palavras as expressões apresentadas pertencem e o porquê de elas estarem desempenhando o papel tal qual se apresentam no quadro. Esses dados serão importantes caso o professor opte por construir um dicionário junto com a turma.

Os conceitos de classe de palavras a serem abordados devem ser consultados na *Gramática Inteligente do Português do Brasil*, de Lorenzo Vitral. Cópias escaneadas serão disponibilizadas para os professores que aplicarão a atividade.

3.3 DESENVOLVENDO OS OBJETOS DE CONHECIMENTO: LÉXICO/MORFOLOGIA

Serão expostas aos alunos palavras com escritas iguais, mas com usos diferentes. A análise será mais profunda e delicada, no entanto,

com o conhecimento adquirido nas outras fases de aprendizado feitas anteriormente será de melhor aquisição de facilidade, pois com o saber a morfossintaxe os alunos saberão desenvolver melhor o objeto de conhecimento e a atividade proposta agora. Esses dados serão importantes caso o professor opte por construir um dicionário junto com a turma.

O material de base teórica para conceitos gramaticais deve ser a *Gramática Inteligente do Português do Brasil*, de Lorenzo Vitral. Cópias escaneadas serão disponibilizadas para os professores que aplicarão a atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O breve estudo realizado foi o início de um longo processo que será desenvolvido e observado. Processo esse que engloba a utilização de uma metodologia capaz de aplicar o arcaísmo amazônico no ambiente escolar. O artigo, portanto, servirá de base teórica para os professores que desenvolverão o projeto de ensino.

As expectativas são positivas tendo em vista que uma reeducação sociolinguística é possível e palpável à medida em que houver organização e planejamento adequados. Com as bases teóricas e o direcionamento correto, tendo por base a BNCC, o desenvolvimento das atividades fica ainda mais fluido.

Dessa maneira, o dialeto amazônico será apresentado para a comunidade de professores e alunos e, posteriormente, os resultados desse contato serão analisados de forma qualitativa, a partir dos relatórios de experiências que os professores produzirem. Espera-se, portanto, o êxito e que esta série de trabalhos contribuam para a comunidade científica e, sobretudo, para professores de Língua Portuguesa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por Acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós Chegemu na Escola, e agora?**: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, C. A. Afinando Conceitos. In Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

SALDANHA, M. C.; COSTA, V.S. Amazofonia em Cametá/PA: um olhar sobre a variação dialetal do português brasileiro. In. **Língua Portuguesa: saberes e práticas**. 1 Ed. Curitiba: Editora Bagai, 2022.

VITRAL, LORENZO. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES

SAMUEL PEREIRA CAMPOS



Possui Graduação em Letras: Licenciatura em Língua Estrangeira pela Universidade Federal do Pará (1994), Mestrado no Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999) e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Tem experiência na área de Linguística,

atuando principalmente nos seguintes temas: letramento e ensino de língua portuguesa. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Letramento e ensino de Língua Portuguesa (GEPLALP).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8186421140915842>

WALDINETT NASCIMENTO TORRES PENA



Graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade de Colúmbia-PY, Mestre em Ensino de Língua Portuguesa e suas Respectivas literaturas- PPGELL- UEPA, membro do Núcleo de Estudos Linguísticos e Literários e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Tecnologias, docente da Uni-

versidade do Estado do Pará com experiência na área de Letras e Filosofia, com ênfase em linguística, atuando principalmente, com os temas: Educação, Morfossintaxe, Fonética e Fonologia, Língua Portuguesa, Literaturas Portuguesa, Brasileira e Infanto-juvenil. Em Letras Clássicas: língua Latina, língua Grega, Diacronia da língua portuguesa, além de Prática Pedagógica, Tecnologias Digitais e Educação a Distância. Membro da Academia Vigienze de Letras.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2526009441060007>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 30, 38, 65, 67, 77, 93, 98, 111–114, 122, 126
Aluno 12, 15, 19, 21–23, 26, 30–31, 33, 35, 37–38, 59, 63–64, 68–70, 72–73, 75–76, 81, 91, 95–97, 99, 129, 133, 138, 140–141, 144
Alunos surdos 29–31, 33–35, 37–38
Amazofonia 137–138, 141–142
Análise 12, 18, 20, 23, 25, 31, 33, 36, 41–50, 56–59, 64, 70–71, 73–75, 80–81, 85, 89–91, 95, 99–100, 102, 105, 116, 119, 121–122, 132–133, 135, 141–142, 145
Aquisição da linguagem 111
Aquisição do conhecimento 97, 106

B

Benefícios 42, 47, 71, 125–126, 128

C

Competência 14, 60, 95, 118, 125
Conhecimento 14, 24, 26, 31, 33–35, 42, 44, 47, 57, 59–61, 63–64, 66–69, 82, 91, 95–97, 99, 102, 105–108, 112, 114, 117, 120, 127–129, 133–135, 137–138, 141–145
Contexto de uso 92
Contexto educacional 15, 57, 95, 104, 111, 113
Cultura 11–13, 15, 19–21, 23–24, 26–27, 42–44, 48–52, 54–55, 61, 65–66, 94, 97, 102, 128, 138, 140

