



Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita

Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Ilioni Augusta da Costa
Tatiana Aparecida Moreira



Pedro & João
editores

**Gêneros textuais e ensino:
propostas metodológicas de
leitura e escrita**

Organizadoras

**Fernanda Borges Ferreira de Araújo
Ilioni Augusta da Costa
Tatiana Aparecida Moreira**

**Gêneros textuais e ensino:
propostas metodológicas de
leitura e escrita**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Fernanda Borges Ferreira de Araújo; Ilioni Augusta da Costa; Tatiana Aparecida Moreira [Orgs.]

Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 156p.

ISBN: 978-65-87645-99-5 [Digital]

1. Gêneros textuais. 2. Leitura e escrita. 3. Metodologia de ensino. 4. Sequência didática. I. Título.

CDD - 410

Capa: Felipe Roberto | Argila

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	7
<i>Fernanda Borges F. Araújo</i>	
<i>Ilioni Augusta da Costa</i>	
<i>Tatiana Aparecida Moreira</i>	
	11
Prefácio	
<i>Luciano Novaes Vidon</i>	
1. <i>Black Stories</i>: da solução do mistério à produção do conto de enigma em sala de aula	17
<i>Amanda Simões de Souza</i>	
<i>Dalyene Anne Lyrio Portela</i>	
<i>Erika Carraretto Gonçalves</i>	
<i>Lucas dos Passos</i>	
2. Debate regrado: uma experiência na sala de aula	37
<i>Lohaynne Gomes Mello</i>	
<i>Márcia Helena do Nascimento</i>	
<i>Selma Nathalie Pessotti</i>	
<i>Leticia Queiroz de Carvalho</i>	
3. O ensino do gênero textual dissertação escolar para os anos finais do ensino fundamental a partir do critério da informatividade	51
<i>Valmir Soares Júnior</i>	
<i>Ilioni Augusta da Costa</i>	
4. O gênero charge: uma abordagem sociointeracionista	73
<i>Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros</i>	
<i>Cláudia Verônica Erlacher Pestana</i>	
<i>Gilda de Almeida Bastos</i>	
<i>Ilioni Augusta da Costa</i>	

5. O texto publicitário na sala de aula: reflexões para uma leitura crítica	93
<i>Ellen Faller Uhl</i>	
<i>Sílvia de Oliveira Goulart</i>	
<i>Ilioni Augusta da Costa</i>	
6. Relato de fazer didático com literatura de cordel: uma proposta de prática dialógica	107
<i>Rodrigo dos Santos Dantas da Silva</i>	
<i>Vanildo Stieg</i>	
7. Sejam os todxs feminist@s: um diálogo entre os quadrinhos de Chiquinha, @s alun@s do 9º ano e algumas categorizações bakhtinianas	127
<i>Flávia Rangel Pimenta</i>	
<i>Priscila de Souza Chisté Leite</i>	
8. Sobre as organizadoras	141
9. Sobre os autores	143
Posfácio - Produção de texto na escola: modo(s) de fazer	151
<i>André Effgen de Aguiar</i>	

APRESENTAÇÃO

A publicação *Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita* reúne artigos produzidos por alunas e alunos do Mestrado Profissional em Letras, Profletras, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), como atividade da disciplina *Produção de Texto e Ensino*, no semestre de 2019/1, cujo propósito é a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa.

Os artigos apresentam Sequências Didáticas, conforme proposição de Scheneuwly e Dolz (2004), para o desenvolvimento do trabalho com gêneros textuais/discursivos, orais e escritos, atendendo às orientações da Base Nacional Comum Curricular, Ensino Fundamental, segundo a qual devemos “Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p.67).

Nesse sentido, os textos partem do pressuposto de que o homem constitui-se na e pela linguagem que, por sua vez, materializa-se por meio dos gêneros textuais/discursivos. A linguagem, dessa forma, utilizada por sujeitos ativos e responsivos, é concebida como ação dialógica situacionalmente localizada, num dado cronotopo (BAKHTIN, 2010), tempo e espaço; numa relação interativa entre os sujeitos.

Ressaltamos que o tempo e o espaço de produção dos artigos não são os mesmos da organização da obra, tendo em vista que estamos no ano de 2020, marcado por uma pandemia: a do novo coronavírus. Pandemia que nos afeta de várias maneiras, principalmente, a nós que somos docentes e estamos lecionando de forma remota (online) e tendo que conviver com o que mais se realçou, nesse contexto: a brutal desigualdade social existente em nosso país, em diálogo com a exclusão digital, também característica deste cronotopo.

Mas, mesmo diante de tal situação, nossa perspectiva de ensino e aprendizagem tem sido, cada vez mais, aquela que vai ao encontro de uma prática educativo-crítica, tal qual proposta por Freire em

vários de seus escritos; e os textos que você, leitor, encontrará nesta coletânea também se inserem nesse cenário.

Assim, as discussões suscitadas pelos discentes do Profletras, colegas de profissão, têm como foco a compreensão de que leitura e escrita são processos resultantes de práticas discursivas sociais multifacetadas, em que texto e discurso estão imbricados e em que o(s) sentido(s) é(são) produzido(s) num trabalho de cooperação entre os sujeitos da enunciação, a partir da tríade interacional autor-texto-leitor.

Desse modo, os sujeitos aqui, nomeadamente, docentes da educação básica, assumem-se como seres sociais, históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos, capazes de ter raiva, porque também são capazes de amar, tal qual nos faz refletir Freire (1996). E isso faz com que as atividades encetadas por nossos colegas de trabalho, nesta coletânea, nos levem à seguinte reflexão: "Valeu a pena" a proposição de elaboração de textos com base em Sequências Didáticas para a disciplina *Produção de Texto e Ensino*? E respondemos, ainda com versos de Fernando Pessoa, em Mar Português, "Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena". Sim. Valeu a pena! Houve compartilhamento de conhecimentos e práticas.

Destacamos, outrossim, a relevância do Mestrado Profissional em Letras, Profletras (Ifes), cujo diálogo permanente com profissionais que atuam na educação básica, promovendo e alargando a formação continuada desses profissionais, faz com se (re)vivifiquem novas maneiras de enxergar os diversos outros com os quais interagimos em nosso cotidiano, na práxis educacional, principalmente, o estudante, já que é preciso entender que "A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 18, grifos do autor). Em outras palavras, a busca por uma educação cujo protagonismo do alunado é uma realidade. Educação que vise à autonomia do estudante, em sua formação cidadã, que é também política, e de seu desenvolvimento, enquanto ser social, que pode ocupar vários lugares, na sociedade e em suas singulares e plurais vivências.

Vivências que também dialogam com os textos aqui elaborados e que foram muito bem destacados pelos professores Dr. Luciano Novaes Vidon (Ufes) e Me. André Effgen de Aguiar (Ifes), a quem agradecemos, o primeiro por elaborar o prefácio e o segundo por

escrever o posfácio, ressaltando que ambos engrandecem ainda mais as contribuições dos textos desta coletânea. E não nos atrevemos a dizer mais sobre os textos, pois Vidon e Aguiar teceram considerações vigorosas e muito potentes.

Já nos encaminhando para o acabamento desta apresentação, esperamos que este trabalho contribua para que outros colegas também possam ter novos olhares e novas possibilidades para a sua práxis e que a partilha de saberes e fazeres desta obra não se esgote com a finalização dos escritos deste livro.

Desejamos boas leituras!

Fernanda Borges F. Araújo
Ilioni Augusta da Costa
Tatiana Aparecida Moreira

PREFÁCIO

Luciano Novaes Vidon
GEBAKH/UFES

No momento em que escrevo este prefácio, vivenciamos um tempo-espaço – cronotopo, nos termos de Bakhtin (2014) – em que uma pandemia, a Covid-19, provocada por um vírus, o coronavírus, nos tira o chão, nos tira do eixo, faz com que nos distanciemos de quem mais gostamos, nos angustia, nos causa medo, pavor. Ao mesmo tempo, na grande maioria da população, produz um sentimento de empatia, de solidariedade, de paradoxal proximidade, devido ao isolamento social necessário, e tudo isso nos faz lembrar que, antes e mais do que qualquer coisa, somos humanos, somos vulneráveis, somos, como enunciados, elos de uma cadeia chamada vida social, histórica.

Neste cronotopo, que não imaginávamos vivenciar, receber o convite para escrever este prefácio, foi um bálsamo, um alento. Apesar do distanciamento social, instituído pelas autoridades sanitárias e governamentais, o que levou as atividades escolares presenciais de sala de aula a serem suspensas, no caso do Brasil, em março deste ano (2020), nós, profissionais da área da Educação, professores, coordenadores, diretores, secretários, bibliotecários, técnicos de informática, etc., e pesquisadores das áreas de educação, humanidades e linguagens não paramos. Ao contrário, as atividades *on line* exigiram ainda mais de nós, competindo com atividades domésticas e familiares, como o acompanhamento das próprias atividades escolares de nossos filhos e filhas.

É neste contexto dialógico e ideológico que surge esta obra, “Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita”, organizada por Fernanda Borges Ferreira de Araújo, Ilioni Augusta da Costa e Tatiana Aparecida Moreira, contendo artigos que são resultados de trabalhos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do Programa de Formação de Professores de Letras, o ProfLetras, do Instituto Federal do Espírito Santo, o Ifes, subordinado ao ProfLetras do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, o IFRN. Ao todo são 14 mestrandas e mestrandos deste programa, refletindo sobre o Ensino

de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre o ensino de leitura e escrita, abordando temas fundamentais desse ensino nos tempos atuais, no Brasil e no mundo: gêneros textuais (e discursivos), multiletramentos, novas tecnologias de informação e comunicação, políticas linguísticas, entre outros.

A/os autora/es convidam para dialogar sobre esses temas pesquisadores da estirpe de Ingedore Koch, Luís Antônio Marcuschi, Irandé Antunes, Roxane Rojo, Eronildes Moura, João Wanderley Geraldi, Mikhail Bakhtin, Schnewly e Dolz, entre outros. Neste sentido, a base teórica das reflexões e refrações aqui realizadas se encontram nos campos teórico-metodológicos da Linguística Textual, do Interacionismo Sócio-Discursivo, Teoria dos Multiletramentos, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso.

Os artigos trazem um bom equilíbrio entre uma discussão teórica das bases epistemológicas dos trabalhos e exemplos de aplicação didático-pedagógica, valendo-se, em especial, da pedagogia das Sequências Didáticas (SD), desenvolvida pelo chamado Grupo de Genebra, constituído pelos educadores e pesquisadores Bernard Schenewly e Joaquin Dolz.

Outro grande mérito do livro é o diálogo com os documentos oficiais produzidos no Brasil a partir dos anos de 1990 – mas que refletem/refratam uma discussão que vinha sendo feita desde os anos de 1970 e que se acentuou nos anos de 1980 (PIETRI, 2004; VIDON, 2019). É importante esclarecer que a paralisia e a incompetência que parecem ter tomado conta do Ministério da Educação (MEC) nos últimos dois anos não se viam há muito tempo. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os famosos PCN, a partir de 1997, o MEC, através do Conselho Nacional de Educação, discutiu, elaborou, reelaborou e aprovou inúmeros documentos diretores dos rumos da Educação Básica e do Ensino Superior no Brasil, entre eles, os PCNEM e os PCN+, que ampliavam as discussões dos PCN, as OCEN, Orientações Curriculares Nacionais e as DCN, Diretrizes Curriculares Nacionais, este último documento um dos principais responsáveis pelas concepções presentes na Base Nacional Comum Curricular, aprovada em sua totalidade (Ensino Fundamental e Ensino Médio) em 2018. Vale lembrar também de outros dois documentos essenciais para as mudanças vividas por todos nós nos últimos trinta anos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394, de 1996, e o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

É com base nas concepções e propostas desses documentos, com todos limites e todas as contradições que eles contêm, que os autores irão defender uma perspectiva educacional com base na formação cidadã crítica, em uma escola compreendida como espaço vivo de interação e pluralidade.

Conforme Souza, Portela, Gonçalves e Silva (2020, p. 19),

Há uma pretensão de se afastar da sala de aula uma educação que esteja pautada em promover a redação e a gramática descontextualizadas. É previsto ainda, por meio de todos os documentos orientadores de língua portuguesa, que o ensino de gêneros textuais, sua análise linguística e a interação com o sujeito sejam as melhores formas de fazer o aluno aprender a ler e a escrever. Sendo assim, a aula deve começar e terminar na produção de textos que circulem pelas mais variadas situações sociais.

É necessário entender que muitos dos sujeitos presentes na escola hoje, futuramente, adentrarão o campo do trabalho e irão se deparar com problemas de diferentes ordens, além de já se relacionarem com o mundo em que vivem de maneira singular. Por isso, é preciso conceber um estudo de língua materna que contemple de forma crítica as práticas de linguagem e produções textuais auxiliando na mediação de dificuldades encontradas.

Há que se destacar, também, a tônica dos trabalhos em se pautarem numa diversidade de gêneros, orais, escritos, multimidiáticos, como contos, debate regrado, dissertação escolar, literatura de cordel, charge, texto publicitário e quadrinhos, e em atividades didáticas inovadoras, como o uso de jogos na construção de contos de enigma e mistério, o debate sobre temas locais de grande repercussão na imprensa e na mídia, a argumentação com foco na opinião dos alunos, tendo em vista a construção de uma formação cidadã que valoriza o protagonismo dos estudantes, a prática de leitura crítica de gêneros artísticos, como o cordel, e jornalísticos, como a charge e as HQs.

Neste sentido, vamos ouvir a/os próprios autora/es:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades de escuta, leitura e produção de textos que circulem nos campos de atuação, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos alunos a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade. Assim, eles têm a possibilidade de desenvolver autonomia e pensamento crítico em relação às situações do seu dia a dia, para que possam se posicionar criticamente e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Levar o debate para a sala de aula é uma forma de proporcionar aos alunos espaço para que eles exponham suas opiniões de forma ativa e crítica, na

perspectiva da língua em uso. (MELLO; NASCIMENTO; PESSOTTI; CARVALHO, 2020, p. 40-41)

Muitas vezes, encontramos dissertações escolares que parecem repetir fórmulas matemáticas ou “receitas de bolo”. São textos enfadonhos, repletos de obviedades, sem aprofundamento crítico, embora alguns apresentem adequação às normas gramaticais. Mas apenas dominarem as variantes urbanas padronizadas é muito pouco substantivo para a produção de um gênero textual predominantemente argumentativo, cujo principal objetivo é convencer o leitor a respeito de um determinado ponto de vista sobre um assunto ou uma situação-problema. Assim, não há salvação para o texto dissertativo-argumentativo que não seja possuir uma boa dose de informatividade.

Por ser um gênero com médio grau de regularidade (Antunes, 2010b), é natural que uma escrita consciente e proficiente de uma dissertação escolar busque superar “a mesmice” sobre determinado assunto ou situação-problema. Seja em termos de forma ou conteúdo, é sempre possível inovar e reinventar a própria escrita, deixando para o leitor marcas de singularidade e autoria. (JÚNIOR; COSTA, 2020, p. 57)

Para se obter um resultado satisfatório no ensino de Língua Portuguesa, o texto precisa estar pautado na concepção dialógica e interacional da língua, lugar em que se tem sujeitos desempenhando papéis de atores e construtores sociais. Deve haver uma relação recíproca em que haja coprodução de sentido entre autor, leitor e texto. (MEDEIROS; PESTANA; BASTOS; COSTA, 2020, p. 68)

O discurso publicitário está presente em grande escala na sociedade contemporânea, em tempos em que o consumo de bens e serviços é cultuado e buscado incessantemente. A abordagem do gênero anúncio publicitário na sala de aula é de grande importância para que se compreenda seu poder argumentativo. Seu estudo proporciona o exercício da criatividade e da argumentação, além de estimular a leitura crítica, reflexiva e ética, tendo em vista a superação da manipulação persuasiva da publicidade. Desse modo, a abordagem do gênero anúncio publicitário é relevante no contexto escolar para que sejam formados estudantes conscientes e reflexivos em relação às mais variadas situações de comunicação. (UHL; GOULART; COSTA, 2020, p. 99-100)

Apropriando-se desse subsídio teórico sobre língua, gênero discursivo e ensino, vemos o cordel como um gênero discursivo potencializador de ‘vozes’ da realidade, um enunciado concreto compreendido por uma configuração discursiva: forma e contexto histórico, social e ideológico; e esse conjunto está interligado à compreensão do leitor, à sua memória discursiva – todo um apanhado contribuinte ao processo interpretativo.

(...) As atividades presentes na sequência oportunizaram a produção ou aprimoramento de habilidades de leitura: relacionar textos distintos, refletir sobre o uso da língua, localizar informações no texto, reconhecer o efeito de sentido a partir do uso de um termo, interpretar a partir de elementos paratextuais. Com as propostas de produção de texto, esperou-se que os alunos escrevessem e se posicionassem criticamente sobre alguma situação

cotidiana a partir das relações dialógicas estabelecidas por outros discursos. (SILVA; STIEG, 2020, p. 113)

Muito se fala sobre o ensino de língua materna baseado nos gêneros discursivos. A BNCC mantém muitos princípios dos PCNs no que tange ao trabalho em sala de aula. Para citar um princípio importante, podemos falar sobre o uso social da língua e das suas linguagens. O texto de Langona mostra uma grande potência para o debate em sala de aula, uma vez que retrata, de forma bem humorada, a realidade cotidiana de muitas mulheres, as quais se identificam com as personagens de Chiquinha, veem-se nas muitas personas criadas pela artista. Por isso, também, os quadrinhos são dialógicos, polifônicos. Daí pode-se perceber seu potencial responsivo. Os textos verbo-visuais de Langona, ousou dizer, não podem ficar sem uma resposta dessa leitora. (PIMENTA; LEITE, 2020, p. 137)

Após escutarmos e, principalmente, auscultarmos todas essas vozes, de professora/es de língua portuguesa e pesquisadora/es nas áreas de letras e humanidades, só me resta convidá-los para lerem os artigos na íntegra, saboreando cada reflexão/refração teórica, cada diálogo entre grandes pesquisadores contemporâneos e cada proposta de sequência didática em que gêneros discursivos contemporâneos, multimidiáticos são sujeitos de ensino-aprendizagem, mais do que objetos, e se dirigem a outros sujeitos de ensino-aprendizagem, estudantes da educação básica.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética** (A Teoria do Romance). Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: UNESP, 2014.
- PIETRI, E. **O discurso pela mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna**. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2004.
- VIDON, L. N. **O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivo como políticas linguísticas**. Conexão Letras, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, jul-dez, 2019.

BLACK STORIES: DA SOLUÇÃO DO MISTÉRIO À PRODUÇÃO DO CONTO DE ENIGMA EM SALA DE AULA

Amanda Simões Souza
Dalyene Anne Lyrio Portela
Érika Carraretto Gonçalves
Lucas dos Passos

Resumo: Esta proposta de sequência didática tem como fundamentos a concepção de texto como unidade linguística constitutiva da interação verbal e materialidade dos gêneros textuais. Para sua elaboração baseamo-nos em estudos desenvolvidos na área da Linguística Textual, nas contribuições de Rojo (2012) acerca de multiletramentos, nas concepções de língua, texto e sujeito conforme Koch (2005), nas orientações para o ensino de língua portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros estudos. Apresentamos aqui uma sequência didática desenvolvida com o jogo *Black Stories: 50 enigmas macabros* para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de possibilitar um trabalho criativo e colaborativo, sobre o gênero conto de enigma e de mistério. A proposta apresenta uma série de doze aulas distribuídas entre a prática do jogo, de modo oral, e atividades escritas de análise das cartas, de compreensão do gênero textual e de produção de novas cartas pelos alunos participantes.

Palavras-chave: Gênero textual. Conto de enigma. Linguística textual. Língua Portuguesa.

1. Introdução

Por muito tempo, o Brasil carrega um histórico negativo em relação às avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, que apontam para o fato de que a educação brasileira produz números significativos em relação ao fracasso escolar de seu aprendiz. Em alguns desses resultados, o estudante brasileiro apresenta rendimentos inferiores aos de alunos que vivem frequentemente guerras civis, como em países da África.

Resultados negativos em provas externas ou avaliações internacionais, das quais o Brasil participa, podem evidenciar que o ensino da língua materna necessita de mudanças. O modelo estruturalista que assujeita o aluno ao “objeto de ensino” ministrado, que o coloca na condição única de receptor de informações, ainda adotado por muitos professores, não é capaz de dar conta das novas formas de ler na atualidade. O componente Língua Portuguesa, ensinado a partir de aulas que ainda enfocam a estrutura gramatical de forma descontextualizada, além de propostas de leitura de textos baseadas nos cânones – para uma superficial interpretação –, já não interessam mais aos alunos. Tais metodologias encontram-se defasadas, visto que as formas de ler, as leituras e os leitores mudaram. Na sociedade contemporânea, como afirma Rojo (2012, p. 27), “[...] se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário, do desejável”.

Sabemos que isso é difícil em ambientes que não proporcionam os questionamentos, a diversidade. Tornar-se autônomo e buscar por conta própria como e o que aprender é um processo não só difícil, mas também demorado. Aqui entra o papel fundamental da escola: tendo em vista que seus sujeitos vivem num mundo dinâmico e praticam os mais variados textos, que circulam no dia a dia, como a escola poderia ajudá-los a criar os sentidos, transformando ou usando o que foi aprendido seja na recepção, seja na produção (ROJO, 2012, p. 29)?

1.1. Os documentos oficiais e o ensino da língua portuguesa

O avanço de estudos de especialistas na área da linguística textual, as novas políticas de ensino e a promoção de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a mais recente atualização desses documentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promoveram uma mudança no enfoque das aulas de Língua Portuguesa. O texto, por meio da abordagem enunciativo-discursiva, passa a ser o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, relacionado ao seu contexto de produção (BRASIL, 2016, p. 65).

Os PCNs já ressaltavam que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”

(BRASIL, 1998, p. 20). Sendo assim, a política educacional das últimas décadas fez com que a escola assumisse a função de garantir a todos os seus educandos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).

Os documentos que regulam o ensino orientam a reformulação dos modos de se ensinar a língua materna e também o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, embora seja um crítico dos documentos oficiais, é possível observar que os estudos de Geraldi (1984) identificam três concepções de linguagem subjacentes a todo o trabalho desenvolvido nas práticas de ensino: (1) linguagem como expressão do pensamento; (2) linguagem como instrumento de comunicação; e (3) linguagem como forma de interação.

A cada concepção, no livro *O texto na sala de aula* (1984), o autor faz associação a uma grande corrente dos estudos linguísticos: (1) a gramática tradicional; (2) o estruturalismo e o transformacionalismo; e (3) a linguística da enunciação. A primeira concepção está ligada aos estudos tradicionais; a segunda, à teoria da comunicação; e a terceira, aos estudos que situam a linguagem como “[...] lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p.41).

Sobre a última teoria apontada por Geraldi (1984), a BNCC apresenta que cabe ao componente Língua Portuguesa, então, proporcionar experiências aos estudantes que contribuam para a ampliação dos letramentos por meio do conhecimento dos gêneros discursivos, consoante ao que já preconizavam os PCNs de Língua Portuguesa.

A BNCC no tocante à Língua Portuguesa relata que

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividade humanas (BRASIL, 2016, p. 65).

Dessa forma, há uma pretensão de se afastar da sala de aula uma educação que esteja pautada em promover a redação e a gramática descontextualizadas. É previsto ainda, por meio de todos os documentos orientadores de língua portuguesa, que o ensino de gêneros textuais, sua análise linguística e a interação com o sujeito

sejam as melhores formas de fazer o aluno aprender a ler e a escrever. Sendo assim, a aula deve começar e terminar na produção de textos que circulam pelas mais variadas situações sociais.

É necessário entender que muitos dos sujeitos presentes na escola hoje, futuramente, adentrarão o campo do trabalho e irão se deparar com problemas de diferentes ordens, além de já se relacionarem com o mundo em que vivem de maneira singular. Por isso, é preciso conceber um estudo de língua materna que contemple de forma crítica as práticas de linguagem e produções textuais, auxiliando na mediação de dificuldades encontradas.

Para que as práticas de linguagem permitam aos estudantes serem mais do que falantes da língua e produtores de textos, é prudente considerar o estudo dos multiletramentos, isto é, o estudo da multiplicidade de semioses nos textos que circulam na sociedade, bem como a multiplicidade cultural que possibilita as mais diversas práticas sociais. A próxima seção apresentará uma discussão a respeito dos multiletramentos sob o ponto de vista de alguns teóricos e da própria BNCC.

2. Por que falar sobre multiletramentos na escola?

Vivemos em um século no qual a evolução das tecnologias ajudou a diminuir as fronteiras entre as culturas ou, em alguns casos, tornou-as inexistentes. Afinal, comunicamo-nos por meio de redes sociais com pessoas que moram em outros estados e até mesmo em continentes diferentes utilizando as diversas linguagens por meio, por exemplo, de emojis, memes, figurinhas e vídeos.

Em decorrência do surgimento de novos gêneros no contexto do meio digital, em 1996, em Londres, um grupo de especialistas promoveu um manifesto no qual questionava-se a inclusão de novos letramentos no currículo das escolas, uma vez que havia uma grande variedade de culturas presentes no ambiente escolar. Afinal, apresentar apenas os textos canônicos em sala de aula era incoerente, porque a sociedade é complexa e plural, formada pela cultura erudita, mas também pela cultura popular.

Segundo Rojo (2012), os jovens já conviviam com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação. Por isso, havia uma demanda por novos letramentos. Tornou-se necessário, então, introduzir nos currículos escolares, principalmente no ensino da língua materna, novos gêneros do discurso, de outras e novas

mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens que refletissem essas multiculturas da sociedade moderna, justificando a relevância dos multiletramentos na escola.

É importante ressaltar que Lemke (2010), citado por Rojo (2012), já falava sobre a geração de ambientes interativos desde 1998. O autor mencionava o uso de diferentes formas de linguagens e novos textos, como a produção e edição de vídeos caseiros com muita qualidade ou a gravação de animações. Logo, entende-se que a sala de aula deveria ir além, desenvolver-se junto a essa nova população, uma vez que novas ferramentas para produção de gêneros vão surgindo todos os dias e também se renovando.

O desafio passou então à escola. Com a ascensão das mídias da internet, os textos contemporâneos exigem para seu entendimento o multiletramento. Os ambientes escolares, por sua vez, precisam usar uma abordagem que atinja a multimodalidade ou a multissemiose dos textos contemporâneos com trabalhos mais enfatizados nas novas práticas de comunicação.

A sala de aula deve abranger práticas escritas e orais letradas requeridas socialmente. Há de se entender que houve e continua havendo uma mudança na constituição do sujeito, devido à ampliação dos canais e meios de comunicação. Sendo assim, o professor que desvalorizava os gêneros digitais, ou mesmo os esquecia, precisará reavaliar suas práticas e democratizar os letramentos na escola.

Rojo caracteriza os multiletramentos, tanto no que diz a respeito à diversidade cultural quanto à diversidade de linguagens, da seguinte forma:

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

É importante entender que o aumento da diversidade na sociedade promove um aumento da diversidade linguística e cultural. Isso faz com que os sujeitos se confrontem também com os mais variados textos orais e escritos que circulam em seus diversos campos de atuação. Dessa forma, é relevante mencionar que os alunos lidam fluentemente com as diversidades de linguagem e com

os meios de comunicação. Por isso, cabe aos docentes investigar e pesquisar como as novas tecnologias podem transformar o ensinar e o aprender, tal como defende o multiletramento.

Reforça-se a ideia de que, principalmente, o ensino de língua portuguesa deve ser visto como uma promoção de novas práticas, as quais devem contemplar as relações sociais por meio do uso de gêneros discursivos advindos de relações sócio-históricas e dos instrumentos multimodais que compõem o texto. Na próxima seção, será apresentada uma discussão sobre o texto na sala de aula.

3. O texto na sala de aula

Quando se leva um texto para ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa, é preciso considerá-lo como elemento que permite a reflexão sobre as práticas sociais, levando em conta o seu contexto de produção, bem como os aspectos que o compõem, como os linguísticos, os temáticos e os enunciativos. É preciso dialogar também com as concepções de língua, linguagem, ensino e sujeito, uma vez que “[...] o próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e sujeito”, de acordo com Koch (2005, p. 16), pois é um elemento fundamental para a constituição do texto, além de ser compreendido de diversas formas.

O conceito de língua que se aproxima deste estudo é o da “concepção interacional (dialógica)”, porque acredita-se que a língua é muito mais do que uma simples reprodução do código linguístico ou um mero elemento comunicativo. Esse ponto de vista entende o produtor do texto e o leitor como partícipes da constituição de sentidos. De acordo com Koch (2005, p. 16, grifo do autor), o texto é o “próprio *lugar* da interação”, em que os sujeitos se constroem e são construídos dialogicamente, o que conduz à consideração de que

[...] a compreensão é “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2005, p. 17, grifo do autor).

Marisa Lajolo, em *O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?* (1982), promove várias discussões sobre o verdadeiro uso do texto em sala de aula. A autora afirma que ora ele é usado para o ensino da

gramática, ora usado para moralizar uma parte da sociedade que era considerada receptora de um conhecimento inócuo. Isso é percebido quando ocorre a utilização do texto de maneira isolada para um determinado objetivo. No entanto, quando isso acontece, é possível que haja uma modificação no contexto para o qual aquele gênero foi produzido, ou seja, para as “situações comuns de circulação” (ZILBERMAN, 2009, p. 106). E, embora o contexto de produção seja de fundamental importância, “[...] é *do texto no contexto* de produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola” (ZILBERMAN, 2009, p. 107, grifo do autor). De acordo com a autora, esse *apagamento* pode causar alguns equívocos durante o trabalho com o texto; sendo assim, não deve servir como pretexto para nada, e, sim, ser entendido como algo que levará a um diálogo entre sujeitos (leitor e escritor) – isto é, à cooperação na produção de sentidos dos textos.

Para a autora, é a “[...] noção de *contexto* que permite recuperar a dimensão coletiva da escrita e da leitura, bem como é nela que se abrigam as diferentes leituras que um texto recebe ao longo de sua história, da história de seu autor e da história de seus leitores” (ZILBERMAN, 2009, p. 107-108, grifo da autora). Zilberman ainda orienta para que o trabalho do texto no contexto escolar, já que esse é um lugar pelo qual circulam inúmeros gêneros discursivos, seja feito de modo que prepare o educando para lidar com as mais variadas situações de uso de leitura que são solicitadas pela vida em sociedade. Ela ainda complementa dizendo que precisamos, enquanto professores, promover a pluralidade de leituras possíveis que nos permitir o texto e o contexto.

Em consonância com Lajolo, Zilberman (2008), em seu artigo “O papel da Literatura na escola”, apresenta mais reflexões sobre o uso de textos literários na escola. Ela faz alguns apontamentos de práticas equivocadas por parte de professores, pedagogos e demais envolvidos no processo de formação escolar. O que se vê são atividades voltadas para o preenchimento de fichas de leitura de catalogação, questionários fechados de certo e errado, entre outros. Contudo, não se percebe o trabalho com o texto de forma a incentivar o debate, a responsividade que é apresentada por um enredo.

Vale destacar aqui que Zilberman (2008) aponta, no artigo, pressupostos históricos que revelam que após a ditadura começou-se a pensar numa interlocução entre a produção e o trabalho do professor, preparando o mestre para um novo trabalho educativo e

pedagógico, em que o texto seria um instrumento de formação de estudantes críticos acerca da realidade em que estavam inseridos. Não muito distante desse contexto, em 1997, houve a publicação dos PCNs, que também orientavam o trabalho com o texto na sala de aula de maneira dinâmica e centralizada; e, em 2019, ocorreu a vigência da BNCC, que reafirma o trabalho com o texto como protagonista do ensino da língua materna.

Tendo em vista essa base teórica, apresentaremos, no próximo capítulo, uma proposta de uso do texto na sala de aula. Faremos também uma breve explicação e promoveremos algumas reflexões acerca da escolha do gênero conto de enigma e mistério.

4. Contos de enigmas e mistério

A pesquisa *Retratos da educação no Brasil*, desde 2011, mostra que há uma grande deficiência na leitura dos brasileiros devido a poucas horas destinadas a essa prática ou, às vezes, nenhuma prática leitora tanto dentro como fora dos espaços escolares. Contudo, dentre as poucas leituras que ainda são realizadas, não só por nossos alunos, mas também por boa parte da população brasileira, constata-se a presença recorrente do tema “mistério”, sendo este o elemento impulsionador de muitas conversas, de reportagens, de filmes e, conseqüentemente, da leitura do gênero.

Dentre as possibilidades de gêneros textuais que abordam o enigma, o mistério, optamos pelo gênero conto. Ao contrário de outros gêneros narrativos, é caracterizado por ser uma narrativa breve, concisa, com poucos personagens e que gira em torno de um só conflito, elementos específicos “para que apenas os melhores momentos sejam apresentados” (CASTILHOS et al, 2007, p. 3). Outra característica marcante é a sua presença na oralidade, por meio de contação de histórias e na transmissão das culturas de cada região.

O conto pode ser interpretado de diversas formas por ser um texto literário, pois depende do diálogo estabelecido entre autor, texto e leitor. Porém é preciso ter atenção às sugestões presentes no texto que direcionam o leitor para uma compreensão coerente. As lacunas presentes na história são preenchidas a partir do conhecimento de mundo do leitor.

A opção pelo gênero conto de enigma e de mistério ocorreu, principalmente, pelas características que o constituem. De acordo com Barbosa (2001), há sempre um mistério a ser desvendado; a

investigação do enigma corresponde ao foco principal da história; caso o mistério corresponda a um crime, no início da narrativa são apresentados alguns indícios deixados pelo culpado; conforme surgem pistas sobre o crime, possíveis culpados e novos suspeitos ganham destaque na narrativa; os enigmas são desvendados por meio de raciocínio lógico; o suspense, o medo e o desejo de saber são ingredientes importantes na trama; os contos de enigma estabelecem um jogo entre a narrativa e o leitor, que assume uma postura investigativa.

Em se tratando do conto de enigma e mistério, é possível perceber que mexe com o imaginário dos alunos, por apresentar situações relacionadas a soluções de crimes, o que permite que eles agucem o seu lado investigativo. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) citados por Castilhos (2007), o conto de terror, enigma e mistério pertence

[...] ao agrupamento do narrar, que se relaciona à cultura literária ficcional. O gênero, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma sequência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço. Entretanto, é preciso ressaltar que a construção das descrições espaciais, nesse caso, tem um papel crucial para a sugestão do clima de mistério e suspense (CASTILHOS et al, 2007, p. 3).

Ademais, essas histórias, geralmente, apresentam a figura de um detetive ou de alguém que desempenhe o papel de esclarecer o enigma, tornando-se um herói após solucionar todo o “caso proposto”. Assim, a intenção maior do trabalho com o gênero é de motivar o desenvolvimento da leitura cujos desdobramentos apresentarão relação direta com as habilidades de escrita.

A sequência didática aqui proposta não trabalhará exatamente contos em seus formatos comuns, mas um jogo denominado *Black Stories: 50 enigmas macabros*. Os jogos em geral fazem parte do cotidiano dos alunos, são práticas sociais em todas as idades: jogos de cartas, de tabuleiro, aplicativos de jogos para celular, jogos on-line, vídeo-game. Há uma variedade de jogos que podem ser praticados individualmente, em dupla ou em grupos. Com eles nos relacionamos com pessoas próximas, como os familiares, mas também com pessoas distantes, haja vista os jogos on-line. Hoje, as possibilidades são ainda maiores, pois especialistas em certos games, em seus canais no Youtube, dão dicas, jogam, ensinam a

passar de fases, numa relação que é bastante comum aos adolescentes e aos jovens conectados.

A prática do *Black Stories* requer pelo menos dois participantes, um que conta o enigma ou charada, e outro que o desvendará por meio de perguntas que vão sendo respondidas. Como nos contos de enigma, de mistério e de terror, precisamos descobrir quem cometeu um crime, quando, onde e como. Existem pistas que são descobertas fazendo-se perguntas ao charadista (aquele que conhece a história e responde às perguntas) e assim, em duplas ou em grupos, a história vai se revelando.

Vale a pena ressaltar que o jogo é composto por 50 cartas com frente e verso e ilustrações das cenas dos crimes. O lado lido pelo charadista apresenta um título, uma ilustração e uma charada, isto é, uma frase com o suficiente para instigar a imaginação dos jogadores e, assim, suas perguntas em busca do desvendamento. É importante ainda destacar que a prática se dá de forma oral e tal relevância também nos levou a optar pelo jogo. Partiremos, então, na sequência, da oralidade, na prática do jogo, para a produção escrita de cartas novas, feitas pelos alunos; depois retornaremos à oralidade, quando os estudantes jogarão com as cartas criadas por eles.

A sequência de atividades a partir do Jogo *Black Stories* propõe a leitura e a produção de textos em sala de aula de forma criativa, considerando o conceito de hibridização, isto é “[...] ‘processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas’” (CANCLINI, 2008, apud ROJO, 2012, p. 169). Afirmamos essa ideia visto que o jogo hibridiza recursos semióticos (uma carta com texto visual e verbal, que se concretiza, por meio do jogo, na prática oral) mesmo não sendo em ambiente virtual ou por meio de recursos digitais. Ademais, a interação entre os participantes exigida pelo jogo pode “[...] até mesmo interferir na forma de organização do texto, potencializar a sua significação e modificar o seu final” (ROJO, 2012, p. 102). Mesmo havendo apenas uma solução para o jogo, algumas das soluções propostas pelos jogadores fazem muito sentido, ao ponto de alguns, durante as partidas, não aceitarem a história contada nas cartas.

Na próxima seção apresentaremos o passo a passo da sequência didática promovida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental.

5. Sequência didática: contos de enigma no jogo *Black Stories*

O gênero escolhido para esta sequência didática é o **conto de enigma e de mistério**, tendo por base o fato de parte significativa dos adolescentes e jovens, curiosos por natureza, serem fortemente atraídos por essas histórias, seja em romances, filmes, séries, HQs ou jogos. Buscamos como princípio para chegarmos ao conto, o jogo *Black Stories: 50 enigmas macabros*¹, cujas cartas foram escritas por Holger Bösch e ilustradas pelo artista Bernhard Skopnik. O Jogo é distribuído por Ilhas Galápagos Comércio de Brinquedos e Serviços LTDA, indicado para pessoas acima de 12 anos. A reunião de “enigmas mórbidos, sinistros e traiçoeiros” permite o trabalho com o gênero oral, por meio da prática do jogo (atividades 1 e 2), e com o gênero escrito, a partir das análises das cartas, ou seja, dos contos de enigma. A solução do conto de enigma deve ser criada durante o jogo: o narrador conta o enigma escrito na frente da carta e os jogadores, por meio de perguntas que serão respondidas pelo narrador², irão aos poucos desvendando as pistas para solucionar a história³. Com essa proposta, objetivamos:

- Compreender o conceito do gênero conto e seus tipos;
- Instigar a imaginação dos alunos;
- Desenvolver a leitura;
- Exercitar a escuta;
- Praticar a escrita;
- Trabalhar a oralidade.

Para realizar a sequência de atividades serão necessárias, ao menos, doze aulas, que serão desenvolvidas nas seções seguintes.

1 Para desenvolver esta sequência é necessário ter o jogo. Pode-se comprá-lo na internet e o valor é acessível ao professor.

2 As perguntas são dirigidas ao Mestre das Charadas, que tem a tarefa de responder “Sim”, “Não”, ou pedir que a “pergunta seja reformulada” e dizer que é uma “premissa falsa” ou uma “pista falsa”.

3 No verso das cartas está a solução do enigma. Esta é a única história possível e para ser construída os jogadores vão fazendo perguntas cujas respostas são apenas sim ou não até que a história, conhecida apenas pelo narrador, seja desvendada.

5.1. Atividade 1 – você sabe o que são *Black Stories*?

Esta atividade será realizada em duas aulas, explicadas nas próximas seções terciárias.

5.1.1. Aula 1

Com um ar de mistério, escolha aleatoriamente alguns alunos e peça que saiam da sala, esperem no pátio e só voltem quando alguém chamar. Não revele o motivo da saída para eles. Espere alguns segundos, então mostre a caixinha do jogo *Black Stories* para os alunos que ficaram e pergunte se alguém já viu aquilo. Aguarde os burburinhos, as respostas e as possíveis perguntas. Crie um ar de mistério em torno do jogo se ninguém souber. Se algum aluno conhecer o jogo, deixe-o falar. Feito isso, com um pouco de encenação, conte o que são “*Black Stories*” e dê as instruções do jogo. Chame os alunos que ficaram fora da sala e escolha aleatoriamente os meninos e as meninas que deverão recontar as regras.

Observe a reação dos que saíram da sala, observe se os incumbidos de contar a história conseguiram recontar as regras e se ficou claro como jogar. Pergunte ainda o que eles pensaram, se ficaram curiosos com o que aconteceu, entre outras questões que achar relevante.

5.1.2. Aula 2

Entregue a cada aluno as instruções do jogo; faça uma leitura circular e questione:

a) Vocês sabem qual é a finalidade de um texto como regras de jogo? (Estimule os alunos a explicitarem o que sabem.).

b) Vocês conhecem outros textos que têm a mesma finalidade ou uma finalidade parecida?

c) Observe como esse texto está disposto no papel. Tem título, subtítulos, palavras em destaque? Como está dividido? Qual é a importância desses elementos para o entendimento do texto?

d) Que palavras e elementos do texto são utilizados para alcançar os objetivos de um texto como regras de jogo?

Observe como os alunos respondem a essas questões. Se notar dúvidas quanto a algum aspecto, releia o texto com eles, enfatizando verbos e expressões responsáveis pela explicitação das regras, das orientações de como se jogar.

5.2. Atividade 2 – dentro de uma caixinha, 50 enigmas macabros: hora do jogo (produção dos textos orais)

Esta atividade acontecerá na terceira aula. Aqui, jogue com os alunos. Avise que na primeira rodada do jogo você será o Mestre das Charadas e eles os charadistas⁴. Depois, alguns alunos que estiverem dispostos serão os Mestres também. Lembre-se de que o Mestre das Charadas tem sempre razão. Escolha uma história ardilosa e sombria, leia a frente da carta em voz alta e pergunte: “Adivinha por quê!”. Todos participam do jogo, inclusive você, mas é preciso controlar um pouco os alunos para que ouçam o que os colegas dizem e possam ir aos poucos construindo a narrativa.

Depois dessa primeira rodada, faça perguntas sobre as impressões dos alunos com relação à prática do jogo, tais como:

- a) O que mais gostaram e o que não gostaram no jogo?
- b) O que foi difícil ou fácil?
- c) Que estratégias usaram para tentar solucionar o enigma?
- d) Como podemos melhorar a dinâmica do jogo com tantos alunos?

5.3. Atividade 3 – “reconstruir os mistérios por meio de adivinhações e análises meticolosas”

Nesta atividade, mais uma vez serão necessárias duas aulas, explicitadas nas duas seções terciárias abaixo.

5.3.1. Aula 4

Nesta atividade, objetiva-se ampliar o repertório sobre o gênero em estudo por meio de leitura e análise dos contos de enigma. Dependendo do número de alunos na sala, divididos em grupos de 8 (oito) pessoas. Converse com os estudantes sobre como será a escolha

⁴ Nas regras do jogo esses são, respectivamente, os nomes dados ao narrador e aos outros jogadores, responsáveis por tentar solucionar o enigma.

do Mestre da rodada. Caso não concordem, sugira algo como um sorteio e deixe-os jogar. Passe de grupo em grupo observando a dinâmica deles, as perguntas que são feitas, se o Mestre consegue entender a história e quais respostas ele dá aos jogadores. Nesta parte, trabalha-se a oralidade, por isso atentar-se ao modo como os alunos formulam as perguntas e ao modo como estruturam a solução – isto é, o conto – é crucial para a atividade. Se julgar necessário, anote suas impressões para posteriormente comentá-las com os alunos.

5.3.2. Aula 5

Após uma ou duas rodadas jogadas na aula anterior, peça que conversem sobre o jogo e respondam por escrito às seguintes perguntas sobre as cartas:

a) Quais elementos estão sempre presentes na frente e no verso das cartas?

b) Analise as frases que aparecem na frente da carta: ele traz pistas da história que está no verso? Compare e relacione essas pistas com a história completa.

c) Durante o jogo, quais foram as estratégias que utilizaram para tentar resolver o enigma?

d) A participação do Mestre das charadas no jogo é crucial para decifrar o enigma. O que é necessário ao narrador para conduzir o jogo? Qual é a sua importância para a construção da história?

5.4. Atividade 4 - por dentro das “Black Stories”: compreendendo o gênero conto de enigma e mistério

O objetivo dessa atividade é entender a organização e sistematizar o conhecimento sobre o gênero conto de enigma e mistério, estudando e detalhando sua situação de produção e circulação, os elementos próprios de sua composição e as características da linguagem nele utilizada. Para tal, serão utilizadas duas aulas, explicadas na próxima seção. Até este momento da sequência, os alunos tiveram acesso às regras e à prática do jogo, elaborando sobre isso algumas ideias por meio das perguntas sugeridas, lembrando que o jogo já foi apresentado aos alunos na primeira aula. O gênero que está destacado, porém, é o conto de enigma. Nas instruções do jogo, na parte “Afiml, o que são ‘Black

Stories'?”, informa-se que são histórias ardilosas e sombrias que ganharam popularidade nos últimos anos. São conhecidas, em inglês, como “Enigmas de Mistério” e em alemão são chamadas de “Quebra-cabeças conceituais”, “Enigmas”, “Jogos de Adivinhação”, “Charadas”. Compreendemos o jogo, então, como o suporte, o meio pelo qual essas histórias serão descobertas. Elas já estão prontas, visto que há apenas uma solução para o jogo, conforme está descrito na regra, e o objetivo é, por meio de perguntas e respostas, descobrir a história.

5.4.1. Aula 6

Na aula 6, considerando o gênero conto de enigma, peça que, na mesma formação dos grupos da atividade anterior, os alunos criem um mapa mental, no qual organizem e sistematizem o conhecimento sobre o gênero com os elementos que você ou os alunos acharem pertinentes. Lembre-se de que os alunos não tiveram informações teóricas acerca do gênero conto de enigma e mistério, por isso é a partir da experiência com o jogo que desenvolverão a atividade. Oriente para que agora os alunos direcionem o olhar para o texto escrito, os desenhos nas cartas e o modo como a história se desenvolve, partindo do enigma ou charada para a resolução da história. É sobre isso que irão fazer o mapa mental⁵. Então devem considerar:

O papel do Mestre das Charadas;

O papel dos charadistas;

Os elementos presentes na frente da carta fornecidos pelo Mestre e os elementos presentes no texto do verso da carta.

Peça que analisem, no mínimo, 3 cartas, procurando os seguintes elementos: 1) O QUÊ? – o(s) fato(s) que determina(m) a história; 2) QUEM? – a personagem ou personagens; 3) COMO? – o enredo, o modo como se tecem os fatos; 4) ONDE? – o lugar ou lugares da ocorrência; 5) QUANDO? – o momento ou momentos em que se passam os fatos; e 6) POR QUÊ? – a causa do acontecimento.

Peça ainda que observem como é a linguagem das cartas, das perguntas e das respostas dadas. Caso os alunos tenham dúvidas quanto ao que responder, dê sugestões: por exemplo, se o texto

⁵ Para fazer o mapa mental, os alunos devem conhecer esse gênero previamente.

descreve a situação atribuindo características a alguém, a algum objeto, ao local (adjetivos); se há identificação de tempo, de lugar, de como o crime aconteceu (advérbios); se a linguagem é breve e objetiva ou se há detalhes demais da história. Por fim, questione com que outros textos (gêneros discursivos) a história se parece. Os mapas devem ser criados pelos alunos, mas passe nos grupos para tirar dúvidas e orientar a produção deles.

5.4.2. Aula 7

Depois de terminados os mapas mentais, na aula os alunos deverão apresentar os mapas mentais para a turma. Após a apresentação, o professor deverá explicar o que é um conto de enigma e mistério da forma que considerar mais eficiente.

5.5. Atividade 5 – “a melhor parte é desvendar os enigmas macabros junto com os amigos”.

Esta atividade acontecerá na aula 8 e tem por objetivo ser uma preparação para a escrita individual. Aqui, os grupos deverão escolher uma das cartas e recontar a história, imaginando mais detalhes para ela, isto é, descrevendo melhor a cena.