D

Desenvolvimento 12, 15–17, 32, 42, 45, 47–49, 60, 64, 70, 72, 74, 76–77, 91, 93, 97, 102, 111–112, 123, 125, 127–128, 131, 135, 141, 145
Diferentes gêneros 34, 43, 63, 97, 108
Dificuldades 30, 36–37, 58, 108, 116, 120–123, 125–126, 129, 131
Diversidade 16–17, 21–22, 47, 52, 56, 64–65, 67, 73, 75, 94, 97, 99

E

Educação Física 15–16, 19–27, 45, 101
Educadores 38, 50, 57, 64, 130, 136
Elementos narrativos 73
Ensino 11–12, 14, 18, 20–23, 25–27, 29–30, 33–36, 38, 41–46, 49–50, 57–61, 63–65, 69–72, 75, 80–82, 89–91, 93–95, 97–99, 101, 104, 106–107, 111–113, 115–123, 126–133, 136–138, 141–142, 145

Ensino de língua portuguesa 64, 80–81, 90–91, 93, 97–99, 104, 107, 138, 142
Ensino e aprendizagem 26, 63, 93, 95, 128
Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa 93, 95
Escrita 12–13, 21–24, 29–31, 33–34, 37–38, 41, 45, 64–67, 70, 73–78, 81, 89, 91, 94–95, 97, 107, 111–115, 117–123, 126–128, 144
Estudos enunciativos 85

F

Fala 22–24, 32, 73–74, 80, 97, 123, 128, 130, 134, 140–141, 144
Festas populares 54
Formação docente 111

G

Gênero discursivo digital 93, 95
Gênero textual 64, 68, 72–77, 89, 95, 112
Globalização 107, 128
Google formulário 100
Gramática 47, 79–82, 84–85, 90–91, 138, 141, 144–145
Gramáticas 79–81, 91, 140

H

História em quadrinhos 64, 73, 77

I

Interdisciplinaridade 11–12, 14, 18, 20–23, 26–27, 44
Investigação do problema 70, 99

L

Leitura 12, 21–23, 29–30, 32–34, 36–38, 47, 59, 63–70, 73–78, 94–95, 98, 105–107, 111, 113, 115, 117–123, 126–128
Letramento 11–14, 20–24, 26–27, 30–31, 64–67, 70, 75–77, 93–97, 104–106, 111–123, 125–132, 134–135
Letramento digital 66–67, 94, 125–132, 134–135
Linguagem 13–15, 29–30, 37, 44, 46–49, 65, 67–70, 77, 81, 85–86, 91, 94, 96–98, 104, 111–112, 119, 140, 142
Linguística 32–33, 45, 60, 63, 80–81, 85, 89, 91, 97, 99, 103, 114, 117, 137–138, 140, 142–143
Literatura 29–31, 37–38, 42, 44, 58–60, 75, 77, 103
Literatura visual 29–31, 38

M

Método qualitativo 70, 99
Métodos 30, 36, 100–101, 132
Mídias digitais 98, 104
Modalidade 29–30, 33–35, 38, 71, 93, 97–98, 101, 103
Morfologia 11, 138, 142, 144
Multiletramento 31, 67, 93–95, 97–98, 102, 104–108

P

Práticas de ensino 63–65, 70, 111–113, 115, 118–121, 130, 133
Práticas docentes de leitura e escrita 107
Práticas modernas de letramento 104
Preposições 79–80, 83–91
Problemas 16, 21, 23, 25, 76, 127
Produção Textual 19–21, 23–26, 45

R

Repertório enciclopédico 96
Resultados 31, 36, 65, 69, 71, 90, 95, 108, 112, 116, 123, 125, 133, 142, 145

S

Sala de aula 25, 31, 41, 44, 47, 63–64, 68–69, 72, 76–77, 80–81, 94, 97, 105–106, 108, 111, 113, 115, 120, 122–123, 136–138, 140–144
Sequência didática 72–74, 141
Sociedade 13, 15–16, 21, 23, 27, 32, 45–47, 63–64, 67, 75, 93, 111, 114–115, 117–118, 121, 123, 125, 127, 129–130
Sociolinguística 99, 139–140, 145
Sujeitos da pesquisa 18, 58, 72, 94, 101–103

T

Tecnologia 66–68, 97, 102, 114, 126–128, 130–132, 135–136
Texto multimodal 97

V

Variação 84, 99, 138–139, 142–143
Variação linguística 99, 138, 142–143
Variedades 137, 141–142, 144



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 www.editorabagai.com.br

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

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

 contato@editorabagai.com.br