5.6. Atividade 6 – colecione histórias: produzindo uma *Black Stories*

Esta atividade precisará de duas aulas, acontecendo, portanto, nas aulas 9 e 10. Baseados na morte de uma pessoa real, famosa ou não, os alunos deverão desenvolver um enigma e uma ilustração para a parte da frente da carta do jogo e, em forma de um conto de enigma breve, narrar a história e criar outra ilustração no verso da carta, assim como estão configuradas as cartas do jogo. Os alunos devem considerar os elementos necessários ao enigma, não revelando muitos detalhes da história, pois as pistas devem ser descobertas pelos charadistas durante o jogo. Devem também considerar o público alvo do jogo. Há duas opções quanto à fonte para a criação das cartas: 1) ofereça cópias das histórias previamente selecionadas por você; ou 2) peça aos alunos que pesquisem previamente uma história para a produção da carta.

5.7. Atividade 7 – uma história de quebrar a cabeça: revisão e reescrita

A aula de número 11 será destinada à revisão das cartas. A primeira avaliação dos elementos da carta será feita pelos próprios alunos. Eles devem observar os seguintes aspectos na estrutura das cartas:

A estrutura da carta está adequada para promover o jogo, isto é, se na parte da frente há título, ilustração e um enigma construído de maneira que não revele detalhes e se o conto no verso está estruturado de acordo com esse gênero;

A charada criada para a frente da carta cria suspense, emoção;

A ortografia está adequada e não há repetição desnecessária de palavras;

A pontuação está de acordo com as regras.

Como todo o processo de produção dos textos para as cartas será feito em sala, o(a) professor(a) deve passar pelas carteiras ajudando no que for preciso, levar dicionários para a sala de aula, dar dicas e avaliar positivamente o esforço dos alunos. Após a revisão dos textos, é importante pedir que os alunos finalizem as cartas, que serão entregues a(o) professor(a). Depois de prontas as cartas, deve-se analisar a possibilidade de enviar o trabalho para uma gráfica imprimir as cartas, para que fiquem bem bonitas. Se isso não for possível, sugere-se usar papel de gramatura maior, para que as cartas sejam mais resistentes, ou plastificá-las.

5.8. Atividade 7 – jogando as *Black Stories* produzidas pela turma

Por fim, na décima segunda e última aula, joguem com as cartas que os alunos produziram.

6. Considerações finais

A sequência didática relatada para trabalhar o texto na sala de aula apresenta o jogo *Black Stories: 50 enigmas macabros* como uma prática que possibilita ao professor o desenvolvimento do gênero conto de enigma e de mistério por meio da oralidade, visto que o jogo acontece exclusivamente por meio do discurso oral, mas também pode ser direcionado para a produção escrita dos contos.

Em uma sala específica de 9º ano do Ensino Fundamental, trabalhamos tanto um aspecto quanto o outro. As duas primeiras partes da sequência têm como foco atividades que priorizaram as habilidades de escuta e de oralidade dos alunos.

Na vivência dessas atividades observamos como elas podem envolver a maioria dos estudantes devido a sua dinamicidade. Houve a participação frequente de praticamente todos os alunos na elaboração das perguntas levantadas para a descoberta da história, na sugestão do próprio conto, variando entre os simples e os muito bem elaborados. Os alunos deveriam prestar bastante atenção às perguntas já feitas para evitar repetições, mas, sobretudo, para montar o quebra-cabeça do enigma. Algumas charadas eram mais fáceis de serem descobertas, outras deram muito trabalho. Vale apenas destacar o papel central do Mestre das Charadas: como só ele sabe a solução do enigma, sua participação acaba sendo crucial no desenvolvimento do jogo. Se ele, por exemplo, não compreende a história, pode dar respostas erradas ou encaminhar o sentido para uma solução não prevista.

Depois de algumas rodadas para que os alunos se familiarizassem com o jogo, foi pedido que analisassem as cartas jogadas. Nesse momento, começaram as atividades voltadas para a escrita, mas que remetiam à prática. O maior destaque dentre as atividades escritas, entretanto, coube à produção das cartas, realizada em grupos de três a quatro alunos. Essa atividade foi desenvolvida na biblioteca da escola, com auxílio de três professoras. Os alunos receberam histórias de acidentes e crimes reais e a partir delas deveriam desenvolver um título, a charada, o conto (neste caso era um pequeno conto) e as ilustrações. Eles puderam ainda contar com o uso do dicionário, para que escolhessem melhor as palavras ou para que não houvesse repetições desnecessárias. Ademais sempre solicitavam ajuda das professoras que diziam o que poderia ser ainda melhor, sugeriam uma troca de palavras ou a reorganização dos textos.

Houve envolvimento de todos os alunos nas produções dos contos que compuseram as cartas. Nesse trabalho, os estudantes puderam reescrever uma história real, como fez o criador do jogo, de modo que se tornasse uma charada, um enigma ou um mistério e o conto como solução. O trabalho com os títulos e as ilustrações também foi interessante: a descoberta de um ponto central da história, a escolha das palavras e a cena que deveria ser ilustrada

tornaram as discussões, ponderações e opiniões relevantes para a construção dos textos. Todos comentaram como deveriam ser constituídos os elementos da carta o que contribui enormemente para o resultado do trabalho.

Após todo o trabalho apreciamos cartas muito bem construídas, com a colaboração de todos os alunos. Além disso, uma motivação para essa produção foi a possibilidade de os alunos jogarem um jogo criado por eles mesmos. Vale destacar que cada grupo produziu em sigilo, isto é, uns não puderam ver as cartas dos outros para que a brincadeira tivesse o efeito de surpresa.

Por fim, percebemos, durante a aplicação, o valor dessa sequência didática para um professor trabalhar contos de enigma e mistério em séries diferentes do ensino fundamental e médio, envolvendo os alunos na prática do jogo, inicialmente, criando proposta de análise dessa prática e das cartas em seus elementos constituintes, e assim sugerindo a produção, pelos alunos, do próprio jogo.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Jaqueline P. **Trabalhando os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma**. São Paulo: FTD, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COUTINHO, Maria Antônia; JORGE, Noémia; TANTO, Camile. Para um modelo didático do conto policial. **Calidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 24-32, 2012.
- CASTILHOS, Daiana Campani de; MÜLLER, Liane Filomena. **Ensino de gêneros textuais: uma proposta com o gênero “contos de terror e mistério”**. 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NICOTTI, João Armando; GONZAGA, Sergius; GONZAGA, Pedro (Org.). **Contos de mistério e morte**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2006.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; Moura, Eduardo (Org.). **Multiletramento na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TEIXEIRA, Juçara Moreira. O ensino do gênero conto por meio de sequência didática: relato de uma experiência no ensino fundamental. **Letras Escreve**, v. 3, n. 1, p. 49-60, 2015.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e Leitura. Velha Crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 22 dez. 2008.

DEBATE REGRADO: UMA EXPERIÊNCIA NA SALA DE AULA

Lohayne Gomes Mello
Márcia Helena do Nascimento
Selma Nathalie Pessotti
Letícia Queiroz Carvalho

Resumo: Este artigo analisa uma experiência de ensino com o gênero debate regrado, aplicada em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública, situada no município de Linhares, Espírito Santo, no ano de 2019. A análise visa a contribuir para o avanço de questões concernentes ao ensino de gêneros orais, principalmente no espaço escolar, que ainda enfrenta desafios para a implementação de um trabalho que analise a oralidade. Além disso, questões linguísticas, sociais e pedagógicas foram avaliadas a partir dessa experiência. Como resultados, percebemos que o gênero em questão possibilita a ampliação da formulação de argumentos e da percepção do limite sutil entre a fala e a escrita formais, bem como do reconhecimento do aluno como sujeito social e agente da sua própria formação, com a possibilidade de se posicionar frente às questões pertinentes ao convívio social. Utilizaremos Abreu (2009), Bakhtin (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a Base Nacional Comum Curricular (2018), a sequência didática de Dolz et al. (2004), Koch (2005) e Marcuschi (2008) como aporte teórico que dará suporte ao trabalho.

Palavras-chave: Argumentação. Debate regrado. Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade.

1. Introdução

O debate regrado é um gênero discursivo utilizado em sala de aula por professores das diversas áreas do conhecimento, em situações concretas de linguagem cujo posicionamento diante das questões sociais emergentes faz-se necessário. Podemos observar que, quando os discentes participam dessa atividade, há uma proximidade com os seus conhecimentos prévios e os conhecimentos científicos ministrados em sala de aula, facilitando,

assim, a efetiva aprendizagem e propiciando o protagonismo do aluno em seu percurso estudantil.

Um dos objetivos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o aluno no Ensino Fundamental é que ele possa, conforme PCN (1998, p. 8), [...] “[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”.

Sabe-se que, quando há a efetiva participação do aluno no processo de aprendizagem, o conhecimento se torna mais significativo. Quando o aluno é desafiado a interagir com as suas produções, sejam elas orais ou escritas, há uma integração dialógica entre autor e texto. Sobre isso, Koch (2005, p. 17) afirma que na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores e construtores sociais, e o texto passa a ser considerado um lugar de interação e, desse modo, os interlocutores são sujeitos ativos que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Segundo Oliveira e Szundy (2014, p. 185), educar deve ser um ato responsável. Assim,

O conhecimento docente exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, situando-se entre fronteiras, demandando das práticas pedagógicas realizadas em salas de aula uma noção de linguagem também múltipla, complexa [...] (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p. 185).

Sabemos que somos seres de interação e isso possibilita a ampliação do nosso repertório linguístico na relação com cada grupo, situação e contexto. Assim, a concepção interacionista de linguagem prevê a participação de locutor e interlocutor, permitindo o compartilhamento de informações no processo comunicacional, o que favorece a ampliação do conhecimento linguístico, da aprendizagem e das características de cada grupo.

O sentido de um texto, conforme Koch (2005) é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A autora ainda salienta que a concepção sociointeracional de linguagem é vista como lugar de interação entre sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa.

A educação é uma importante ferramenta que contribui para a formação humana. Associada a ela, a linguagem ocupa um lugar de prestígio por permear todos os conhecimentos propostos na escola, de diferentes formas e em todos os espaços.

Os PCNs (PCNs, 1998) afirmam que toda educação deve estar comprometida com o exercício da cidadania e precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca a importância de fortalecer a autonomia dos adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.

Entre os objetivos elencados pela BNCC estão:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais (BNCC, 2018, p. 87).

A BNCC dialoga com os PCNs no sentido de que o ensino da Língua Portuguesa deve ter como base norteadora o texto, ou seja, é por meio dele que todos os eixos devem ser trabalhados dentro da esfera linguística. A BNCC, no entanto, inova trazendo *os campos de atuação* para orientar o desenvolvimento das práticas de linguagem. Há cinco campos de atuação, os quais estão divididos nas nove séries do Ensino Fundamental.

A seguir, serão apresentados esses campos de atuação.

1 Embora destaquesmos em nosso texto o tom inovador da BNCC, acreditamos que a base ainda necessitará de muito debate e análise no cenário educacional brasileiro, levando-se em conta a diversidade e a complexidade do ensino de língua e literatura. Como matriz orientadora das práticas docentes na escola básica, a BNCC surgiu em um contexto de profundo retrocesso educacional e suscitou poucos debates e discussões com professores e a comunidade escolar até a sua implementação, logo não há da nossa parte aceitação global de todas as proposições apresentadas nesse documento.

2. Campos de atuação

A BNCC define que as práticas de linguagem: oralidade, leitura e escuta, escrita e semiótica ocorrem nos campos de atuação, que são:

1. CAMPO DA VIDA COTIDIANA – específico das séries iniciais - Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.

2. CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor; comentários em sites; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.

3. CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia.

4. CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

5. CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Específico das séries finais - objetiva-se a ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática (BNCC, p. 96-140).

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades de escuta, leitura e produção de textos que circulam nos campos de atuação, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos alunos a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade. Assim, eles têm a possibilidade de desenvolver autonomia e pensamento crítico em relação às situações do seu dia a dia, para que possam se

posicionar criticamente e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Levar o debate para a sala de aula é uma forma de proporcionar aos alunos espaço para que eles exponham suas opiniões de forma ativa e crítica, na perspectiva da língua em uso, alinhados às questões sociais emergentes que suscitarão posicionamentos desses estudantes.

3. A língua em uso

Como vimos, os documentos norteadores do ensino da Língua Portuguesa apresentam suas propostas na perspectiva da língua em uso, ou seja, como um caminho de interação humana na corrente da comunicação verbal. Porém, o que percebemos é que, apesar das orientações, muitos professores ainda não trabalham com essa perspectiva em sala de aula, uma vez que os resultados de avaliações em larga escala indicam um baixo nível de leitura e compreensão. Por isso, é de fundamental importância que se eleja o texto sob uma perspectiva mais ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise, sob uma perspectiva sociointeracionista na prática cotidiana do ensino de Língua Portuguesa na escola.

Há uma crítica nas produções orais quando estas não preveem a normatização da língua, porém, no debate regrado, uma das regras é contemplar a norma culta, uma vez que o espaço comunicativo é formal. Saber utilizar a língua em diferentes contextos ainda é um desafio, visto que o discurso formal não faz parte do cotidiano dos discentes.

Ao considerarmos a língua em sua perspectiva histórica e social (MARCUSCHI, 2008), levamos em conta que ela é um sistema de práticas sociais com a qual os falantes se expressam de acordo com a situação em que estão inseridos e, por isso, os trabalhos que envolvem textos orais precisam estar relacionados à realidade do uso da língua. Segundo Porto (2009, p. 22), “[...] o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções e diferentes situações comunicacionais”.

Com o intuito de desenvolver, em sala de aula, atividades que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, foi proposto aos alunos um debate regrado, pois este possibilita a

participação dos discentes na construção e defesa dos argumentos dentro de um tema proposto.

Bakhtin (2003, p. 261) afirma que “[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, que se faz indispensável para a inserção do ser humano em práticas sociais. Nesse sentido, a argumentação é uma importante ação verbal que mobiliza variados recursos da linguagem, com propósito comunicativo.

Abreu (2009, p. 02) conceitua argumentar como “[...] saber integrar-se ao universo do outro. É também obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade”.

Dada a importância do conhecimento do ato de argumentar, consideramos fundamental que a escola desenvolva atividades a partir de gêneros discursivos que enfatizem a argumentação, de modo a criar espaços dialógicos em que os alunos, os professores e a comunidade escolar interajam verbalmente – seja de forma oral ou escrita – com as experiências sociais para além dos muros da escola.

Para o desenvolvimento do debate aqui proposto, optou-se pela sequência didática de Dolz et al. (2004).

4. Sequência didática

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, conforme Dolz et al. (2004). Os autores ainda afirmam que as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.



Fonte: (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98)

Explicaremos, sucintamente, cada etapa de uma sequência didática apresentada por Dolz et al. (2004).

Apresentação da situação: consiste na definição, forma e público alvo do gênero que será produzido, além de exposição aos alunos desse gênero.

Produção inicial: consiste na etapa em que os alunos farão sua primeira tentativa de produção do gênero escolhido oral ou escrito. É uma forma de analisar o conhecimento prévio do aluno.

Módulos ou oficinas: esta etapa constitui-se, especificamente, no estudo do gênero. É o momento de superar dificuldades e desvios percebidos na produção inicial e, por essa razão, é mais flexível, adequando-se à realidade de cada turma.

Produção final: é a concretização da sequência didática, é o momento de oferecer ao aluno, segundo Dolz, et al. (2004, p. 107), “[...] a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. É o momento, também, de o professor avaliar o processo desde a produção inicial.

5. O desenvolvimento do debate regrado em sala de aula

Cereja e Magalhães (2015, p. 136) definem o debate regrado como “[...] um gênero argumentativo oral, o que significa que ele só se realiza em uma situação concreta de fala e interação entre as pessoas”.

De acordo com Silva e Sartori (2016, p. 161) esse gênero exige etapas de planejamento, de execução e de avaliação e, apesar de ser um gênero essencialmente oral, para constituir-se, o debate regrado é dependente da modalidade escrita, que não só é parte da pesquisa, como também é constitutiva da sua execução. Segundo Marcuschi,

Sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2008, p. 89-90).

O debate regrado foi desenvolvido com uma turma de 9º ano, do turno vespertino, da EMEF “Samuel Batista Cruz”, localizada na Rua Pinheiros, s/n, bairro Interlagos, Linhares, Espírito Santo.

Para a realização do trabalho, seguimos a estrutura de base da sequência didática proposta por Dolz, et al. (2004, p. 97). Aplicamos essa sequência passo a passo, utilizando como tema o caso *Kauã e Joaquim*, de grande repercussão e comoção nacional, ocorrido em Linhares, Espírito Santo, a partir da decisão judicial da absolvição de Juliana – mãe dos meninos.

Na apresentação da situação, os alunos fizeram a leitura circular da reportagem *MPES recorre da decisão que absolveu Juliana Salles*². Em seguida, foi proposto aos alunos o debate.

Na produção inicial, levantou-se um questionamento aos alunos sobre a opinião deles acerca da decisão do juiz em absolver Juliana Salles. A partir desse questionamento, inicialmente, os alunos começaram a debater sobre a temática de forma desorganizada e desordenada, por não conhecerem as regras para o desenvolvimento do debate regrado.

No módulo 1, ao perceber essa desorganização, a professora orientou os alunos acerca das informações sobre o gênero explorado, apresentando-o como *debate regrado*, questionando-os sobre o significado da palavra *regrado* e fazendo o levantamento dos conhecimentos prévios dos discentes sobre o assunto. Logo após, observou-se que eles entendiam que há regras para esse gênero. Então, usando como apoio o livro didático adotado pela escola, *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2015), discutiu-se acerca da pergunta *Debate é briga?*, proposta pelos autores do livro.

Debate é briga?

Debater é ter o direito de expor livremente nossas ideias e o dever de ouvir e respeitar as ideias alheias, mesmo que diferentes das nossas. Quando debatemos, desejamos convencer nosso interlocutor de que temos razão. Por esse motivo, devemos nos esforçar para escolher argumentos persuasivos, isto é, capazes de modificar o ponto de vista do nosso interlocutor. Mas o contrário também pode ocorrer: sermos convencidos pelos argumentos do interlocutor ao vermos outros ângulos da questão. Independentemente do resultado do debate, porém, a troca de argumentos é uma experiência enriquecedora tanto para quem dele participa diretamente quanto para quem o presencia.

² Reportagem publicada no Jornal “Correio do Estado”, em 08 de maio de 2019. Ver anexo.

Debater é modificar o outro e modificar a nós mesmos. É crescer com o outro e ajudá-lo a também crescer a partir de nossa experiência e de nossa visão de mundo. O debate é um exercício de cidadania (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 138).

A professora usou ainda esse livro didático como apoio para apresentar as regras do debate. Para isso, os alunos fizeram a leitura audível de cada uma das regras propostas para esse gênero, ampliando assim o conhecimento deles sobre o assunto.

Para participar do debate, siga estas orientações: Pense sobre o tema e assumo um ponto de vista, de acordo com sua opinião sobre o assunto debatido. Fundamente sua opinião com bons argumentos, com motivos e explicações. Procure utilizar dados e fatos como exemplo em sua argumentação. Quanto mais claros e precisos forem seus argumentos, mais facilidade você terá para convencer seus interlocutores (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 141).

Além disso, foram passados aos alunos os direitos de cada um dentro de um debate regrado, para que a apresentação dos argumentos e contra-argumentos ocorresse de forma respeitosa e organizada:

1. Todos os participantes têm o direito de: falar e ouvir livremente (não se deve interromper a exposição do outro; portanto, cada um só deve falar quando for a sua vez); expressar suas ideias com liberdade e ter seu ponto de vista respeitado (não se deve, por exemplo, zombar ou provocar o debatedor durante sua exposição); estar em igualdade de condições uns com os outros (por exemplo, quanto ao tempo para falar).
2. O debate é uma exposição de pontos de vista sobre determinado assunto. Nele, não se julgam pessoas, e sim ideias; por isso, a discussão nunca deve ser levada para o plano pessoal.
3. Quando um participante apresenta um contra-argumento ao ponto de vista do outro, pode haver réplica, dependendo do acordo feito pelos participantes antes do início do debate.
4. Durante o debate, deve-se anotar o nome da pessoa que fala e os argumentos apresentados por ela e, posteriormente, ao retomar ou combater algum argumento, consultar as anotações feitas.
5. É essencial respeitar as regras estabelecidas; caso contrário, pode-se comprometer o andamento e o sucesso do debate.
6. Deve-se expor a ideia principal logo no início da fala e não perder tempo com informações secundárias; se possível, o restante do tempo deve ser usado com exemplos (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 141).

No módulo 2, foi proposta uma pesquisa na internet, com o uso dos celulares dos alunos, sobre o caso Kauã e Joaquim, para que eles organizassem seus argumentos e contra-argumentos. E, de forma

autônoma, buscaram mais informações, entrevistando pessoas formadas em Direito.

A produção final, ou seja, a concretização do debate regrado, coloca em prática noções e instrumentos elaborados nos módulos. Nesse momento, o debate foi filmado, com o objetivo de apresentá-lo aos alunos posteriormente, a fim de que eles possam observar e avaliar os aspectos positivos e negativos e aprimorar sua prática nos próximos debates. Antes da realização dessa atividade, uma aluna levou um vídeo intitulado *Kauã e Joaquim família de bem* que relembra todo o caso. Após a exibição do material audiovisual, iniciaram-se as intercalações entre defesa e acusação até o fim do prazo determinado para a realização do debate.

6. Avaliação do debate

A autoavaliação é um instrumento usado para que os alunos se reconheçam como sujeitos no percurso de aprendizagem. É importante que, após a realização do debate, os alunos assistam à filmagem da atividade e se avaliem em conjunto com o professor, levando em conta se as regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores; se o uso da palavra se deu de maneira democrática; se os argumentos foram aprofundados, com explicações e exemplos; se houve argumentos repetidos, se os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionaram diante deles (a favor, contra ou parcialmente contra), usando uma linguagem adequada à situação. Por isso, a professora disponibilizou um momento para os alunos se autoavaliarem. Para retratar o debate entre os alunos, foi feita a transcrição de parte dele.

JÚLIA: Vou lembrar o caso que aconteceu no dia 21 de abril de 2018. [...]
[...]

ANA: Se Juliana se considera inocente, por que ela alterou as cenas do crime para ajudar seu marido?

LARA: Bom, em momento algum Juliana e o pastor George entraram na casa sem autorização porque eles não tinham a chave. A chave estava na mão dos bombeiros, então quem entregou a chave para eles foram os bombeiros.

[...]

ANA: Por que ela não se mostrou triste em nenhum momento e não se pronunciou?

LEANDRO: [...] Não é porque ela não está mostrando sinais de tristeza que ela não está realmente triste [...] A Juliana, conversou com a mãe dela após o acontecido e ela tomou algum medicamento ou algo pra ficar mais calma, [...]

ela estava sim desesperada, [...] Juliana, quando recebeu a notícia, ficou realmente desesperada, segundo testemunhas, mas não porque ela não demonstrou isso em entrevistas não significa que ela está realmente triste ou abalada com a morte dos filhos.

[...]

MIKAELI: Depois de Juliana ter sido chamada na escola, pelos professores, de ter sabido, de ter conhecimento que seus filhos estavam sendo abusados sexualmente, por que ela não foi à delegacia fazer um BU?

JULIA: Mesmo que ela não desconfiasse do marido dela, mesmo se fosse uma criança que tivesse machucado ela deveria ter feito o BU.

LARA: Acontece que depois da quebra do sigilo telefônico, a polícia constatou, o Ministério Público constatou que não tinha nenhuma ligação feita da escola para os pais. Então acontece que eles não tiveram ou não ficaram sabendo de nada das reclamações.

[...]

JULIA: Juliana e George foram chamados à escola após os irmãos terem relatado os abusos...

SARA: Você fala que teve a tal da ligação da escola para avisar aos pais. Esse fato aconteceu logo no início, a prova que a gente mostrou aqui que não tinha a ligação da escola para os pais foi mais tarde, ou seja, o Ministério Público acusou antes, tipo, com poucas provas [...] (TRANSCRIÇÃO DE PARTE DO DEBATE REGRADO FEITO PELOS ALUNOS DO 9º ANO, DA EMEF "SAMUEL BATISTA CRUZ").

Após assistirem à filmagem do debate, os alunos puderam avaliar a sua prática e os seus posicionamentos e perceberam as gírias “tipo” e “tipo assim” empregadas no momento da fala, mas procuraram, na maior parte do debate, usar uma linguagem adequada à situação. Também relataram algumas interrupções do grupo de acusação, por falarem ao mesmo tempo e por impedirem, uma única vez, a defesa de se pronunciar; ao perceberem o que fizeram, permitiram que o grupo desse sequência ao que falava; concordaram, assim, que as regras estabelecidas foram justas e respeitadas pelos debatedores e o uso da palavra se deu de maneira democrática. Recapitularam os principais argumentos e contra-argumentos usados, reconhecendo que foram aprofundados, com explicações e exemplos; houve repetição de alguns argumentos; os debatedores souberam identificar os pontos de vista a que se opunham e se posicionar diante deles; e, para finalizar o trabalho, a professora perguntou à turma se alguém havia mudado de opinião. Cinco alunos da acusação alegaram que, apesar de não concordarem com a absolvição de Juliana, não havia provas para mantê-la presa, por isso entenderam a decisão do juiz em absolvê-la e ainda disseram que se estivessem no lugar dele, tomariam a mesma decisão.

A professora, em seguida, direcionou o trabalho para a leitura de um fragmento de debate apresentado no livro de Cereja e Magalhães (2015) cujo tema é *A violência na sociedade hoje e as causas da violência*.

Moderador: O tema que vamos debater então hoje é A violência na sociedade hoje e as causas da violência. [...] Quem gostaria de dar o pontapé inicial?

[...]

Rafael: Eu acho que existem várias causas pra violência, mas a principal delas é a diferença social que existe no Brasil. Por exemplo, o cara que não tem emprego, não tem trabalho, não tem o que fazer da vida, ele vai querer ter o que a pessoa que tem tem e aí ele vai... querer... praticar a violência porque ele vai querer ter aquilo, vai querer roubar, vai querer assaltar, porque quer melhorar a vida dele.

[...]

Roberson: Eu discordo completamente do que o Rafael falou porque eu acho que não é porque a pessoa é pobre que ela vai daí sair por aí roubando ou fazendo qualquer coisa. Entendeu? Eu acho, que, meu, todas as pessoas praticam o ato da violência, independente da classe social. Desculpa, mas eu acho que você está sendo totalmente preconceituoso com o que você falou.

Rafael: Na verdade, eu não quis dizer que a pessoa é pobre e então ela tem que roubar. Disse que ela tem obrigatoriamente a necessidade de fazer isso. Quem é rico não vai precisar fazer isso. O pobre vai ter que fazer porque ele não tem o que fazer: o que tem é o que é desempregado, que mora na rua, por exemplo, ele vai querer viver como eu também.

Moderador: Esse foi o seu direito de réplica, concluiu? Direito de tréplica.

Roberson: Obrigado. Mas depende, uma pessoa pode ser rica, mas ela pode ser drogada. Ela vai começar a roubar porque ela vai perder tudo na casa dela. Ela vai começar a praticar o ato da violência dentro da casa dela, vai começar a ir pra rua pra roubar porque ela não vai ter dinheiro pra comprar droga. E aí?

Moderador: O.K., o próximo inscrito agora. Sofia (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p. 136).

Os alunos compararam o trabalho deles com o exposto pelo livro. Alguns disseram não acreditar que algumas pessoas não conseguem defender seu ponto de vista, devido a repetições de palavras e trechos incoerentes, conforme constatação feita após a leitura desse fragmento. Dessa forma, eles foram instigados a buscar o conhecimento sobre o debate regrado e como isso poderá contribuir para outros ambientes de comunicação, como a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Assim, a experiência de autoavaliação e avaliação do debate ilustrado no livro didático dos alunos foi positiva para o desenvolvimento da criticidade e argumentação dos discentes.

Os alunos declararam ter gostado muito da experiência do debate, além de entenderem a importância de expressar de forma clara, coerente e fundamentada o seu ponto de vista. Entenderam também a importância do conhecimento da linguagem formal em situações nas quais é exigida esse tipo de linguagem. Alegaram que gostariam de que houvesse mais momentos assim.

7. Considerações finais

Diante da importância de levar em consideração as interações comunicativas, o trabalho com o debate regrado possibilitou aos alunos a compreensão sobre como se posicionar a favor ou contra diante de um tema. Quando os discentes defendem seus argumentos, mostrando uma compreensão sobre o seu ponto de vista, e como estes são recebidos pelo grupo, mostram que a construção, a defesa e a produção desses argumentos os colocam frente a um desafio.

Ao compreender que debater não é o mesmo que brigar, e sim argumentar e contra-argumentar de forma organizada e respeitosa, foi possibilitado aos alunos criarem mecanismos de vivência em grupo, percebendo que as pessoas são diferentes e pensam de forma diferente, por isso a finalidade do debate foi identificar os posicionamentos, respeitando essa diversidade de opiniões, além de analisar as coerências e incoerências para a tomada da decisão.

O debate regrado é um exercício de cidadania, por possibilitar a participação de todos. Também é uma oportunidade de possibilitar aos alunos o protagonismo no que se refere à aquisição do conhecimento e autoavaliação, além de desenvolver habilidades orais, de forma coesa e coerente.

Assim, a aplicação do debate regrado é importante para que os alunos interajam, busquem diversas estratégias de comunicação, ampliem o repertório linguístico, avaliem de forma crítica as suas produções e aprofundem seus conhecimentos.

Referências

- ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 8. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. "Os gêneros do discurso". In: **Estética da Criação Verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 262-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:** Língua Portuguesa, área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2018.

CEREJA, W. R., MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens. 9 ano. 9. ed. ref. São Paulo, 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

KAUÃ E JOAQUIM FAMÍLIA DE BEM. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=INzPAmwB-LY>> Acesso em 25 jun. 2019.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de multiletramentos na escola:** por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 184-205, Ago./Dez. 2014.

PEREIRA, Caroline. Correio do Estado. **MPES recorre da decisão que absolveu Juliana Salles.** 08/05/2019. Disponível em: <<https://www.correiodoestadoonline.com.br/noticia/justica/mpes-recorre-da-decisao-que-absolveu-juliana-salles>> Acesso em: 19/06/2019.

PORTO, Márcia. **Um diálogo entre os gêneros textuais.** Curitiba: Aymará, 2009.

SILVA, Davidson Wagner da.; SARTORI, Adriane Teresinha. **O gênero “debate regrado” no espaço escolar.** *Entretextos*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 153-178, jul./dez. 2016. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/23957/20766>> Acesso em: 23 jun. 2019.

O ENSINO DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO CRITÉRIO DA INFORMATIVIDADE

Valmir Soares Junior
lioni Augusta Costa

Resumo: O presente trabalho reflete sobre o gênero textual *dissertação escolar* e propõe uma sequência didática para o ensino desse gênero nas aulas de língua portuguesa, observando-se os critérios de textualidade, com ênfase na informatividade e suas implicações sobre o gênero. O objetivo do artigo é demonstrar como a consciência a respeito dos fatores de textualidade, sobretudo a informatividade, pode influenciar decisivamente na escrita das dissertações escolares. Outra preocupação da sequência didática deste artigo foi a de comparar a dissertação escolar a outros gêneros discursivos, como o artigo de opinião, com vistas a alcançar o efeito de ensino por contraste, além de explorar as funções comunicativas de ambos. O desenvolvimento das discussões neste artigo ancora-se nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, explorados por Antunes (2010) e na perspectiva dos multiletramentos, conforme Rojo e Barbosa (2015). A sequência didática tem como base as recomendações teóricas e metodológicas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e se constitui de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A proposta é flexível e traz outras sugestões e possibilidades ao professor. O público escolar a que se destina este trabalho são turmas de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros Textuais. Dissertação Escolar. Sequência Didática.

1. Introdução

No presente trabalho buscamos elaborar uma sequência didática para o ensino do gênero textual *dissertação escolar* no Ensino Fundamental, a partir dos critérios de textualidade, em especial, da informatividade, sob a égide das novas diretrizes oficiais

para o ensino de língua materna (Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental - BNCC, 2017).

O século XXI é o século das tecnologias, da era pós-humana¹, das máquinas, dos computadores, dos *smartphones*, dos *tablets*, dos *drones*, da nanotecnologia e, sobretudo, da *internet*. Desse modo, é imperioso destacar que as novas mídias, as ferramentas de comunicação, de comércio e de relacionamento são cada vez mais indissociáveis do cotidiano dos estudantes e exigem que a escola pense em novos métodos de ensino que se correlacionem com as demandas desta época, movida pelos *bits*. Portanto, é importante repensar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, se o mundo mudou, os usos que fazemos da língua também mudaram. Como afirmam Rojo e Barbosa:

[...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambiente digital: refletir sobre participações, avaliar a sustentação de opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135)

A respeito da percepção sobre os impactos da tecnologia em nossas vidas e seu respectivo reflexo sociocomunicativo, vejamos a reflexão que se encontra na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental – BNCC – sobre o papel da escola nesse contexto:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer (BRASIL, 2017, p. 69).

Como preconiza a nova diretriz oficial da educação nacional, é necessário que a escola desperte a atenção de seus discentes para o novo mundo em surgimento - profissões que deixarão de existir e

1 Hans Ulrich Gumbrecht, professor de Teoria Literária da Universidade de Stanford, EUA, postula que vivemos em uma era “pós-humana”, isto é, as ações e o tempo deixaram de estar centradas no homem e passaram a ser centradas nas máquinas.

outras que serão criadas a partir da difusão tecnológica - e que tome por base o ensino de língua materna, a partir da perspectiva dos multiletramentos e da linguagem híbrida, não bastando apenas demonstrá-los, sendo também necessário discuti-los em sala de aula.

Para além das postulações da BNCC sobre a ênfase aos multiletramentos, há a reafirmação de que o texto deve ser o objeto central dos estudos de língua portuguesa. A BNCC concebe a linguagem a partir de uma perspectiva “enunciativo-discursiva”; em outras palavras, em sintonia com a concepção interacional da língua, abordagem predominante do campo de estudos da Linguística Textual. Esse alinhamento afasta, de fato, quaisquer dúvidas sobre a congruência entre a BNCC e a sua necessária consonância teórico-conceitual com as pesquisas desse campo científico.

2. A concepção de gêneros textuais adotada neste artigo

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 23), os gêneros, na perspectiva bakhtiniana, podem ser resumidos em três tópicos. No primeiro deles, os autores consideram que “[...] cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros [...]”. Segundo os autores (idem, p. 24), para Bakhtin, com relação aos gêneros, existem “[...] três elementos que os caracterizam: conteúdo temático, estilo – construção composicional [...]”; citam ainda que “[...]a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor [...]” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 24). A propósito das reflexões bakhtinianas, Schneuwly e Dolz (2004, p. 24) afirmam que os gêneros são dotados de um plano comunicacional, ou seja, “[...] possuem certa estrutura definida por sua função [...]”, e, portanto, “[...] definem o que é dizível (e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha do gênero) [...]”.

Na perspectiva de Antunes (2010a), os gêneros textuais são textos empíricos e estabelecem “[...] padrões regulares de organização [...]”. Assim, nossos atos de linguagem obedecem aos “[...] modelos estabelecidos linguística e socialmente [...]” (ANTUNES, 2010a, p. 70). Como temos práticas de linguagem e um corpo social altamente complexos, é natural que existam diversas classes de gênero, que atendem a todos os campos da atividade humana:

Assim, as diferentes classes de gênero constituem um conjunto regular de formas e de padrões de ocorrência, de maneira que essas classes são reconhecidas como protótipos, convencionalmente estabelecidas e socialmente esperados. Constituem, assim, padrões historicamente sedimentados e, assim, orientam e regulam a atividade verbal, pois todo texto se apresenta a um tempo típico e singular [...] (ANTUNES, 2010b, p.212)

A partir das considerações da pesquisadora, reafirma-se a importância dos gêneros, em face de sua fascinante variedade e complexidade para a comunicação humana e para a vida em sociedade. Portanto, pensamos que o estudo dos gêneros textuais não pode estar distante nem dissociado do cotidiano escolar.

3. Gêneros textuais/discursivos

Face ao intrincado terreno das nomenclaturas teóricas, percebemos que não há um consenso sobre a diferenciação entre os gêneros discursivos e textuais. No entanto, conforme Rojo (2005), citada por Bezerra (2017), os autores que adotam a terminologia de gênero discursivo estão mais ligados à perspectiva bakhtiniana, ao contrário daqueles que optam pela nomenclatura de gêneros textuais:

As designações de gêneros discursivos e de gêneros textuais são o signo de uma polifonia pela qual os diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana. A expressão “gêneros discursivos” sinalizaria uma maior aproximação, enquanto “gêneros textuais” indicaria maior refração (ROJO apud BEZERRA, 2017, p.21, *grifos da autora*).

Marcuschi (2000), por sua vez, segundo Bezerra (2017, p. 23), apesar de preferir a terminologia de gêneros textuais, em razão de uma “[...] simetria terminológica [...]” - visto que os gêneros são indissociáveis dos textos e, portanto, dos fatores de textualidade -, reconhece que adotar esta ou aquela nomenclatura seria uma questão meramente de escolha e propõe que, no futuro, com o intuito de colocar um fim nesse embate terminológico seja adotada a designação de gêneros comunicativos:

[...] para eliminar as querelas teóricas e sobre todas as disputas aqui envolvidas” (p.9). A sugestão a ser adotada em “momentos futuros” seria utilizar o termo “gêneros comunicativos” em substituição a “gêneros textuais”, considerando que textos “são artefatos ou fenômenos que exorbitam suas estruturas e só têm efeito se situarem em algum contexto comunicativo”

(p.78). Assim, argumenta o autor, o termo comunicativo poderia qualificar o gênero da forma mais adequada [...] (BEZERRA, 2017, p. 23).

Em que pese o valoroso debate, independentemente da terminologia adotada, o estudo dos gêneros é matéria primordial do ensino de língua materna e tarefa básica de formação continuada dos professores. Passemos agora, portanto, ao estudo do gênero *dissertação escolar*.

4. A dissertação escolar

Segundo os estudos de Manzoni (2007), a dissertação é um gênero discursivo prototipicamente escolar, isto é, foi criado com a finalidade de ensinar. Sua condição, assim, é classificada como artificial: os textos “[...] são produzidos fora de seus domínios, não cumprem uma função comunicativa [...]” (MANZONI, 2007, p. 167), já que os gêneros escolares servem apenas como exercício de simulação, de aprender a ler um gênero e de internalizar suas regularidades e sua estrutura composicional. Como pontua Antunes:

Com efeito, escrever é, simultaneamente, inserir-se em um contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal. Daí que, além das determinações do sistema linguístico, a interação verbal por meio da escrita está sujeita também às determinações dos contextos socioculturais em que essa atividade acontece (ANTUNES, 2010b, p. 209).

As considerações de Antunes (2010b) sobre “a interação verbal por meio da escrita” encontram ressonância no pensamento de Schneuwly e Dolz (2011, p.65):

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em forma de linguagens específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é absolutamente tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 65).

A mesma posição sobre o sufocamento da função comunicativa do gênero escolar é destacada nos estudos de Silva (2018, p.33), em

que o pesquisador afirma que a dissertação escolar “[...] é concebida, inicialmente, com características reducionistas no tocante à interlocução, haja vista não propiciar ao aluno sua condição de sujeito produtor de discursos coerentes às situações motivadoras de interlocução [...]”. Assim, Silva (2018) reafirma que a escola precisa priorizar a função comunicativa da dissertação e garantir que a produção dos textos faça sentido para os estudantes.

Neste artigo, nossa proposta de sequência didática tem como foco o ensino da dissertação escolar com ênfase na função comunicativa e no compartilhamento dos textos. Também versa sobre o impacto dos critérios de textualidade, especialmente o fator informatividade, sobre o gênero.

5. A informatividade e os critérios de textualidade aplicados à dissertação escolar

A textualidade muitas vezes é afastada das aulas de língua materna, seja em razão da carência formativa do professor (CORACINI, 2002, p. 19), de sua preferência pelos estudos gramaticais, ou mesmo da cobrança sofrida/imposta pelo ensino metalinguístico, centrado na gramática normativa e na dissecação da norma-padrão. Entretanto, embora não haja muita autonomia dos docentes nas salas de aula da Educação Básica, cabe ao professor de língua materna refletir sobre os impactos causados pela ausência deste conteúdo no currículo de Língua Portuguesa, como defende a BNCC. É preciso romper uma visão míope e artificial sobre a língua que é construída, em parte, também, pelas escolas. Segundo Antunes (2010b):

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda – ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e regula as atividades da linguagem (ANTUNES, 2010b, p. 30)

Beaugrande e Dressler (1983, *apud* Antunes, 2010b) definem sete critérios ou fatores de textualidade (características imanentes ao texto ou a ele relacionadas): a coerência e a coesão; a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade. Desses sete fatores, aquele que nos interessa estudar na presente proposta de sequência didática é o da informatividade, sem desprezar os demais, que

também devem ser explorados com profundidade nas discussões dos textos trabalhados em sala de aula.

A informatividade, conforme Antunes (2010):

[...] concerne ao grau de novidade, de imprevisibilidade que, em um certo contexto comunicativo, o texto assume; concerne ainda ao efeito interpretativo que o caráter inesperado das novidades produz. Essa novidade decorre, portanto, da quebra do que era previsível, do que era esperado para aquela situação de comunicação, seja em relação a aspectos ligados à forma (decorrentes de maneiras diferentes de se dizer o já dito), seja em relação a aspectos ligados ao conteúdo [...] (ANTUNES, 2010b, p.36).

Muitas vezes, encontramos dissertações escolares que parecem repetir fórmulas matemáticas ou *receitas de bolo*. São textos enfadonhos, repletos de obviedades e sem aprofundamento crítico, embora alguns apresentem adequação às normas gramaticais. Porém, apenas dominar as regras da gramática normativa não é o suficiente para a produção de um gênero textual predominantemente argumentativo, cujo principal objetivo é persuadir o leitor a determinado ponto de vista sobre um assunto ou uma situação-problema. Assim, não há alternativa para a *dissertação escolar* que não seja apresentar um bom nível de informatividade.

Por ser um gênero com médio grau de regularidade (Antunes, 2010b), é natural que uma escrita consciente e proficiente de uma dissertação escolar busque superar a *mesmice* sobre determinado assunto ou situação-problema. Seja em termos de forma, seja em termos de conteúdo, é sempre possível inovar e reinventar a própria escrita, deixando para o leitor marcas de singularidade e autoria.

6. A sequência didática

A presente proposta de trabalho ancora-se nos postulados de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004), a respeito de sequências didáticas e de sua aplicação no contexto escolar, com a finalidade de desenvolver o domínio dos gêneros orais e escritos. Os autores propõem um encaminhamento do global para o específico, com retorno ao global, para a constituição de um material denso e repleto de referências que os alunos possam utilizar.

As etapas descritas a serem cumpridas são: 1) apresentação da situação, 2) produção inicial; 3) módulos que trabalhem tópicos

específicos e dificuldades particulares dos alunos (identificadas a partir da produção inicial); 4) produção final.

A *apresentação da situação* possui duas dimensões principais: a primeira é um "[...] projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito [...]" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97) e a segunda é a dos conteúdos. Quanto à primeira dimensão, "[...] trata-se de uma explanação aos alunos a respeito do gênero a ser trabalhado na sequência didática, para que eles compreendam a situação de comunicação na qual devem agir [...]" e "[...] qual o problema comunicativo deve ser resolvido [...]"; é preciso também orientá-los sobre a natureza do gênero abordado, os "[...] destinatários possíveis desse gênero [...]", a forma em que a produção será feita e os seus partícipes.

Quanto à segunda dimensão, trata-se de preparar bem os alunos e de se certificar de que eles conheçam os conteúdos que serão trabalhados. Muitas vezes são exigidos conhecimentos interdisciplinares, das áreas de História, Geografia, Filosofia etc. Tal conjunto de conhecimentos prévios se faz necessário para que os estudantes tenham domínio do projeto comunicativo.

A *produção inicial* é uma das etapas mais importantes da sequência didática. Nela, os discentes esboçam um texto de determinado gênero oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade. Os autores consideram essa fase uma condição imprescindível para o sucesso da sequência, uma vez que possibilita a avaliação do professor a respeito do conjunto de dificuldades apresentadas pelos estudantes. A partir de sua análise, serão definidos os módulos que trabalharão as habilidades e competências linguísticas e textuais específicas, com a finalidade de sanar as dificuldades diagnosticadas na primeira produção. Portanto, a produção inicial exerce um papel regulador, central, em todo o desenvolvimento da sequência.

Os *módulos* são trabalhos específicos elaborados pelo professor a partir de uma avaliação sobre as dificuldades gerais do seu grupo de estudantes. Nos módulos, são trabalhados problemas de diferentes níveis, que permitam aos alunos: a) conhecer as técnicas para a produção textual de determinado gênero; b) dominar a estruturação do texto, de acordo com a finalidade comunicativa e com o interlocutor ao qual o produtor do texto se dirige; c) utilizar as formas mais eficazes de linguagem, o vocabulário mais adequado ao gênero e os melhores organizadores textuais.

Ainda sobre os módulos, é necessário que haja uma variação dos modos de trabalho. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dividem essa variação em três categorias: a) a análise e observação de textos - com a finalidade de colocar em evidência aspectos do funcionamento textual de determinado gênero; b) a delimitação de tarefas restritas à produção de textos - com o intuito de dar aos alunos a possibilidade de se concentrarem no cerne de cada dificuldade diagnosticada, sendo recomendado desenvolver um módulo para cada obstáculo identificado na etapa anterior pelo docente; c) criar uma linguagem para abordar, comentar e criticar os textos.

Conforme os apontamentos dos autores, também é necessário o desenvolvimento junto aos discentes de métodos e técnicas que capitalizem sua compreensão. Esse trabalho pode ser desenvolvido a partir da elaboração de uma "[...] lista de constatações, ou de lembrete, ou glossário [...]" (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 105). A referida atividade é importante para ativar a percepção e a reflexão linguística dos alunos a respeito dos conteúdos trabalhados nos módulos e das habilidades que desenvolveram.

Finalmente, a *produção final* dá ao estudante a oportunidade de reescrever o seu texto e de fazer uma avaliação do próprio desenvolvimento e das dificuldades que ainda encontra. Ao professor é possível, por meio da produção final, fazer uma avaliação somativa².

No presente trabalho, apresentamos uma sequência didática a ser aplicada em, no mínimo, seis aulas e que prevê como situação inicial a reflexão sobre o gênero *dissertação escolar*. A produção inicial trata-se da escrita de um texto do gênero proposto para estudo, cuja análise e correção são imprescindíveis para a continuidade da sequência. Desenvolvemos, ainda, três módulos que consideramos fundamentais, os quais são o objeto do presente artigo: o primeiro (2ª aula) discute o conceito de texto; o segundo (3ª aula) apresenta as noções gerais de textualidade; e o terceiro (4ª aula) debate o conceito de informatividade com os estudantes.

Destacamos que a (5ª aula) deverá ser preparada pelo professor aplicador da sequência, a partir da análise da produção inicial da turma, e que nada impede que o docente dilate o encadeamento de aulas com a adição de quantos módulos julgar

² Para os autores, a avaliação somativa é aquela em que o professor avalia globalmente o desempenho de cada aluno durante a execução de todas as tarefas (módulos) da sequência didática.

necessários para superar as dificuldades específicas de seus estudantes.

A produção final poderá ser adaptada conforme a realidade escolar/comunitária de cada professor/escola. A recomendação é que a função comunicativa dos gêneros não seja suprimida e que a condição superficial dos gêneros escolares seja superada, conforme demonstrado por Manzoni (2007), Schneuwly e Dolz (2011) e Silva (2018). Portanto, é fundamental informar aos discentes que suas dissertações não serão engavetadas. É preciso que elas tenham sobrevida. Tal objetivo pode ser alcançado com a divulgação dos textos no site ou nas redes sociais da escola, por meio da promoção de debate regrado sobre o assunto, da preparação de um júri simulado, da publicação de um livro ou de um *blog* com as dissertações ou, ainda, da realização de um concurso de produção textual.

Vejamos a sequência didática sugerida neste trabalho, que fornece subsídios ao professor para o ensino do gênero textual *dissertação escolar*, a partir do enfoque da informatividade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O ensino do gênero textual <i>dissertação escolar</i> para os anos finais do Ensino Fundamental a partir do critério da informatividade
Competências: <ul style="list-style-type: none">● Organizar informações representadas em diferentes formas de conhecimento disponíveis para a construção de argumentação consistente;● Demonstrar capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.
Habilidades: <ul style="list-style-type: none">● (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.● (EF15LP06) Ler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.● (EF15LP07) Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital.

1ª Aula	Público-alvo: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental	Duração da aula: 1h40 min Duração da aula: 1h40 min
<p>Objetivos da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Apresentação da situação) Apresentar aos estudantes a estrutura composicional da dissertação escolar e, também, a estrutura composicional do gênero textual jornalístico; por último, discutir sobre a proposta de sequência didática a ser trabalhada em sala de aula. • <p>Roteiro da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar aos discentes que as aulas sobre o gênero textual <i>dissertação escolar</i> estão organizadas em uma sequência, cujo objetivo (produto final) será a produção de dissertações que serão divulgadas em site e redes sociais da escola e que poderão vir a formar uma revista de dissertações do colégio, ou, ainda, que as dissertações irão inspirar a formação de um júri simulado sobre um tema polêmico ou um debate regrado. Esclarecer, sobretudo, que serão também estudados os critérios de textualidade, especialmente a informatividade e a influência deste último fator de textualização sobre a qualidade das produções de texto do gênero textual <i>dissertação escolar</i>. ▪ Explicar aos estudantes as aproximações e os distanciamentos existentes entre a dissertação escolar e o gênero textual jornalístico “artigo de opinião”. Demonstrar que, apesar de ser um gênero escolar prototípico, a dissertação, em certa medida, também se aproxima do artigo de opinião. Mostrar as diferenças entre ambos e dar ênfase ao contexto de produção e à interlocução do artigo de opinião, uma vez que, enquanto tais artigos são produzidos para serem publicados em um jornal ou revista e são destinados à sociedade (ou seja, possuem uma função comunicativa clara e bem delimitada), geralmente o gênero textual <i>dissertação escolar</i> é produzido na escola e o interlocutor costuma ser o professor de língua portuguesa ou, em alguns casos, a própria turma do aluno produtor do texto. ▪ Expor aos alunos que o gênero <i>dissertação escolar</i> possui duas tipologias predominantes: a argumentativa, cuja finalidade é convencer o interlocutor, persuadi-lo; e a tipologia dissertativa, cujo objetivo é explicar, sem, necessariamente, desejar convencer. Esclarecer que outras tipologias, como a descritiva, a injuntiva ou a narrativa, podem aparecer neste gênero; no entanto, a predominância será sempre das tipologias dissertativa e/ou argumentativa. ▪ Pontuar aos estudantes que a estrutura composicional do gênero <i>dissertação escolar</i> é dividida em título, introdução, desenvolvimento e conclusão e que o seu objetivo é a defesa de um ponto de vista (uma tese) sobre determinado tema ou situação-problema. ▪ Explicar a importância do gênero textual <i>dissertação escolar</i> para o futuro dos discentes, visto que conhecê-lo melhor é condição <i>sine qua non</i> para a obtenção de uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e que, por mais que seja importante aprender e conhecer outros gêneros, a <i>dissertação escolar</i> também merece atenção especial. ▪ Apresentar aos estudantes dois vídeos, extraídos da internet, que documentam e contraditam a realidade atual do Brasil na educação de surdos: um da tevê Novo Tempo e o outro do jornal Folha de São Paulo, ambos disponíveis no canal de vídeos do <i>Youtube</i> pelos seguintes links: 		

<<https://www.youtube.com/watch?v=tHOMa5ntRkw>>,<

<<https://www.youtube.com/watch?v=fsdBJTK6-TE>>

▪ Debater os vídeos assistidos com os estudantes e pedir que produzam, em casa, em folha separada (para ser entregue ao professor), uma dissertação com o tema “Os desafios da educação de surdos no Brasil” (**produção inicial**).

2ª Aula

Duração da aula: 1h40min

Objetivos da aula:

• **(Módulo I)** Apresentar aos estudantes o conceito de texto.

•

Roteiro da aula:

▪ Projetar no quadro a citação do professor Fiorin (1996, p. 18) e debatê-la com os estudantes: *“Poderíamos dizer que um texto é, pois, um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos e produzido por um sujeito num dado espaço e num dado tempo”*.

▪ Estimular os discentes a construírem análises sobre a citação. Em seguida, dialogar com os alunos as possibilidades de interpretação do texto projetado e comparar a noção de texto à composição de um tecido, utilizando-se da metáfora da construção de um texto com o entrelaçamento de fios de um tecido (FIORIN, 1996, p.18).

3ª Aula

Duração da aula: 1h40min

Objetivos da aula:

• **(Módulo II)** Apresentar aos estudantes as noções gerais a respeito dos critérios de textualidade.

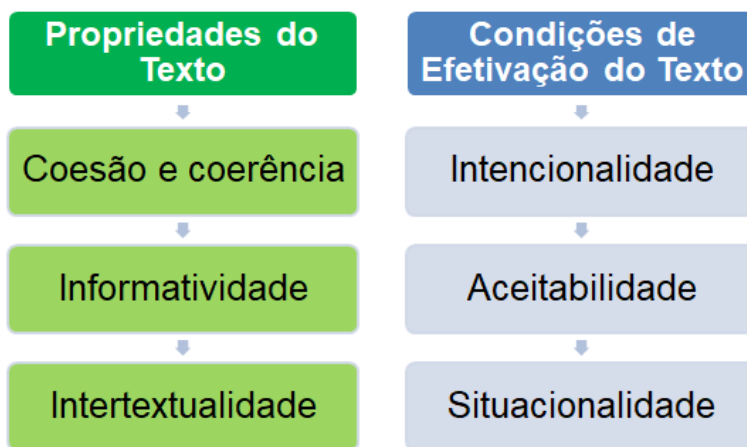
•

Roteiro da aula:

▪ Explicar o conceito de textualidade e seus critérios, informando aos estudantes que todos os critérios serão estudados com maior propriedade em momento oportuno, mas que, nesta sequência didática, o objetivo é o aprofundamento do conceito de informatividade e sua aplicação à dissertação escolar.

▪ Esclarecer quais são os critérios ou fatores de textualidade. Aqui, adotamos a interpretação dos critérios de textualidade à luz dos ensinamentos de Antunes (2010b, p.29); tomaremos, portanto, os fatores de textualização da seguinte perspectiva:

Figura 1 - Fatores de Textualidade



Fonte: Produção Própria.

- Destacar para os estudantes que, conforme assevera Antunes (2010b), a situacionalidade, a aceitabilidade e a intencionalidade são condições de efetivação do texto, e não propriedades imanentes dele.
- Explicar o conceito de coesão, a partir de pequenos textos que podem ser escritos na lousa para chamar a atenção dos discentes a respeito da repetição excessiva de termos (ausência de coesão referencial). Por exemplo: “**O homem** acordou triste, pois **o homem** não se esqueceu de que havia sido demitido no dia anterior, por essa razão, **o homem** resolveu escrever um currículo. **O homem** saiu para distribuir o currículo pela cidade”. No caso da ausência de coesão sequencial, é possível fazer o mesmo. Vejamos: “O feirante resolveu vender arroz e batata e feijão e mandioca e tomate com 50% de desconto”. A coerência também pode ser facilmente explicada por meio de contraste, com exemplos na lousa, como nesta frase: “A razão de a rua estar molhada é não ter chovido hoje”.
- Explicar aos estudantes o conceito de intertextualidade, por meio de uma vasta gama de abordagens, como o uso de imagens, propagandas, músicas etc., visto que a polifonia é uma característica do texto e da linguagem. Vejamos o exemplo:

Figura 2 – Peça Publicitária da Bombril



Fonte: Bombril3

- Pontuar aos estudantes, a partir da peça publicitária acima, a presença da intertextualidade na relação entre o Pokémon Pikachu, que recebe as feições do ator Carlos Moreno, o garoto propaganda da marca Bombril, e a construção do trocadilho: “Po-ke-bom! Po-ke-Bril!”, que mistura o popular desenho japonês à marca de esponjas de aço.
- Explicar aos estudantes que a intencionalidade é um fator de textualidade mais próximo do autor/enunciador do texto. Todo processo sociocomunicativo ocorre a partir de determinada intenção/finalidade de um enunciador que, ao mesmo tempo, tem a intenção de que o seu interlocutor o compreenda. A intencionalidade, portanto, pode ser vista tanto como o propósito comunicativo do autor/do texto quanto como a intenção de esse enunciador se fazer entender. Esse critério de textualização pode ser muito bem elucidado anúncio publicitário da seguinte peça:

3 Disponível em: <<http://www.bombril.com.br/sobre/campanhas>> Acesso em: 13 jun 2019.

Figura 3 - Peça Publicitária da Bombril



Fonte: Bombril4

- Demonstrar aos estudantes que podemos notar com clareza a intenção do anunciante (Bombril) em vincular o produto à história do Brasil e à identidade nacional. Observamos que, pela caracterização do ator Carlos Moreno e pelo slogan da campanha, a empresa tenciona fazer com que o interlocutor entenda a remissão feita a Pedro Álvares Cabral, descobridor do Brasil.
- Esclarecer aos discentes que a aceitabilidade está mais próxima do interlocutor, condicionada à concordância/aceitação/adequação de determinado ato comunicativo. Tal juízo é feito pelos interlocutores. As peças publicitárias, mais uma vez, podem demonstrar muito bem esse fator. Vejamos esse *frame* retirado de um trecho de uma campanha da Dove:

4 Disponível em: <<http://www.bombril.com.br/sobre/campanhas>> Acesso em: 13 jun. 2019.

Figura 4 - Peça Publicitária da Dove



Fonte: BBC5

• Observar junto aos alunos que o *frame* nos apresenta uma modelo negra ser transformada em mulher branca em um contexto em que a intenção (o propósito comunicativo) da marca Dove era mostrar que seus produtos cosméticos são direcionados a todos os públicos femininos, alcançando, desse modo, a “diversidade feminina”, inclusive a diversidade étnica. No entanto, a propaganda não foi bem aceita pelo público, por parecer sugerir o embranquecimento da mulher negra como um benefício do produto. A empresa, assim, reconhecendo a ambiguidade do anúncio, desculpou-se publicamente, dizendo que “expressou-se mal”.

• Ensinar aos estudantes que a situacionalidade, por sua vez, envolve a intencionalidade e a aceitabilidade e diz respeito ao contexto sociocomunicativo. Em uma conversa íntima entre amigos, é normal que haja um menor monitoramento sobre o uso da língua e certo grau de informalidade, enquanto em uma peça ou audiência judicial é exigido o grau máximo de formalidade no uso da língua, além de um vocabulário técnico, pertencente ao domínio discursivo jurídico. Enfim, há vários caminhos possíveis para a explicação do conceito.

4ª Aula

Duração da aula: 1h40 min

Objetivos da aula:

• **(Módulo III)** Apresentar aos estudantes o conceito de informatividade, outro critério de textualidade

•

Roteiro da aula:

▪ Revisar junto aos estudantes as noções gerais sobre os critérios de textualidade discutidos na aula anterior. Na sequência, explicar aos discentes o conceito de informatividade, princípio de textualidade adotado para enfoque na presente sequência didática. Apresentar aos estudantes duas *dissertações escolares* diferentes, escritas por outros alunos, participantes do ENEM 2017. O tema da redação daquele ano foi “Os desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”:

5 Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-43310941>> Acesso em: 22 jun. 2019.

TEXTO I

Na mitologia grega, Sísifo foi condenado por Zeus a rolar uma enorme pedra morro acima eternamente. Todos os dias, Sísifo atingia o topo do rochedo, contudo era vencido pela exaustão, assim a pedra retornava à base. Hodiernamente, esse mito assemelha-se à luta cotidiana dos deficientes auditivos brasileiros, os quais buscam ultrapassar as barreiras as quais os separam do direito à educação. Nesse contexto, não há dúvidas de que a formação educacional de surdos é um desafio no Brasil o qual ocorre, infelizmente, devido não só à negligência governamental, mas também ao preconceito da sociedade.

A Constituição cidadã de 1988 garante educação inclusiva de qualidade aos deficientes, todavia o Poder Executivo não efetiva esse direito. Consoante Aristóteles no livro "Ética a Nicômaco", a política serve para garantir a felicidade dos cidadãos, logo se verifica que esse conceito encontra-se deturpado no Brasil à medida que a oferta não apenas da educação inclusiva, como também da preparação do número suficiente de professores especializados no cuidado com surdos não está presente em todo o território nacional, fazendo os direitos permanecerem no papel.

Outrossim, o preconceito da sociedade ainda é um grande impasse à permanência dos deficientes auditivos nas escolas. Tristemente, a existência da discriminação contra surdos é reflexo da valorização dos padrões criados pela consciência coletiva. No entanto, segundo o pensador e ativista francês Michel Foucault, é preciso mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam para quebrar pensamentos errôneos construídos em outros momentos históricos. Assim, uma mudança nos valores da sociedade é fundamental para transpor as barreiras à formação educacional de surdos.

Portanto, indubitavelmente, medidas são necessárias para resolver esse problema. Cabe ao Ministério da Educação criar um projeto para ser desenvolvido nas escolas o qual promova palestras, apresentações artísticas e atividades lúdicas a respeito do cotidiano e dos direitos dos surdos. - uma vez que ações culturais coletivas têm imenso poder transformador - a fim de que a comunidade escolar e a sociedade no geral - por conseguinte - conscientizem-se. Desse modo, a realidade distanciar-se-á do mito grego e os Sísifos brasileiros vencerão o desafio de Zeus.

Thaís Fonseca Lopes de Oliveira

TEXTO II

Figura 5 – Redação nota zero do ENEM 2017

1	Em um belo dia numa Praia de Porto Seguro,
2	Distante de todo e qualquer atributos, chega a noite,
3	onde durante o dia o mar quase todas as vezes
4	estava agitado, Chegando a noite com o céu mansuetudo
5	e o mar calmo dava o tranqüilidade no alma e
6	o paz no qual lugar, Sabendo que mesmo distante
7	de casa da família, Nunca tinha visto aquela
8	lua e o mar suave e mansuetudo e que parecia ser
9	tocado por Deus e Pacando na beira dele ele
10	impresso e só no fim da noite com aquela lua
11	luna e aquela mar calmo nunca mais saíram
12	as imagens do qual lugar e momento mansuetudo.
13	

Fonte: INEP.6

- Pedir aos estudantes que comparem os dois textos, questionando: Ambos respondem ao tema proposto pelo ENEM? Qual deles traz informações mais relevantes e discussões mais aprofundadas sobre o assunto? É possível dizer que um dos textos apresenta alguma informação ou fato novo, desconhecido para os estudantes? Na opinião dos alunos, a analogia feita pelo texto I, dos desafios da educação de surdos no Brasil com o mito de Sísifo e a obra de Aristóteles "Ética a Nicômaco" é uma informação esperada, previsível? Eles conhecem alguma dessas duas referências? Aprenderam, ou não, algo novo com a dissertação?
- Discutir o conceito de informatividade, após o diálogo inicial e a análise dos textos lidos, com base nos ensinamentos de Antunes (2010b), como o fator de textualidade responsável pelas informações novas, imprevisíveis e relevantes, perfeitamente concatenadas à unidade temática do texto ou, ainda, como a quebra das regularidades do texto, seja através do conteúdo, seja através da forma.
- Destacar que o grau de informatividade de um texto pode variar conforme a situação sociocomunicativa, existem gêneros textuais que exigem maior ou menor grau de informatividade. Usar como exemplo o trânsito, e pedir aos estudantes que observem as seguintes placas:

6 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Situacoes_nota_zero.pdf> Acesso em: 22 jun. 2019.

Figura 6 - Placas de Trânsito



Fonte: Curso de Trânsito⁷

• Questionar os estudantes se, no lugar da placa de PARE, seria mais efetivo reproduzir alguma longa pesquisa que expusesse as estatísticas que retratam os efeitos fatais da desatenção e da desobediência às regras de trânsito. Explicar que, ao volante, o motorista ou piloto possui uma série de outras preocupações, além da leitura das placas. Portanto, não seria razoável e eficaz alterar o estilo simples e direto dessas comunicações. Deste modo, o grau de informatividade está vinculado à situação comunicativa e, em consequência, ao gênero textual selecionado para uso em dado contexto situacional; não sendo viável ou desejável um alto grau de informatividade, no sentido da quebra de regularidades de um determinado gênero, em todas as situações sociocomunicativas, mas somente a algumas (ANTUNES, 2010b, p.27).

• Apresentar aos alunos textos com alto grau de imprevisibilidade, em que a informatividade exerce grande influência (textos humorísticos, jurídicos, científicos etc.). Escolhemos o recorte de uma piada, retirada de um *blog*, na internet.

Dia Ruim

Um sujeito estava sentado numa mesa do fundo de um bar, sozinho e arrasado, com copo grande de chope na mão, quando chega um sujeito forte e alto, gritando que estava louco pra bater em alguém. O grandalhão para na sua frente, arranca-lhe o copo e toma todo o seu chope num gole só.

O pobre homem, que já estava meio tonto, de cabeça baixa, sacode-a e narra, chorando, ao provocador o seu dia de azar:

– Hoje, pela manhã, fui despedido do emprego, minha mulher me abandonou, me cortaram a luz e a água. Nervoso, saí à rua e bati com o meu carro, com perda total. E agora quando me preparava para tomar o veneno que coloquei no copo de chope, chega um idiota metido a machão que nem você e se suicida no meu lugar. É dose! Realmente, tive um dia muito ruim...

Disponível em: <<http://almanaquenilomoraes.blogspot.com/>> Acesso em: 25 jun. 2019.

⁷ Disponível em: <<https://www.cursosdetransito.com.br>> Acesso em: 22 jun. 2019.

- Questionar os estudantes sobre qual informação inesperada do texto da piada “Dia ruim” gerou o efeito de humor. Perguntar a eles se, caso não houvesse nenhuma informação imprevisível ou se tal informação não fosse pertinente ao tema do texto, ainda assim o humor estaria presente na piada.
- Reiterar a importância da informatividade.

5ª Aula

Duração da aula: 1h40 min

Objetivos da aula:

- **(Módulo IV)** Trabalhar os módulos a partir da análise das redações dos estudantes.

-

Roteiro da aula:

- Devolver as dissertações corrigidas e projetar na lousa as dificuldades coletivas identificadas, garantindo um módulo e um conjunto de atividades para cada problema textual diagnosticado.

6ª Aula

Duração da aula: 1h40 min

Objetivos da aula:

- **(Produto final)** Preparar a Produção Final dos Estudantes;

-

Roteiro da aula:

- Considerar todas as aulas anteriores, fazendo uma retomada dos conteúdos estudados e da produção inicial dos estudantes. Solicitar aos estudantes, a partir da disponibilização de internet e/ou de revistas especializadas no tema, que façam uma pesquisa sobre estatísticas oficiais sobre a educação de surdos no Brasil e outras informações relevantes a respeito dessa temática. Após a pesquisa, pedir que reescrevam a dissertação solicitada na primeira aula, observando todas as observações individuais feitas pelo professor no texto dos estudantes e considerando também os critérios de textualidade aprendidos, com atenção especial ao grau de informatividade que o texto exige. Explicar aos estudantes como será a socialização e o compartilhamento dos textos que eles irão produzir e como será a culminância dessa sequência de aulas.

7. Considerações finais

Não podemos perder de vista a perspectiva de que o texto deve ser o elemento central do ensino de língua materna e que para alcançarmos tal objetivo é preciso também ensinar os fatores de textualidade e os gêneros textuais como objetos de conhecimento e de investigação. Afinal, somente com esse aprofundamento poderemos

contemplar o ensino do texto em sua complexidade e estimular o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes.

Entendemos, dessa forma, que o ensino do gênero textual *dissertação escolar* também precisa ser repensado. Somente repetir fórmulas prontas e superficiais para a sua elaboração, com maratonas extenuantes de produção de textos, sem que sejam discutidas estratégias de circulação dos textos produzidos pelos discentes, nos leva sempre ao mesmo lugar: o subaproveitamento do potencial dos alunos e a baixa aprendizagem.

Assim, a proposta de sequência didática do presente artigo tem por propósito apontar um caminho, dentre vários possíveis, para uma abordagem mais ampla e adequada do ensino da *dissertação escolar* nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da ênfase do fator de textualidade informatividade. No entanto, nada impede o professor de ter por tema inúmeras outras ênfases como: o destaque a outros fatores de textualidade, a progressão textual, as estratégias argumentativas, a construção dos parágrafos, enfim, muitos dos caminhos e das ênfases que serão adotadas pelo docente também dependem, em grande medida, do seu público de estudantes.

Acreditamos que o mais importante, no que diz respeito ao ensino do gênero textual *dissertação escolar*, é não nos limitarmos em nosso trabalho docente ao binômio “leitura e escrita”, reduzido à mera atividade de codificação e decodificação. É preciso ir além: ler, escrever, refletir, investigar e garantir que o texto produzido pelo estudante tenha lugar de circulação ou, pelo menos, algum outro significado além de representar apenas uma “tarefa da aula”.

Referências

- ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.
- _____, **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://download.basenacional.comum.mec.gov.br/>> Acesso em: 13 jun. 2019.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2 ed., Campinas, SP: Pontes 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2001. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

MANZONI, R. M. **Dissertação escolar: um gênero em discussão**. 236 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102475>> Acesso em: 10 jun 2019.

Rojo, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

SCHNEUWLY, B.; Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____. SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino In: _____. SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, J. L. M. da. **Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional**. 2018. 131f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3396>> Acesso em: 16 jun 2019.

SILVA, M. L. **Referenciação, argumentatividade e interação discursiva: uma experiência didática com o texto dissertativo-argumentativo no 9º ano**. 2018. 164f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira. Disponível em: <tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3400> Acesso em> 19 jun 2019.

O GÊNERO CHARGE: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

Anna Flávia Faria Dantas Medeiros
Cláudia Verônica Erlacher Pestana
Gilda de Almeida Bastos
Ilioni Augusta Costa

Resumo: O artigo apresenta uma proposta de trabalho pedagógico para o ensino do gênero charge em sala de aula, na perspectiva sociointeracionista da linguagem. Para tanto, discutimos a concepção de gênero (MARCUSCHI, 2008), as concepções de linguagem (KOCH, 2002; 2005) e de multiletramentos (ROJO, 2012) e, ainda, analisamos o enfoque dado ao texto e aos gêneros discursivos pela Base Nacional Comum Curricular (2020). Ao final, desenvolvemos uma proposição de sequência didática para ser trabalhada em sala de aula, com base nos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Charge. Gênero discursivo. Multiletramentos.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo discutir a importância do ensino do gênero charge na sala de aula, como forma de apropriação da linguagem em diferentes possibilidades de manifestação – verbal e não verbal. A escolha desse gênero se dá devido à sua importância na discussão de temas sociais e ao seu viés crítico, o que possibilita refletir acerca dos fatos cotidianos. Articulando a linguagem escrita à imagética, a charge oportuniza ao leitor o reconhecimento do humor crítico, a partir da correlação entre o texto e o convívio societário. Neste estudo, propomos o trabalho com o gênero charge, com turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II, uma vez que nessa etapa escolar o estudante apresenta maior maturidade para a reflexão acerca das discussões sobre o gênero, com destaque à sua característica multimodal.

Como apoio para o desenvolvimento deste trabalho, propomos a análise introdutória das orientações da Base Nacional Comum

Curricular, que tem em seu escopo referenciais teóricos que concebem a língua e a linguagem como espaço de interação social.

Para prévia discussão, defendemos que o ensino da leitura e da escrita implica a observação de concepções e metodologias de ensino, pois acreditamos que o ensino de língua portuguesa perpassa a oferta de condições favoráveis para que o aluno compreenda as mais variadas situações de uso e funcionalidades tanto da escrita quanto da fala. E, para que o professor alcance sucesso nesse trabalho, é importante conceber o texto enquanto lugar de interação entre sujeitos, e o(s) sentido(s) do texto como resultante(s) de um trabalho de cooperação entre esses sujeitos.

Para muitos educadores, entretanto (e infelizmente), o conceito tradicional e estruturalista da linguagem está arraigado às práticas adotadas no cotidiano da sala de aula, em que se concebe língua ainda como, unicamente, expressão do pensamento, com foco exclusivamente no autor e na forma. Koch (2005, p. 16) afirma que nessa visão tem-se apenas o reflexo tradicional do texto como representação mental do autor, cabendo ao leitor/ouvinte a função meramente passiva de “captar” essa representação a partir de um sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer e que, assim, o texto é visto como um produto-lógico do pensamento desse criador.

A visão funcionalista, por sua vez, tem a concepção de que a língua se dá somente como instrumento de comunicação, em que se tem um sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, em que apenas o sujeito responsável pela enunciação, é, também, responsável pelo sentido. Nessa perspectiva funcionalista, reside uma não participação do sujeito como construtor de enunciados. O texto, dessa forma, reflete a concepção de língua como código, como simples produto da codificação de um emissor, a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, que assume papel passivo na condição de ser somente reproduzidor do pensamento alheio.

Entretanto, numa concepção de língua/linguagem de perspectiva mais contemporânea, o ensino de língua portuguesa deve estar pautado na concepção dialógica e interacional da língua, em que o texto é entendido como lugar em que atuam sujeitos desempenhando papéis de atores e construtores sociais. Deve haver, assim, uma relação recíproca de coprodução de sentido entre autor, leitor e texto. Koch reforça esse pensamento, ao dizer que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos – que dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2005, p 17).

Na concepção interacional da língua, texto e leitor ocupam lugar de interação, agindo como sujeitos empenhados em uma atividade comunicativa. Desse modo, a compreensão do contexto é, portanto, construída na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexista a esse diálogo.

Com base nessas observações, é necessário repensar o que se ensina quando se fala de língua. Entre os linguistas, as escolas e os documentos oficiais de orientação é consenso que o ensino da língua deva ser ministrado por meio de texto (falado ou escrito). Daí a importância de se perceber que o ensino de língua portuguesa necessita ser trabalhado com foco central no texto como materialização do discurso, em uma visão interacionista de língua, para assim se ensinar a partir das diversidades textuais existentes. Para tanto, a BNCC reforça que:

Tal proposta – BNCC – assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2020. p. 68).

Ainda de acordo com a BNCC (2020), é de grande importância que o ensino da língua materna seja ministrado por meio do texto, tirando-se o foco dos estudos, prioritariamente, da gramática normativa. O documento ressalta, ainda, que é preciso entender que o ensino da gramática não deve ser considerado inútil. Ao contrário, as normas de funcionamento da língua devem ser trabalhadas na sala de aula, mas, neste caso, é imperativo que sejam levadas em consideração as perspectivas reais de uso da linguagem, para que se provoque no aluno reflexões acerca dos usos que faz da língua em situações diversas de comunicação.

Assim, para a efetiva apropriação dos recursos que a linguagem proporciona, o aluno precisa fazer uso dos mais variados gêneros do discurso. Marcuschi (2008, p. 149) defende que o trato dos gêneros

diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. Para o autor, o texto só se materializa por meio do gênero. Não se pode tratar os gêneros discursivos independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. É preciso, segundo o pesquisador, compreender os gêneros como entidades dinâmicas; como atividades discursivas socialmente estabilizadas, que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder.

A propósito do ensino dos gêneros na sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (2020) enfatiza:

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2020, p. 68).

A BNCC, nesse sentido, exorta o ensino dos gêneros do discurso como objeto de estudo para o ensino da língua, tanto oral como escrita, uma vez que sua proposta se fundamenta nas funções sociodiscursivas da escrita e nas condições de produção das diferentes interações verbais.

Marcuschi (2008, p. 154) defende que, “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares [...]”. Nessa perspectiva interacionista de se trabalhar os gêneros na sala de aula, com enfoque no melhor desenvolvimento e aplicabilidade das funções sociodiscursivas da língua, encontram-se, ainda, as propostas de multiletramentos defendidas por Rojo e Moura (2012):

[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO e MOURA, 2012, p. 12-13).

Compreende-se, então, que não basta ao aluno simplesmente saber ler e escrever; é preciso que ele saiba fazer uso eficiente da leitura e da escrita em suas práticas sociais diversas. Dessa maneira, cabe destacar a necessidade de o professor refletir sobre as possibilidades multimodais dos vários textos trabalhados em sala de aula e perceber o texto a partir da perspectiva do que o compõe, tanto o material linguístico quanto o não linguístico.

Rojo e Moura (2012) defendem que os princípios básicos dos multiletramentos estão direcionados em formar um usuário funcional, que tenha competência técnica e conhecimento prático, criador de sentidos, capaz de entender como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam, que seja analista e crítico, que entenda que tudo o que é dito e estudado é fruto de seleção prévia e, por fim, um usuário que seja transformador, que possa usar de novos modos o que foi aprendido. Dessa forma, os multiletramentos propiciam ao professor pensar, entre outras coisas, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e as hiper mídias podem mudar o que se entende, na escola, por ensinar e aprender.

Os autores destacam também que:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagem por eles conhecidos [...] (ROJO; MOURA, 2012, p. 8, grifo dos autores).

Trabalhar, então, o texto, os gêneros discursivos, bem como as possibilidades de multiletramentos envolvem, de maneira concomitante, novas formas de comunicações e informações “[...] para buscar um enfoque crítico e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural [...]” (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Nas próximas seções, serão discutidos os conceitos de gênero discursivo e, mais especificamente, do gênero charge, suas características e sua função social. Ao término das discussões, propomos uma sequência didática para o ensino do gênero a alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II.

2. O gênero charge

Primeiramente, faz-se necessário definir a charge como um gênero multimodal, carregado de alta qualidade estética, cuja linguagem simples e direta aproxima leitor e autor. Sua composição sincrética, composta por linguagem verbal e não verbal, é um recurso que chama a atenção dos leitores.

Dessa forma, a charge constitui uma excelente estratégia de leitura que deve ser utilizada pelo professor para aproximar da vida cotidiana do aluno temas de relevância social, uma vez que esse gênero é amplamente difundido na esfera jornalística e relaciona-se a temas atuais em discussão na sociedade. No entanto, há que se preocupar com o modo como a charge deve ser trabalhada em sala de aula, para que não se torne pretexto para questões estritamente gramaticais e formais. Marcuschi (2008, p. 150) chama a atenção para o fato de que a determinação de qualquer gênero “[...] se dá basicamente pela função e não pela forma [...]”. Nesse sentido, a charge está especificamente relacionada ao contexto social em que se insere, pois encerra uma crítica a fatos pontuais e temporais situacionalmente localizados.

Dellano Rios, em seu artigo “Os mecanismos da charge” (2008), caracteriza o gênero como um texto de conteúdo jornalístico, enquadrado entre as formas classificadas como opinativas; próximo das narrativas das histórias em quadrinhos e do desenho animado.

O caráter opinativo da charge reflete bem o pensamento bakhtiniano sobre a interconexão da linguagem com a vida social estabelecida pelos gêneros discursivos. A charge é uma crítica, muitas vezes ácida, tantas vezes irônica e humorística, que discute fatos relevantes da sociedade num determinado momento histórico. Seu poder de concisão narrativa e descritiva carrega muita informação que deve ser captada pelo leitor e digerida criticamente.

Assim, a charge tenciona persuadir o leitor a reagir a um cenário sociopolítico e cultural vigente, por meio de estratégias argumentativas com as quais o leitor interage, aceitando ou não seu direcionamento ideológico. Desse modo, cabe à escola o papel de desvelar as intencionalidades e os contextos que subjazem à construção do discurso presente na charge, com vistas à formação de um leitor crítico.

Outra observação importante é a de que o avanço tecnológico e a rapidez com que as informações são veiculadas encaminharam a

charge também para o mundo virtual. Dessa forma, o gênero vem se transformando ao longo do tempo. Fiorin (2006), introduzindo o pensamento de Bakhtin sobre os gêneros, imputa essa mudança à transformação a que a sociedade está exposta:

Os seres humanos agem em determinadas esferas de atividades, as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal [...]. Essas esferas de atividades implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que significa que eles são determinados pelas condições específicas de cada esfera. Essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados, que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações nessas esferas de atividades [...] (FIORIN, 2006, p. 61).

O gênero discursivo charge atualiza costumes, valores e ideologias a serem pensados e questionados em sala de aula, em discussões que ampliem o entendimento do aluno a respeito das situações cotidianas que o cercam. O termo, oriundo do francês *charger*, traduz-se por carga, exagero, ataque violento, o que reflete seu caráter muitas vezes agressivo, impactante, carregado de um discurso em tom de denúncia.

De acordo com Flôres (2002, p. 10), “A charge constitui-se, em sua face visível, de um amálgama de sentidos, de intenções, de crenças, permitindo-nos captar a dinâmica do encontro entre a população e os ‘dizeres e pensares’ coexistentes no entorno social”. Nesse sentido, Flôres (2002) aponta para a natureza polêmica da charge e assevera que o gênero reproduz as principais concepções sociais, os pontos de vista e as ideologias em circulação.

Importante aqui diferenciar a charge do gênero cartum, uma vez que há uma confusão entre as terminologias e suas funções. Diferentemente da charge, que possui recorte temporal, visto situar-se num momento sócio-histórico, o cartum caracteriza-se por sua atemporalidade e universalidade, pois não possui limites de tempo e espaço, é uma espécie de anedota gráfica que retrata não uma pessoa, mas a coletividade.

A propósito da charge, Rios (2008) ressalta o poder de sua concisão, visto que, segundo o autor, um fato histórico, uma crise política, um acontecimento de interesse nacional, por exemplo, que poderiam render diversas páginas de um jornal, são resumidos em uma pequena alegoria, lida e compreendida quase que instantaneamente. O autor destaca, ainda, que, diferentemente da

maioria das HQs, que compreendem uma narrativa atemporal em quadros alinhados, a charge depende de um leitor atualizado.

Iniciamos esta seção caracterizando a charge como um gênero multimodal. A seguir, discutiremos a multimodalidade.

2.1 Um recorte semiótico na produção de sentido: a multimodalidade presente na charge

Vivemos um contexto social em que a prática comunicativa se dá por meio de diferentes linguagens, com múltiplos modos e recursos semióticos, seja na forma escrita, seja falada; seja por veículo impresso, seja digital. Dizer que um gênero é multimodal é caracterizá-lo como dotado de diferentes linguagens, ou seja, um gênero que lança mão de formas diversas de apresentação, como palavras, imagens, cores, formatos etc. A charge, desse modo, é um texto multimodal por excelência, pois apresenta figuras do mundo real, tendo a caricatura e os símbolos, além de material linguístico, como elementos constituintes de sua forma.

A abordagem, a divulgação, a apresentação e o acesso aos diversos gêneros discursivos mudaram muito ao longo dos tempos. A disseminação de informação cada vez mais instantânea, por meio das novas mídias digitais, em diferentes modalidades de linguagem, diminuiu as distâncias temporais e espaciais. A escola, nesse contexto, precisa democratizar o acesso às diversas manifestações comunicativas, de modo a oportunizar ao aluno:

[...] os letramentos multissemióticos, ou seja, a leitura e produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, na fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos (ROJO, 2009, p. 119).

Nesse sentido, o sincretismo presente nas charges, ou seja, a utilização de mais de uma forma de linguagem - verbal e não verbal, acompanha a evolução das mídias tecnológicas e possibilita múltiplas e diversificadas construções de sentido. As imagens presentes nas charges estão mais próximas da constituição das narrativas do que simples descrição das coisas do mundo. Dessa forma, a linguagem visual é também promotora de discurso e passa a contar histórias, descrever ou falar a respeito de algo (CAMARGO, 2007. p. 112).

A produção de significação na charge, baseada na relação imagem e linguagem verbal, se constitui, então, num todo manifesto, ou seja, as duas linguagens se fundem para a realização de um só discurso. Flôres (2002) aponta que a imagem presente na charge desvela os pormenores que caracterizam personagens, situações, ambientes e objetos, de forma que, em conjunto com a escrita, orienta o sentido num dado contexto.

Após as considerações sobre conceito, a caracterização e a função do gênero discursivo charge, faz-se necessário ressaltar a importância do trabalho pedagógico com esse gênero em sala de aula, visto que a escola, espaço vivo de interação, deve garantir aos alunos o acesso aos saberes linguísticos e não linguísticos para o exercício da cidadania. Além disso, deve levar o aluno a posicionar-se criticamente nas diferentes situações sociais, de modo a questionar a realidade, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição e a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998). Dessa forma, o estudo da charge em sala de aula representa uma importante estratégia para a formação de leitores críticos, situados política e culturalmente no mundo, e deve ser uma prática constante nas aulas de língua portuguesa.

Na próxima seção, discutiremos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

3. Sequência didática: uma proposta para o ensino de língua portuguesa

Os documentos da Base Nacional Comum Curricular (2020), no que se refere ao ensino de língua portuguesa, sugerem a adoção de sequências de atividades, organizadas de modo gradual, para possibilitar aos alunos a apropriação das características discursivas dos textos estudados. Dentre as propostas de trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, destacamos o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82), que a definem como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”.

Segundo os autores, as sequências didáticas são instrumentos que propiciam aos alunos o acesso a práticas de linguagem novas e os ajudam a dominar a leitura e a produção de um gênero, permitindo-lhes adaptar-se a uma dada situação comunicativa.

Nesse sentido, o conjunto de atividades deve criar situações reais de produção textual, levando em consideração o contexto social no qual o gênero se realiza. O modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) busca trabalhar tanto a oralidade quanto a escrita, de forma a articular a produção do gênero textual com “[...] outras dimensões de ensino de língua [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82).

O trabalho das sequências didáticas permite ao professor diversificar e integrar estratégias de ensino, além de possibilitar o acompanhamento das produções individuais e a progressão da aprendizagem no processo de compreensão e produção de um gênero.

Nessa perspectiva, o ensino sistemático da charge, numa concepção dialógica e interacional, constitui uma prática de leitura relevante em que se estabelece entre o aluno e o texto uma relação de coprodução de sentido.

A seguir, desenvolvemos uma sequência didática com base nas proposições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), para o estudo da charge com turmas de oitavo ano do ensino fundamental.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Área do Conhecimento: Linguagem e suas tecnologias

Componente Curricular: Língua Portuguesa

Ano: 8º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos:

- Leitura e análise de textos de domínio discursivo jornalístico – Gênero Charge;
- Linguagem verbal e não verbal;
- Produção de textos: Charge.

Objetivo Geral:

- Analisar a charge enquanto gênero discursivo multimodal, a partir da perspectiva sociointeracionista.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer os elementos constituintes da charge, bem como o recorte temporal e espacial;
- Observar o caráter de criticidade da charge;
- Identificar a função social do gênero;

- Observar os elementos verbais e não verbais na constituição do gênero;
- Identificar o diálogo entre a charge e outros gêneros discursivos.

Justificativa: Com o declínio dos jornais impressos e a facilidade de acesso à *internet* na atualidade, houve a suspeita de que alguns gêneros do domínio discursivo jornalístico poderiam desaparecer. No entanto, a própria *internet*, com suas múltiplas e variadas funções, encarregou-se de retomar elementos estruturantes de textos originalmente impressos, entre eles a charge. No mundo virtual, encontramos *memes*, figurinhas, caricaturas, tirinhas, entre tantos outros gêneros que “passeiam” nesse contexto interacional. A escola, espaço vivo de interação, torna-se o melhor lugar para debater questões que envolvem desde a crítica à política até a mais trágica notícia que surgem nas mídias na atualidade. Portanto, este trabalho não compreende mero formalismo curricular, mas sim um espaço onde os alunos dos oitavos anos poderão discorrer e debater sobre temas que estão em discussão no Brasil e no mundo.

Número de aulas: 5 aulas de 55 minutos cada.

Desenvolvimento:

1ª Etapa: Relacionar o texto jornalístico *O Pasquim* à charge de Henfil.

TEXTO 1

PASQUIM, O

Jornal semanal fundado no Rio de Janeiro, sua primeira edição data do dia 26 de junho de 1969[...]. Após o golpe militar de 1964, surgiram muitas publicações com projetos alternativos, seja como revista [...] seja como suplemento de jornais e revistas[...].

Em 13 de dezembro de 1968, foi editado o Ato Institucional nº 5, que eliminou diversas garantias constitucionais. Com isso, a necessidade de um espaço de oposição para humoristas e jornalistas impôs-se de forma mais urgente. O grupo que criaria *O Pasquim* inicialmente pensou em utilizar uma revista já existente chamada *Carapuça*, lançada em agosto de 1968 pelo jornalista Sérgio Porto [...].

O Pasquim inspirou-se em publicações da chamada contracultura norte-americana (principalmente no jornal underground *Village Voice*, de 1955) e divulgou o pensamento existencialista sobretudo através da coluna “Udigrudi” de Luís Carlos Maciel. Misturava política, comportamento e crítica social. Tinha como alvos principais a ditadura militar, o moralismo da classe média e a grande imprensa. Desde o princípio contou com a colaboração e adesão de humoristas, jornalistas e intelectuais, como Millôr Fernandes, Ziraldo, Henfil, Paulo Francis, Ivan Lessa, Luís Carlos Maciel, entre outros.

Caracterizou-se pela utilização do humor como forma de contestação e pelo uso de uma linguagem coloquial que agradou ao grande público[...]. As entrevistas abriam espaços para personalidades contrárias ao regime militar como, por exemplo, D. Hélder Câmara a quem foi dedicada a capa da edição nº 40, de abril de 1970[...].

Em junho de 1970, iniciou-se a censura prévia a *O Pasquim*. Ainda assim, porém, a equipe conseguia contornar os censores e aprovar algumas matérias. Essa oposição sistemática do jornal, que atingia um grande público, incomodou o regime militar. Em 1º de novembro, grande parte da equipe do jornal foi presa pelo DOI-CODI. Os que não foram presos — Marta Alencar, Millôr Fernandes, Henfil e Miguel Paiva — continuaram editando *O Pasquim* com a ajuda de jornalistas e artistas que enviavam colaborações para a redação. Nessa ocasião, Millôr Fernandes chegou a redigir artigos que publicou com a assinatura de colegas presos, enquanto Henfil desenhou como Jaguar. Mesmo assim, a vendagem do jornal caiu.

A prisão terminou em janeiro de 1971. Dessa data até setembro de 1972, Millôr Fernandes assumiu a direção do jornal, enquanto Henfil, Ziraldo, Ivan Lessa e Jaguar o produziam[...]. Em 24 de março de 1975, foi extinta a censura prévia ao jornal e até fins dessa década as principais temáticas de *O Pasquim* foram as campanhas contra a carestia e pela anistia aos condenados por crimes políticos, o que permitiria o retorno dos exilados, a libertação dos presos políticos e a livre circulação dos clandestinos.

No início da década de 1980, com a abertura política, a redemocratização e o pluripartidarismo, a ditadura militar deixou de ser o único alvo dos colaboradores[...].

Em agosto de 1988, quando o jornal foi vendido ao empresário João Carlos Rabelo, a tiragem girava em torno dos três mil exemplares em edições quinzenais. [...] Foi mantida a veia humorística que sempre caracterizou *O Pasquim*. Daí em diante, o jornal posicionou-se contra a corrupção, o capitalismo neoliberal e, após as eleições presidenciais de 1989, contra Fernando Collor de Melo e as políticas implementadas por ele no governo [...].

Com o aumento progressivo da taxa da inflação, tornou-se impraticável o repasse dos custos ao preço final do jornal, agravando a crise de *O Pasquim* e determinando seu fechamento.

A sua última edição foi de janeiro de 1991.

Mônica Castro

Fonte: CPDOC (FGV)

TEXTO 2

QUEREMOS O PODER!



Fonte: Henfil (2018)

Questão 1- Como a charge de Henfil dialoga com a reportagem?

2ª Etapa: Analisar as charges a seguir, observando os elementos multimodais.

TEXTO 3



Fonte: Bello (2017)

Questão 1- Descreva o cenário e as personagens presentes na charge.

Questão 2- Levante hipóteses: quem as personagens representam?

Questão 3- Qual possível notícia originou a charge em análise?

Questão 4- Explique a ironia presente na expressão “dimenó”.

TEXTO 4



Fonte: Junião (2018)

Questão 1- Levante hipóteses: que papel social a personagem representa?

Questão 2- Qual é a função da vassoura presente na charge?

Questão 3- A que “herança maldita” a charge faz referência?

3ª Etapa: Analisar a função social das charges, observando os elementos multimodais.

TEXTO 5

ATENTADO TERRORISTA AO CHARLIE HEBDO

Terroristas invadiram a redação do jornal “Charlie Hebdo”, em Paris. Meses depois outro atentado terrorista assustaria a França.

A HISTÓRIA

Sete de janeiro de 2015. Onze e meia da manhã em Paris. Dois homens vestidos de preto e fortemente armados invadiram a redação do jornal satírico Charlie Hebdo. A ação durou poucos minutos e resultou em 12 mortos, entre jornalistas e policiais. Entre os mortos, George Wolinski, de 80 anos, uma lenda do cartunismo mundial. Na fuga, um dos terroristas executou, a sangue frio, um policial caído na calçada. As imagens chocaram o mundo. A polícia francesa logo identificou os autores do atentado: os irmãos franco-argelinos de origem muçulmana, Said e Cherif Kouachi, de 34 e 32 anos, respectivamente.

O Charlie Hebdo é um jornal semanal satírico, notabilizado por suas caricaturas de forte conteúdo antirreligioso. Alvos de muitas polêmicas, os chargistas do Charlie Hebdo não poupam ninguém: políticos conservadores, catolicismo, islamismo, judaísmo. Em 2011, o jornal foi alvo de um atentado em represália a uma caricatura do profeta islâmico Maomé.

Oitenta mil policiais foram mobilizados na caçada aos irmãos argelinos. A população de Paris foi às ruas em protesto contra o terrorismo. Uma onda de indignação e solidariedade se espalhou pelo mundo, com manifestações na maioria das grandes cidades do planeta. O slogan “Je Suis Charlie” (Eu sou Charlie) tomou conta das ruas.

Dois dias depois, em 9 de janeiro, o terror voltou a se manifestar na França e despertou a atenção do mundo. Foram dois incidentes quase simultâneos. Cinquenta e quatro horas após o atentado ao Charlie Hebdo, os irmãos argelinos foram localizados numa gráfica, a 35 km de Paris, onde mantinham reféns. Depois de oito horas de cerco, a polícia invadiu o local e matou os dois terroristas. Em outro lugar, na zona leste da cidade, o francês Amedy Coulibaly, de 32 anos, invadiu um supermercado judaico, fez várias pessoas reféns e matou quatro das vítimas. A polícia invadiu o

supermercado e matou Coulibaly. Posteriormente, investigações confirmaram a ligação entre os irmãos Kouachi e o invasor do mercado. Eles teriam recebido treinamento da rede terrorista Al Qaeda e estavam em uma missão para defender a honra do profeta Maomé.

De 7 a 9 de janeiro, o terrorismo deixou um saldo de 17 mortes. No domingo, 11 de janeiro, 3,5 milhões de pessoas foram às ruas de Paris e outras cidades francesas para protestar contra o terrorismo, entre elas, o Presidente da França, François Hollande, e mais 40 líderes mundiais.

Fonte: Memória Globo (2015)

TEXTO 6



Fonte: Jerm Attack (2015)

TEXTO 7



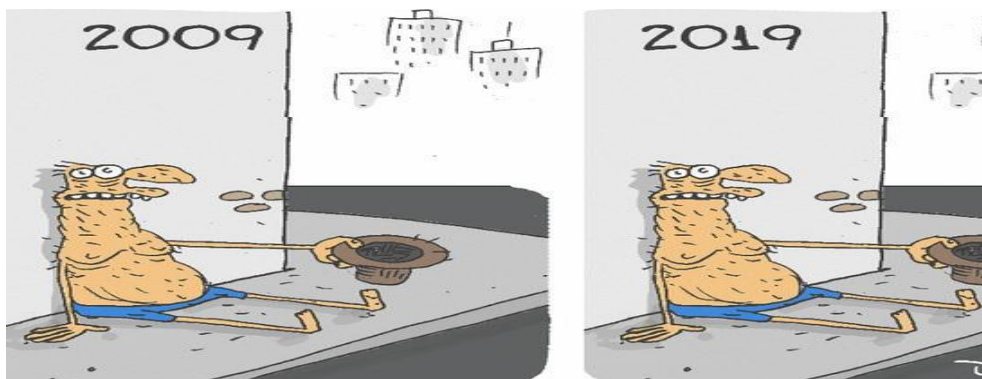
Fonte: Loïc Sécheresse (2015)

Questão 1 –Que elementos não verbais se repetem nas duas charges?

Questão 2 –O que cada um desses elementos representa?

Questão 3 –Relacione as charges ao contexto da reportagem “Atentado terrorista ao Charlie Hebdo”.

TEXTO 8



Fonte: Duke (2019)

Questão 1- Identifique a intencionalidade comunicativa do texto 8:

A - Reprovar a população por não se importar com os moradores de rua.

B - Tecer uma crítica à situação de miséria social, por meio da comparação entre a realidade dos anos de 2009 e 2019.

C - Refletir sobre uma situação contrastante no período de uma década.

D - Denunciar o descaso da população com os moradores de rua.

4ª Etapa: Trabalhar a produção textual, a fim de que o aluno exercite os conhecimentos construídos sobre o funcionamento do gênero charge.

Questão 1- A partir de notícias, escolha um tema relevante e elabore uma charge.

5ª Etapa: Avaliação

Propõe-se para esta sequência didática uma avaliação processual, visto que a aprendizagem deve ser contínua e diária, nunca estanque. As etapas produtoras de aprendizagem são de importante valor pedagógico e devem ser utilizadas pelo professor nas propostas de avaliação.

Já que concebemos a escola como espaço de interação, propõe-se, também, uma autoavaliação por parte do aluno e do professor, por meio de questionamentos que promovam reflexões sobre os objetivos alcançados e o comprometimento de todos ao longo do desenvolvimento dos trabalhos.

Tal metodologia preconiza o aprimoramento da responsabilidade de quem ensina e de quem aprende, pois nos mais variados momentos do processo ensino-aprendizagem há a inversão desses papéis.

4. Considerações finais

A escola, concebida como espaço privilegiado para a aprendizagem da leitura, deve oferecer condições para o desenvolvimento profícuo da linguagem. A proposta de sequência didática deste estudo sugere uma perspectiva de trabalho que privilegia a análise de textos multimodais, uma vez que é importante que se pense nas diferentes semioses dos vários gêneros discursivos que fazem parte da vida em sociedade, a partir da perspectiva de sua composição linguística e não linguística.

Cada texto apresentado na sequência didática merece um olhar atento do leitor, pois imagens, cores, disposição e caracterização das personagens nos quadros, ou mesmo a ausência de certos elementos e cores, podem auxiliar na sua compreensão.

Adotamos a perspectiva de que toda linguagem, independentemente de seu modo de materialização, é dialógica. Ao falar ou escrever, somos interpelados e atravessados por várias outras mensagens. Diante disso, o trabalho pedagógico com o gênero textual charge requer uma atenção especial. Como tratam de temas que versam, prioritariamente, sobre questões sociais do mundo real, necessitam de maior contextualização para que, assim, os alunos produzam sentido(s) das várias possibilidades de leitura do texto.

Paralelamente, o trabalho com textos multimodais, em especial a charge, pode contribuir para que o aluno avance na atividade de leitura e ultrapasse a superfície do texto, compreendendo as diferentes nuances de sua composição, além de seu propósito comunicativo, pela observação das particularidades dos diferentes gêneros do discurso. Entendemos, desse modo, que cabe à escola o papel de desvendar as intencionalidades e os contextos que subjazem à construção do discurso, com vistas à formação de um leitor crítico.

Referências

- ATENTADO terrorista ao Charlie Hebdo. **Memória Globo**, 7 jan. 2015. Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/coberturas/atentado-terrorista-ao-charlie-hebdo/4029476/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- ATTACK, Jerm. 2015. Charge. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/album/2015/01/07/cartunistas-fazem-charges-em-homenagem-aos-mortos-no-ataque-da-charlie-hebdo.htm>>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- BELLO. Charge. 2017. **Redução da maioria penal**. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/noticias/2017/01/18/10-charges-mostram-que-o-brasil-atual-e-coisa-do-passado/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2020. Disponível em: <[568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 01 jun. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMARGO, Isaac Antonio. **Um Recorte Semiótico na Produção de Sentido: imagem em mídia impressa**. Domínios da imagem. Londrina, v. I, n.1, p. 111-118, nov. 2007.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

DUKE. 2019. Charge. Disponível em: <<http://www.tribunadainternet.com.br/2019/01/page/10/>>. Acesso: em 5 jun. 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLÔRES, Onici. **A leitura da charge**. Canoas:Ed. ULBRA, 2002.

JUNIÃO. 2018. Charge. <<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e o contexto dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

O PASQUIM. In: **FGV-CPDOC**. Disponível em: <www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/pasquim-o>. Acesso em: 5 jun. 2019.

PRADO, Luiz. Livro mostra resistência lúdica de Henfil à ditadura. **Jornal da USP**, São Paulo, 7 jun. 2018. Disponível em:<<https://jornal.usp.br/cultura/livro-mostra-a-resistencia-ludica-de-henfil-a-ditadura/>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

RIOS, Dellano. **Os mecanismos da charge**. PLENARIUM. Vol. 05, n. 05, p. 299 – 305, out., 2008. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/page/about>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

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

_____. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 7-9.

SÉCHERESSE, Loic. Charge. 2015. Disponível em: <<https://cidadeverde.com/noticias/182781/chargistas-fazem-homenagens-para-mortos-no-atentado-na-franca>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

O TEXTO PUBLICITÁRIO NA SALA DE AULA: REFLEXÕES PARA UMA LEITURA CRÍTICA

Ellen Faller Uhl
Silvia Goulart Goulart
Ilioni Augusta Costa

Resumo: Este estudo discute o ensino de Língua Portuguesa a partir do gênero discursivo anúncio publicitário. Considera o ensino de Língua Portuguesa com fundamentação nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em uma perspectiva multiletral, que envolve diversas linguagens na constituição dos textos. Discute o ensino do texto e da linguagem, numa abordagem sociointeracional, em que os sujeitos têm atuação ativa na comunicação, agindo cooperativamente na construção dos sentidos. Propõe uma sequência didática para desenvolver o trabalho com o gênero anúncio publicitário, com o objetivo de desenvolver a argumentação e a leitura crítica, por meio da percepção e análise de estratégias argumentativas e persuasivas utilizadas pela publicidade com o intuito de influenciar o leitor a aderir a determinadas ideias ou a adotar certos comportamentos. As reflexões baseiam-se nas contribuições teóricas de Marcuschi (2008) sobre gêneros discursivos, Rojo (2012) sobre multiletramentos e de Alves e Calvo (s.d.) sobre a linguagem do anúncio publicitário.

Palavras-chave: Argumentação e persuasão. Gêneros discursivos. Multiletramentos. Anúncio publicitário e ensino.

1. Introdução

O progresso tecnológico e a utilização cada vez mais frequente dos meios digitais de comunicação causam transformações em diversos segmentos da sociedade contemporânea, impactando na forma como o homem moderno se comunica e se comporta frente aos desafios de viver em sociedade. A escola é diretamente impactada por essas transformações, e deve preparar os estudantes para interagirem com essas mudanças, reconhecerem-se nesse contexto sócio-histórico e se posicionarem diante de inúmeras fontes de informação de forma crítica, atuante, colaborativa e ética.

Nesse sentido, o estudo dos gêneros textuais, especialmente os multimodais, emerge da necessidade de o professor diversificar os recursos metodológicos, no sentido de aproximar o ensino da língua materna ao processo comunicativo da vida cotidiana atual, como nos orienta Silveira (2014):

O estudo dos (multi)letramentos aponta para renovações metodológicas que compreendam a contemplação da complexidade de necessidades que envolvem os processos de interação. Como na atualidade há uma grande necessidade de utilização de textos de acordo com as necessidades dos usuários da língua nos ambientes sociocomunicativos, é preciso que o ensino perceba e propicie a reflexão sobre essa dinamicidade (SILVEIRA, 2014, p. 19).

A necessidade de adequar o uso dos gêneros discursivos em sala de aula, baseada nas transformações da sociedade moderna, também é reforçada nas competências gerais propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação dos estudantes nas três etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Ensino Médio), com o intuito de formar cidadãos capazes de utilizar diferentes linguagens para compreender as situações do seu cotidiano e de se expressar de forma reflexiva e ética.

A orientação do documento é priorizar os gêneros que fazem parte da vida pública do estudante, levando em conta não apenas o estudo da organização do texto e sua estrutura, mas também atividades práticas que façam com que o jovem compreenda a utilização de cada gênero de texto no meio social. A BNCC reforça a importância de a escola estar voltada a preparar o estudante para não apenas “ler”, mas entender e inferir a ideologia que os textos trazem.

Nesse sentido, vê-se a necessidade de se trabalhar textos do gênero publicitário na sala de aula, com foco nas estratégias linguístico-discursivas e semióticas, voltadas para a argumentação e persuasão, além da observação dos recursos multimodais, que articulam diferentes linguagens, com foco no uso predominantemente digital.

O anúncio publicitário torna-se um poderoso gênero para discussão, uma vez que produz forte influência na sociedade moderna, e está presente em uma infinidade de suportes (impressos ou digitais), em variados formatos (verbais, não verbais e mistos). Além disso, possibilita diferentes análises e interpretações, que refletem acerca de aspectos éticos, jurídicos e sociológicos.

Tendo como foco as competências da BNCC, já em uso em muitas escolas a partir de 2019, o objetivo deste artigo é discutir as mudanças de paradigmas no ensino da língua materna na atualidade, especialmente com as propostas de uso dos gêneros textuais que apresentam recursos multimodais. Para tanto, apresentamos as concepções e propostas da Linguística Textual para o ensino da Língua Portuguesa, analisamos a teoria dos multiletramentos na escola e sua importância social, mostramos as características e funcionalidades do anúncio publicitário e como o gênero dialoga com as novas propostas de ensino, e propomos uma sequência didática para ser trabalhada em turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

2. O uso dos gêneros textuais na escola

Nas últimas duas décadas, o Brasil conseguiu ampliar o acesso de alunos ao ensino público, embora não garanta a sua permanência nas escolas; e aqueles que persistem no ambiente acadêmico ainda apresentam muitas deficiências na proficiência de leitura, tanto nas séries iniciais, quanto no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Isso deve demonstrar que a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções [...] (ROJO, 2009, p.33).

As últimas pesquisas sobre os índices de analfabetismo no Brasil indicam que 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são considerados analfabetos funcionais, segundo o Indicador de Analfabetismo Funcional de 2018, elaborado pela ONG Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro. Ou seja, três em cada dez brasileiros têm limitação para ler e interpretar textos em situações da vida cotidiana.

Frente a esse cenário, as pesquisas e discussões acerca do ensino da língua portuguesa nas escolas vêm se intensificando. Se até o final do século XX o ensino esteve pautado na gramática normativa, em frases soltas e fora do contexto, e no mero aprendizado operacional, em que a função do professor se baseava em repetir/transmitir conhecimento, nas últimas décadas as práticas pedagógicas vêm sendo orientadas no sentido de apresentar

ao estudante o uso efetivo da língua, baseado na leitura, na produção de textos e na análise linguística, por meio dos gêneros textuais mais utilizados na vida cotidiana.

É sob tais perspectivas que os gêneros do discurso (apesar de o seu estudo ser muito antigo — surgiu na Antiguidade Clássica) passam a ser foco de ensino, inclusive por um número amplo de disciplinas do currículo escolar, não somente em Língua Portuguesa, uma vez que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, efetivado por meio de enunciados orais ou escritos, em interações situacionalmente localizadas, com propósitos comunicativos específicos para cada realidade de uso.

Para efeito de conceituação, os gêneros discursivos são textos produzidos para uma determinada situação comunicativa (um contexto), para promover uma interação específica. Isso significa que, a cada vez que produzimos um texto, selecionamos um gênero em função daquilo que desejamos comunicar, em função do efeito que desejamos produzir no interlocutor e no meio em que estamos inseridos.

Conforme nos orienta Marcuschi (2008), não podemos tratar o gênero do discurso independente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas. Assim, a tendência é explicar como os textos se constituem e circulam socialmente, aproximando cada tipo de discurso e suas características à realidade dos estudantes.

A BNCC segue em consonância com a concepção interacional da língua, que privilegia os sujeitos e seus enunciados, com foco no dialogismo entre autor, texto e leitor. E a Base orienta ainda que a leitura, a produção de texto e a análise linguística sejam o centro dos estudos dos gêneros textuais na escola, reforçados pelas práticas de oralidade e de análise semiótica. Esta última área se refere ao estudo de textos em múltiplas linguagens, incluindo as digitais, como os memes, os *gifs*, os *banners* publicitários, os vídeos do YouTube, entre outros.

3. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa

É inegável que o sufixo *multi-* tem sido usado com muita frequência em áreas diversas do conhecimento, para indicar a pluralidade inerente ao ser humano e às suas mais diversas possibilidades de ser e de agir na sociedade. Tal pluralidade pode ser observada, dentre outros casos, em termos como multiculturalidade

e multimodalidade, trazidos por Rojo (2012), que refletem a diversidade cultural e de textos que circundam o meio social. Segundo a autora, por meio dos textos multimodais ocorre o diálogo da multiculturalidade, o que dá margem ao conceito de multiletramentos. Rojo afirma que tal conceito

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Ao se observar o contexto da sala de aula, não se pode ignorar a grande variedade cultural ali existente e suas implicações no ensino de língua materna. Isso se reflete também na tessitura do texto, que pode apresentar variadas possibilidades de elementos constituintes (no que diz respeito a aspectos intra e extratextuais) que, junto ao leitor, no processo interacional, atribuem significação ao texto. Tais elementos, como a diagramação, o tipo de letra escolhido, a seleção de imagens, entre outros, contribuem para a construção de sentidos, e revelam intencionalidades. Os escritos contemporâneos apresentam esse caráter multimodal, com “[...] muitas linguagens [...] que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Tais escritos estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, tanto na escola quanto fora dela.

Esses novos textos necessitam de uma visão mais ampla e direcionada para o uso de novas tecnologias e recursos educacionais para que não haja insuficiência ou estagnação no aprendizado da língua. Como afirma Rojo (2012), é necessário se pensar em novas práticas e em multiletramentos. Tendo em vista essa necessidade, pesquisadores do GNL (Grupo de Nova Londres) trouxeram, em 1996, possíveis caminhos para a prática de multiletramentos na escola, como apresenta Rojo:

[...] *prática situada* [...] remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte das culturas do alunado e nos gêneros e *designs* disponíveis para essas práticas, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais [...]. Sobre essas se exerceria então uma *instrução aberta*, ou seja, uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado [...]. Nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos *critérios de análise crítica*, ou seja, de uma *metalinguagem* [...]

Tudo isso se dá a partir de um *enquadramento dos letramentos críticos* que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma *prática transformadora*, seja de recepção ou de produção/distribuição (*redesign*) (2012, p. 30).

Tais procedimentos são propostos como forma de promover, no contexto educacional, a adesão a estratégias de multiletramentos que sejam coerentes e satisfatórias em relação às demandas da sociedade globalizada deste século.

4. O gênero anúncio publicitário

A publicidade está presente de vários modos no meio social, seja nas mídias impressas, virtuais, televisivas ou outras. Sua função primordial é persuadir os mais diversos públicos consumidores a aderirem a determinada ideia ou a adquirirem algum produto ou serviço. Para tanto, são empregadas estratégias diversificadas para se atingir tal intenção comunicativa. O anúncio publicitário impresso ou publicado virtualmente é um gênero que possui em sua essência múltiplas linguagens, já que pode ser composto por linguagem verbal, não verbal, intertextos, linguagem figurada, trocadilhos, humor e outros recursos persuasivos. Textos publicitários são fundamentalmente criativos e atraentes, e apresentam funcionalidades bem definidas no que tange à sua circulação social e a suas finalidades discursivas.

Para Bezerril e Alves (2013),

O gênero anúncio publicitário funciona como componente fundamental no processo econômico, na divulgação de uma marca, na promoção, na criação do mercado para marca, na expansão do mercado, na correção do mercado, na educação do mercado, na consolidação de mercado e na manutenção deste (BEZERRIL; ALVES, p. 333).

O consumo exacerbado no qual a sociedade está envolvida neste século é alarmante; o que se observa é uma supervalorização de aspectos materiais em detrimento de valores humanos, comportamento determinante para o crescimento dos mais diversos tipos de publicidade, com sua linguagem sedutora e, muitas vezes, manipuladora. A propósito da publicidade, Alves e Calvo [s.d.] afirmam que

[...] este gênero utiliza elementos linguísticos como frases curtas e concisas; palavras-chaves, carregadas de significação; adjetivos; verbos; advérbios; imperativo; elipses; linguagem figurada e outros. Além destes recursos, podem ser usados também modismos, gírias, regionalismos e neologismos, de acordo com o contexto vivenciado pelo anúncio que está sendo elaborado (ALVES; CALVO, p. 9-10).

Em virtude de seu caráter eminentemente persuasório, o discurso publicitário busca influenciar o público-alvo por meio da seleção estratégica de palavras para atingir seus objetivos. Como lembram os autores, (2013, p. 2) “Seus discursos são permeados de intenções prévias que buscam a adesão do consumidor.” Para atrair a atenção dos consumidores, a linguagem publicitária faz uso de cores e *slogans*, por exemplo, além de utilizar a imagem de personalidades famosas como incentivo ao consumo. Desse modo, a funcionalidade do gênero fica ainda mais potencializada, na medida em que a argumentação é empregada com a intenção de convencer, modelando comportamentos.

O gênero carrega em si a capacidade de idealizar bens materiais e a vida humana em sua totalidade, e suas técnicas direcionam o consumidor a acreditar em um mundo perfeito e ideal. Para Alves e Calvo (s.d.), o anúncio provoca estímulos que provocam a sensibilização e a mobilização dos desejos humanos, atuando psicologicamente nos indivíduos, criando necessidades, e influenciando, assim, comportamentos, dada sua finalidade que revela poder e alienação. A persuasão desse tipo de texto está relacionada à construção “[...] no terreno das emoções, é sensibilizar o outro para agir. Quando persuadimos alguém, esse alguém realiza algo que desejamos que ele realize (ABREU, 1999)”. Esse mecanismo de atuação comum ao texto publicitário estimula a ação do leitor, na medida em que o convence a respeito de alguma ideia.

O discurso publicitário está presente em grande escala na sociedade contemporânea, em tempos em que o consumo de bens e serviços é cultuado e buscado incessantemente. A abordagem do gênero anúncio publicitário na sala de aula é, portanto, de grande importância para que se compreenda seu poder argumentativo. O estudo desse gênero discursivo proporciona o exercício da criatividade e da argumentação, além de estimular a leitura crítica, reflexiva e ética, tendo em vista a superação da manipulação persuasiva da publicidade. Desse modo, a abordagem do gênero anúncio publicitário é relevante no contexto escolar para que sejam

formados estudantes conscientes e reflexivos em relação às mais variadas situações de comunicação.

5. Proposta de sequência didática

A proposta de trabalho com o gênero anúncio publicitário foi pensada para ser aplicada em turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, em uma sequência didática composta por 12 aulas, para orientar o professor a desenvolver atividades em que se reflete sobre a produção do gênero junto aos estudantes, e ao fim das quais será realizada exposição no ambiente escolar das produções multimodais elaboradas pelos alunos.

As atividades contemplam apresentação do gênero (características e estrutura), produção de texto inicial, análises de anúncios quanto aos procedimentos de leitura (linguagens verbal, não verbal ou mista, formal e informal), intencionalidade que subjaz à produção do texto (escolhas linguísticas utilizadas pelo produtor do anúncio para alcançar o objetivo pretendido: convencer/persuadir) e intertextualidade (se o texto dialoga com algum outro ou se é planejado e produzido a partir de outra produção textual).

De acordo com Koch (2009, p. 42), a intertextualidade diz respeito às “[...] relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2009, p. 42)”, enquanto “A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas [...]” (p. 42). Intertextualidade e intencionalidade, fatores constituintes de todo discurso publicitário, ganham destaque neste estudo sobre o gênero anúncio publicitário.

Ao final, a sequência orienta que o professor retome os conhecimentos sobre as características do texto publicitário adquiridos ao longo das doze aulas propostas na sequência didática apresentada a seguir e estimule a autoavaliação dos trabalhos de produção textual que serão propostos aos alunos.

Com esta proposta, espera-se que os estudantes sejam incentivados a fazerem uma leitura crítica dos anúncios publicitários, a identificarem a funcionalidade e os usos do gênero e a discutirem sobre o poder dos veículos de comunicação no que diz respeito ao consumo (consciente ou não), para que se atinja uma

compreensão reflexiva acerca da linguagem persuasiva da publicidade.

Duração da sequência didática: 12 aulas.

Objetivo Geral: Desenvolver atividades que promovam a leitura crítica de textos publicitários.

Objetivos específicos:

- Analisar anúncios publicitários;
- Identificar a função social do gênero;
- Desenvolver um produto textual que envolva a temática “Consumo Sustentável”;
- Promover um evento de culminância com a exposição das produções finais dos alunos.

Passos a serem dados:

1º) Selecionar com os alunos um tema de seu interesse que envolva o consumo (roupas, jogos, brinquedos, celulares etc.). Conversar com os estudantes e levantar informações sobre em quais veículos eles mais têm contato com o gênero e o que mais chama a atenção nos anúncios.

2º) Levar para a sala de aula cinco anúncios dos produtos mais citados pelos estudantes, em veículos de circulação. Para essa atividade, o professor deverá ter à disposição computador e projetor, a fim de exibir os *banners* publicitários da internet, áudio do rádio, recortes de jornal e vídeos da TV. Conversar com os alunos sobre o tema consumo consciente, para acionar seus conhecimentos prévios. Refletir com os alunos sobre a intenção comunicativa de cada anúncio.

3º) Analisar os anúncios, solicitando que observem com atenção as imagens (linguagem não verbal) e os textos verbais, questionando sobre o objetivo do anúncio, o que mais chama a atenção e para qual público é destinado. Durante a conversa, discutir as respostas, contribuindo com a interpretação.

Questões para análise do texto:

- Qual é o papel da linguagem não verbal do anúncio? Que sentidos ela expressa?
- Que relação as cores da peça publicitária têm com o produto (ou com a ideia) anunciada?

- Se o anúncio fosse composto apenas pelo texto verbal, teria o mesmo efeito comunicativo? Por quê?
- Qual é o público-alvo do anúncio? Que estratégias são utilizadas pelo produtor do texto para atingir esse público?
- Reflita sobre os anúncios: eles provocam algum tipo de emoção no leitor? Por que isso acontece?

4º) Exibir para os estudantes o filme “Os delírios de consumo de Becky Bloom” para sensibilização e reflexão sobre a importância do consumo sustentável/consciente. Após a exibição, discutir sobre o comportamento dos personagens, o que os levou a consumir, se as propagandas influenciam no consumo, de que forma as pessoas são levadas a um consumo exagerado (consumismo) e como fazer para sermos consumidores sustentáveis.

5º) A partir das discussões sobre o material audiovisual, formar duplas, e incentivar os estudantes a produzirem um anúncio que promova o consumo sustentável (reutilizar materiais, comprar e vender produtos usados, não comprar por impulso etc.) e escolherem um meio para divulgação. A sugestão é que as escolhas levem em consideração se a escola é equipada com computadores para elaboração e edição de peças digitais. Caso contrário a escola não conte com recursos tecnológicos, cartolina ou papel cartão são as opções mais viáveis. Identificar os materiais necessários e iniciar as produções das duplas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

6º) A partir da definição das duplas, apresentar, de forma dialógica, as características do gênero, veículos de suporte, procedimentos de leitura, intencionalidades, diferenças entre publicidade institucional e comercial.

7º) Propor atividades de interpretação de anúncios para avaliar os procedimentos de leitura, como recursos de persuasão presentes no gênero, uso de verbos no imperativo, escolha de personagens estereotipadas etc. Retomar a exibição dos anúncios das primeiras aulas, identificando com os estudantes as estratégias argumentativas observadas nos textos.

Questões para análise e interpretação dos anúncios:

• Identifique os verbos empregados nos anúncios e explique de que forma eles contribuem no processo de convencimento do leitor.

- Observe as personagens que aparecem nos anúncios. Qual é a provável intenção do autor do texto ao escolher tais personalidades?

- Reflita sobre sua resposta à pergunta anterior: a escolha de personagens estereotipadas tem poder de persuadir o leitor? Por quê?

- Quais recursos são utilizados para impressionar o público-alvo e tornar o produto ou ideia agradável?

- Que argumentos o autor expõe para convencer o leitor? Reflita sobre a veracidade desses argumentos e se, de fato, são possíveis e compatíveis com a realidade.

8º) Convidar um publicitário para conversar com os estudantes sobre a produção de anúncios e utilização de estratégias argumentativas e persuasivas (uso de linguagem formal e informal, público-alvo) e também sobre o consumo consciente. Essa aula poderá ser pensada e realizada em conjunto com professores de outras disciplinas, promovendo um trabalho interdisciplinar.

9º) Retomar a produção do anúncio e acompanhar as produções das duplas durante uma aula e avaliar o desempenho coletivo. Dar suporte às produções, quando requisitado.

10º) Avaliar, de forma individualizada ou coletiva, as primeiras produções das duplas antes do término do anúncio, para que os ajustes necessários quanto à adequação da linguagem e ao propósito comunicativo.

11º) Ao finalizar as produções, refletir com os alunos sobre os conhecimentos construídos coletivamente durante as atividades, retomando as características do gênero e expondo possíveis dificuldades encontradas por eles em todo o desenvolvimento do trabalho. Promover interação entre as duplas para que observem e analisem as produções uns dos outros. Após a atividade, finalizar a produção das peças publicitárias.

12º) Organizar uma exposição dos trabalhos para a comunidade acadêmica. Avaliar as produções e propor que os alunos desenvolvam a mesma proposta em um suporte diferente: da internet para o rádio, por exemplo.

6. Considerações Finais

A comunicação uma atividade complexa de interação entre sujeitos sociais, imersos em contextos determinados com ideologias e com intenções comunicativas múltiplas. A variedade de gêneros textuais reflete a diversidade humana e seus mais variados propósitos ao se utilizar a linguagem. Para que tais propósitos sejam alcançados, e para que a comunicação seja eficaz e produtiva, diferentes estratégias e recursos são mobilizados na atividade comunicativa, especialmente no que diz respeito ao gênero anúncio publicitário, com sua vasta gama de linguagens e circulação em suportes e ambientes diversos.

A funcionalidade do gênero publicitário fica evidente quando se observa o poder de orientar ações e pensamentos, destacando-se que sua construção é feita conforme o público-alvo ao qual é direcionado. O poder persuasivo do contexto de produção do texto publicitário traduz-se como uma grande potencialidade no ensino de Língua Portuguesa, o que pode ser experimentado por meio da aplicação das atividades propostas na sequência didática aqui sugerida. O espaço da sala de aula é um ambiente propício para que sejam discutidas questões como manipulação por meio da linguagem e para que se desperte a consciência dos alunos em relação às diferentes ações comunicativas de que participam e das estratégias argumentativas que emergem nessas atividades. A escola deve se engajar na busca pela formação de leitores críticos, autônomos e capazes de refletir sobre a própria língua, tendo em vista o contexto social globalizado no qual estão inseridos.

A percepção das particularidades da linguagem no processo de interação entre sujeitos deve ser estimulada na escola na medida em que permite que os alunos atuem conscientemente como protagonistas da própria história, utilizando a comunicação como forma de transformação da realidade em que vivem.

Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. Disponível em: <<https://design.unip.files.wordpress.com/2011/08/a-arte-de-argumentar-antonio-suarez-abreu.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2019.

AIRES, Ângela Maria Leite; SILVA, Marcelo Medeiros da. **Anúncio publicitário**: sedução e persuasão na linguagem. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/Modalidade_1datahora_27_09_2013_19_50_00_idinscrito_983_b519bcb8aa3ab8b1ca1627604f5a3334.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

ALVES, Rosângela Aparecida; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **O gênero textual anúncio publicitário**: análise de sua implantação em sala de aula. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/333-4.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ALVES, Maria da Penha Casado. **Aspectos da dimensão verbal do gênero anúncio publicitário impresso direcionado ao público masculino**. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/9422/6776/>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

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

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

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

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: Multiletramentos na escola*. ROJO Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUSA, Raimundo Expedito dos Santos; FERRETTI-SOARES, Vanessa Arlésia de Souza; SILVEIRA, Ederson Luís. **Multimodalidade e análise linguística**: explorando o gênero anúncio publicitário. Artigo Pesquisas em Discurso Pedagógico. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24805/24805.PDF>>. Acesso em 30 de jun. 2019.

RELATO DE FAZER DIDÁTICO COM LITERATURA DE CORDEL: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA DIALÓGICA

Rodrigo dos Santos Dantas Silva
Vanildo Stieg

Resumo: As reflexões aqui presentes, almejam expor o cumprimento de uma sequência didática para a leitura e produção escrita do gênero discursivo cordel em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A prática ocorreu em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, SEDU-ES. Embasa-se na perspectiva de Irandé Antunes (2009) no que se entende por gênero discursivo, abordam-se os pressupostos João Wanderlei Geraldi (2002) acerca de leitura dialógica e sobre o uso do cordel no cotidiano escolar traz-se a obra de Ana Cristina Marinho e Helder Pinheiro (2012). A relação entre enunciado concreto, conceito bakhtiniano (2011), e cordel é evidenciada nessa verificação. A contar com essa articulação teórica, propõe-se apresentar uma produção de dados a partir da execução dessa sequência didática – abrangendo as habilidades de leitura propostas pela Base Nacional Comum Curricular, BNCC, exigidas pela matriz de referência de Língua Portuguesa e Currículo Base da SEDU-ES, CBEE. Buscou-se com essa proposta pedagógica uma experiência que contemplasse a formação de estudantes no que se diz respeito à proficiência leitora e produção textual. Esperamos com esse relato, trazer uma proposta de trabalho aos professores de português com a literatura de cordel.

Palavras-chave: Sequência didática. Literatura de cordel. Leitura e Escrita.

1 Introdução

O aumento da proficiência em habilidades de leitura e interpretação dos estudantes do Ensino Fundamental é uma preocupação nacional desde o período de vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Essa também é uma demanda visada pelas escolas do Espírito Santo. Hoje o documento que compreende a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, que vem propor aos professores práticas de leitura que contribuam para

a ampliação de letramentos a partir do texto como unidade de trabalho a fim de se fazer uso significativo da língua (BRASIL, 2017).

O Programa de Avaliação Básica de Educação do Espírito Santo, PAEBES, é um instrumento avaliativo externo que monitora a apropriação de conteúdos por estudantes no Ensino Fundamental I (1º, 2º, 3º, 5º), 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio – os professores das redes de ensino são orientados a montarem um trabalho com descritores estruturados em competências e habilidades de leitura e escrita nessas séries citadas. Segundo o PAEBES, em 2018 os estudantes da etapa do 9º ano em língua portuguesa estão no padrão de desempenho básico em língua portuguesa – um padrão de corte numérico, onde são agrupados níveis de proficiência diante da língua.

Diante dessas metas viabilizadas pela Rede Estadual de Ensino capixaba e, principalmente, pelo cenário multifacetado que vivemos, professores e professoras de Língua Portuguesa têm tentado dar subsídios em suas aulas para que os estudantes venham se tornar leitores/ escritores. Orientam os documentos oficiais disponibilizar aos estudantes a maior quantidade possível de gêneros discursivos, a fim de que se leia e perceba a função desses textos, assim como a compreensão do que ali é exposto. A Rede Estadual de Ensino tem utilizado bastante nos últimos anos o termo protagonista, porém, teremos cidadãos protagonistas – no sentido de serem atuantes nos variados eventos discursivos presentes na sociedade – quando a preocupação das redes e escolas apontarem para a formação de sujeitos de discurso, ao invés de metas e cortes numéricos.

A BNCC pretende com o uso de textos literários em sala de aula propor tarefas que contemplem não só a estrutura do texto, mas as práticas de uso reflexão:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BNCC, 2015, p. 67).

Entende-se que este documento prioriza a interação ativa de um leitor diante de um texto. Tratando-se de Literatura de Cordel no 7º ano do Ensino Fundamental, a prática LILP7FOA6 da BNCC tem como objetivo “Criar e recitar produções poéticas próprias da

cultura oral - popular e juvenil – caracterizadas por cadência, ritmos e rimas, como o cordel e o rap.” e ainda pelo documento, mais uma vez o cordel é citado, agora na prática LILP70009: “Criar [...] haicais, sonetos, quadras, cordel etc., experimentando recursos expressivos que produzam efeitos sonoros, semânticos e visuais.” Dessa forma, percebemos o quão pertinente esse gênero discursivo é na formação leitora dos discentes e o mesmo não pode ser subvertido às práticas pedagógicas de viés metalinguístico, ou seja, ser apenas usado como pretexto para o ensino de gramática.

A literatura de cordel no Currículo Base da Rede Estadual do Espírito Santo está presente no conteúdo do 1º trimestre do 8º ano do Ensino Fundamental, nesse mesmo período orienta-se que, sejam feitas reflexões sobre preconceito linguístico e diversidade cultural que podem estar presentes nas diversas tipologias textuais. O documento também orienta a recitação de cordel pelos estudantes.

Assim, trazemos uma sequência de atividades com o gênero discursivo cordel que foi aplicada em uma turma de 8º ano em uma escola da Rede de Estadual de Ensino no Espírito Santo. Este estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica com análise de documentação curricular vigente, nos pressupostos de leitura dialógica de Bakhtin (2011) e o conceito de gênero discursivo de Irandé Antunes (2009). A sequência didática em questão articula competências e habilidades que dialogam com uma proposta sociointeracionista.

Almejamos com este relato de experiência contribuir para a proficiência leitora de nossos estudantes e oferecer atividades exequíveis em sala de aula – embasadas em aporte teórico pertinente ao exercício docente de professoras e professores de português não somente do Espírito Santo.

2. Literatura de cordel e ensino de língua portuguesa: uma abordagem dialógica

Bakhtin (2011) relaciona língua, linguagem e enunciação a partir do contato entre subjetividade e linguagem considerando aquilo que é imanente em um sujeito e mostra o quão um enunciado depende do dizer do outro numa relação dialógica. Um evento discursivo, seja ele oral ou escrito, necessita de ser associado aos seus enunciadores, aos momentos de interação verbal, ao contexto social e às convicções ideológicas – esses gêneros se compõem a

partir de condições de produção, estilo utilizado pelo interlocutor, suporte que se encontra o texto, tema e intencionalidade... Os gêneros textuais são produções discursivas que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos, definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas, (MARCUSCHI, 2008, p.155) e Antunes (2009) ainda nos diz que nessa perspectiva de gênero é preciso ofertar na escola a sua funcionalidade e entendê-lo como uma prática social.

O cordel, nesse viés teórico, é um gênero discursivo que se apresenta escrito, mas a depender do evento comunicativo pode ser concebido na fala por meio de recitação. Também podemos relacionar esse gênero com o princípio do dialogismo bakhtiniano, ressaltado por Brait (2009), pois o cordel, enquanto enunciado concreto, transcende seus limites e pode mudar o seu sentido global. A literatura de cordel ainda consegue refletir outras vozes que vão além do cordelista – isso acontece porque a palavra de um atravessa a palavra do outro, manifestando-se como uma reação ao dizer do outro. Irandé Antunes (2009), destaca a língua como uma atividade funcional, “um sistema preso à realidade histórico-social de um povo [...] e esse sistema continua se fazendo e se construindo.”, ainda nessa conjuntura, a autora aponta para as situações em que a língua é usada como um “coro de vozes’, a união das vozes de cada um de nós.

Assim, entendemos que um texto é compreendido a partir das relações dialógicas e de sentido que se estabelecem no uso. Quando percebemos que um enunciado se localiza em um meio sócio-histórico e cultural, entendemos que ele capacita o outro a produzir enunciados a partir de um primeiro, segundo o princípio bakhtiniano. Por isso, os profissionais de língua materna precisam estar dispostos a conduzir seus alunos na apropriação das características que compreendem os gêneros discursivos além de sua estrutura: trazendo aspectos que englobam o texto de maneira holística – o diálogo dessas particularidades dentro e fora dele são de suma importância para os momentos de leitura, atividades de interpretação e produção de textos.

A partir desses pressupostos, entendemos que um ensino de língua precisa ter como foco as funções sociais da interação verbal, ou seja, não pode ser dissociado das atividades humanas. Quando as aulas de português se valem dos textos como referência para o

trabalho durante o ensino, colocamos os discentes num lugar de interação, indo além das estruturas textuais, ressaltando sua funcionalidade social. Deve-se atuar com um gênero discursivo em consonância com um processo dialógico, pois dessa forma “as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero[...]”, (ANTUNES, p. 58, 2009). Pensa-se que, hoje, é dessa forma que os educandos poderão compreender um texto: diante de uma possível necessidade de aplicação, para escrever e falar de acordo com a situação de interação – levando em consideração uma sequência de fatores de ordem linguística, sociocognitiva e interacional (Koch, p.74, 1997).

Ao direcionarmos uma prática docente com cordel e o desenvolvimento de uma sequência didática envolvendo leitura e escrita com esse gênero numa perspectiva dialógica, é necessário vincular teorias sobre essas práticas com o gênero discursivo em questão.

Para este estudo se embasou numa perspectiva dialógica do ensino da língua, que segundo Koch (1997), desde os anos 80 intelectuais do Brasil e do mundo refletiram sobre coerência e coesão indo além da estrutura textual. Para Geraldi (p. 42, 2012), “é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos quando falam, do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença.”. A partir desse princípio, mais uma vez percebemos que atualmente as aulas de português devem apontar também para as convenções que emergem nos momentos de fala, assim como das interações entre seus interlocutores – levando em consideração determinado evento discursivo. Tratando dos usos da leitura, segundo Ângela Kleiman (2004, p. 14), “estão ligados à situação, são determinados pela história dos participantes, pelas características da instituição que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social[...]” (apud Marcuschi, 2008, p. 231). Assim, percebe-se que a forma como o sujeito lê também depende da sua realidade cultural, do seu conhecimento de mundo.

Sabe-se que a partir dos anos 90, as lacunas social e interacional passam a ser vistas como participantes da produção de conhecimento no ensino de língua materna. Emerge nesse contexto uma abordagem sociocognitiva de aprendizagem – valorizando

questões sociais, culturais e sociointeracionais nas configurações cognitivas. Dessa forma, podemos entender que diante das práticas de leitura e escrita ou momentos de interações sociais, o indivíduo faz uso não apenas daquela estrutura textual, falada ou escrita, mas também de suas experiências e de seus conhecimentos prévios diante daquilo que viveu em sociedade. Entende-se ainda que uso e apreensão da linguagem vão além do cunho metalinguístico, dando espaço às experiências de origem subjetiva, porque o interagir com o outro se dá espontaneamente, muitas vezes.

Assim sendo:

o texto passa ser visto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal (KOCH, 2005, p. 06).

Depreende-se então que apenas o texto, independente do gênero, não é capaz de expor todos os sentidos possíveis. O saber do leitor, provindo de suas experiências é extremamente essencial para que ele consiga ir além daquilo que lê para a construção de significados. Marcuschi (2008) diz que a compreensão do texto depende não apenas das informações contidas em sua textualidade, mas também dos fenômenos antropológicos, psicológicos e factuais do leitor, isto é, as suas inferências.

Sobre a produção de sentido a partir do texto, podemos vê-la no trabalho com leitura numa perspectiva dialógica, em que o aluno interage com essa produção. O texto, pelo viés bakhtiniano é um enunciado concreto, porque traz marcas de subjetividade, intersubjetividade e da alteridade que caracterizam a linguagem em uso (BRAIT, 2005). A compreensão textual se constrói não apenas a partir do gênero e os enunciados que o constituem, mas dos discursos que envolvem o sujeito diante daquilo que foi lido. Dessa forma, é impossível pensarmos em linguagem fora de um contexto concreto e os gêneros discursivos se dão a partir de circunstâncias temporais, ideológicas e sociais que transcendem sua materialidade. E a interpretação do leitor/ interlocutor considera todas essas circunstâncias.

Ao trazermos essa contribuição teórica, percebe-se o quão a língua é viva, pois consideramos que a compreensão de um texto depende da memória discursiva do leitor, pois um texto não é um objeto frio, desvinculado de uma realidade ideológica e interacional. Sobre o conceito de língua, Antunes afirma:

[...] a língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias e interesses e pretensões. Uma língua que mesmo em condição de sistema continua fazendo-se, construindo-se (ANTUNES, 2009, p. 21).

Apropriando-se desse subsídio teórico sobre língua, gênero discursivo e ensino, vemos o cordel como um gênero discursivo potencializador de 'vozes' da realidade, um enunciado concreto compreendido por uma configuração discursiva: forma e contexto histórico, social e ideológico; e esse conjunto está interligado à compreensão do leitor, à sua memória discursiva – todo um apanhado contribuinte ao processo interpretativo.

Dessa maneira, a sequência apresentada, inicia-se com uma pesquisa prévia dos discentes acerca do gênero a ser estudado, a fim de instigar experiências de leitura. As atividades propostas muitas vezes se pautaram em aulas dialogadas e executadas em duplas ou grupos de alunos, a fim de que um estudante contribua para o ensino do outro. O cordel foi apresentado para os estudantes em outras modalidades: vídeo e recitação, a fim de aumentar o repertório dos discentes acerca do gênero discursivo trabalhado, porque acredita-se que a literatura de cordel em configurações semióticas distintas pode para aprimorar o nível inferencial de leitura. As atividades presentes na sequência oportunizaram a produção ou aprimoramento de habilidades de leitura: relacionar textos distintos, refletir sobre o uso da língua, localizar informações no texto, reconhecer o efeito de sentido a partir do uso de um termo, interpretar a partir de elementos paratextuais. Com as propostas de produção de texto, esperou-se que os alunos escrevessem e se posicionassem criticamente sobre alguma situação cotidiana a partir das relações dialógicas estabelecidas por outros discursos.

3. O gênero discursivo cordel

Segundo Silva (2017), o cordel teve seu advento na Idade Média e circulava como um veículo de informação e trazia muitas vezes narrativas populares, percebe-se ainda demasiada influência das cantigas trovadorescas nesse tipo de produção. De acordo com Pinheiro e Marinho (2012), em Portugal a literatura de cordel trazia autos, novelas, histórias, sátiras e notícias; os livros impressos em papel de pouca qualidade eram chamados de cordéis. E essa produção era comercializada em feiras, praças e mercados. Diferentemente do Brasil, o cordel português era consumido pela classe letrada daquele contexto: advogados, professores, médicos, padres, funcionários públicos, militares, dentre outros. Muito ligado à tradição oral, eram textos que eram lidos pelos sujeitos letrados para aqueles que não sabiam ler.

O cordel foi trazido ao Brasil, em data imprecisa (PINTO, 2009), por colonizadores portugueses e espanhóis para a região do Nordeste nos primeiros séculos da colonização:

Esses textos acabaram vindo para o Brasil e abordavam famosas histórias como a de Carlos Magno, D. Pedro, D. Inês de Castro; retratavam heróis dotados de coragem, justiça, honra, lealdade, fidelidade, piedade; vilões mentirosos, desleais, vingativos, infiéis, invejosos e dissimulados; lutas entre o bem e o mal; histórias entre os nobres e sem insatisfação de classes inferiores, pois os pobres e os súditos, nessas histórias, viviam em harmonia com seus senhores. Por essas características, Abreu (1999) conclui que “os cordéis lusitanos enviados ao Brasil dizem a seus leitores que não há por que se preocupar com questões políticas, econômicas ou sociais, já que a preocupação central deve ser a busca do Bem”. O cordel luso foi alterado e adaptado pelos poetas populares nordestinos e hoje a literatura de folhetos publicada no Nordeste brasileiro apresentam características próprias (ROSSI e TAUBATÉ, 2012, p. 161).

Implementando essa informação, de acordo com Souza e Passos (2018), o cordel teve seu advento em Salvador e depois foi difundido pelo Nordeste oralmente. Ainda por essas pesquisadoras, e por considerações de Gonçalo Ferreira da Silva, presidente da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, o termo ‘cordel’ significa cordão, guia, barbante. Já a ‘Literatura de cordel’ vem definida como uma publicação de pouco ou nenhum valor. Dessa forma, percebemos que o gênero ainda é marginalizado, talvez por isso, ainda não muito aproveitado nas escolas.

Nessa chega do gênero ao país, percebe-se ainda demasiada influência das cantigas trovadorescas nesse tipo de produção. Sabe-se que cordel se popularizou Nordeste na metade do século XIX e é nesse momento, segundo Marinho e Pinheiro (2012), que suas particularidades em nosso país são definidas: “os romances comumente escritos em sextilhas com rimas ABCBDB” (MARINHO e PINHEIRO, 2012, p. 35), ou seja, rimas nos versos pares, como podemos ver nesse fragmento de *O pavão misterioso*, de João Melchíades Ferreira da Silva:

“Então disse João Batista: **A**
agora vou demorar **B**
para ver essa princesa **C**
estrela desse lugar **B**
quando eu chegar na Turquia **D**
tenho muito que contar **B**

Logo no segundo dia **A**
Creusa saiu da janela **B**
os fotógrafos se vexaram **C**
tirando o retrato dela **B**
quando inteirou uma hora **D**
desapareceu a donzela” **B**

Percebe-se que nas estruturas dos romances presentes nos cordéis, não se vê muitas personagens e as situações e paisagens não são descritas em pormenores. Os enunciados dispostos, geralmente, contêm a história de um povo, juntamente de seus princípios e marcas.

4. Sequência didática para leitura e produção de cordel

Com o auxílio destas teorias, criou-se uma sequência didática com atividades de pesquisa, leitura, compreensão e escrita de literatura de cordel direcionadas a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Os procedimentos dessa sequência visam não só a apropriação das características desse gênero, mas oportunizar aos estudantes a potencialização de habilidades de leitura e escrita.

A literatura de cordel vem sido pesquisada por diversos intelectuais brasileiros a partir de diferentes olhares, no entanto, tratando-se de pesquisas envolvendo o trabalho com literatura de cordel em sala de aula ainda são poucas, visto que práticas de ensino

de literatura tradicionais são extremamente limitadas e o gênero é utilizado como “pretexto” para outros estudos:

Aos educadores levar a literatura de cordel para sala de aula não apenas como pretexto para estudar outras disciplinas, mas também para dialogar com outras obras, explorar a percepção e a expressividade intelectual dos poetas populares e qualidades estéticas, dimensão lúdica, seu apelo social, suas tantas marcas líricas do gênero em relação ao meio, na busca por relações comunicativas e socioculturais dos sujeitos para com a comunidade que interagem (MARINHO; PINHEIRO, 2008, p. 16).

Diante disso, com a pesquisa da professora Ana Valério Ubaldo da Silva (2017), percebemos práticas embasadas em ensino de língua e literatura de cordel numa perspectiva dialógica, onde a educadora também trabalhou com alunos de 8º ano. Na investigação dessa profissional, viu-se que é possível usar esse gênero discursivo de forma amplamente eficaz como uma proposta para motivar práticas contempladoras de uma atividade social.

A sequência aqui exposta foi realizada em uma escola estadual do município de Vila Velha-ES, entre os meses de abril e maio do ano de 2019. Essa unidade de ensino funciona nos três turnos, com os ensinos Fundamental, Médio e Educação para jovens e adultos (EJA). Em relação ao Ensino Fundamental, apenas o segundo ciclo é promovido pela instituição, ou seja, do 6º ao 9º ano. É preciso expor que a EJA é oferecida no noturno numa modalidade semipresencial e as outras etapas de ensino são ofertadas tanto no período matutino, quanto no vespertino.

Os sujeitos que participaram da sequência de atividades são de uma turma de 8º ano do turno vespertino, a classe possui 38 alunos – 17 meninos e 21 meninas – cujas idades variam entre 13 e 16 anos, entendemos, portanto, que alguns desses alunos não estão na série correspondente a sua idade.

O quadro a seguir mostra uma sequência didática com nove aulas para a leitura de cordel e interpretação textual. Cada uma dessas atividades está consoante com os descritores da Matriz de Referência da BNCC e descritores do PAEBES:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA¹

TEMPO PREVISTO: 09 aulas. **PÚBLICO-ALVO:** 8º ano do Ensino Fundamental.

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Estratégias de produção de texto: planejamento, textualização e revisão; construção de textualidade; relação entre textos.

HABILIDADES DA BNCC:

EF69LP51: engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição escrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações situadas de produção - o leitor pretendido, o suporte, o contexto, as finalidades etc. - considerando a imaginação, a estesia, a verossimilhança próprias do texto literário;

EF89LP35: Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa;

EF89LP36: Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.

DESCRITORES DO PABES: D3; D20; D18; D22; D13²

1 Adaptada de <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4543/cordel-atividades-de-reescrita>.

2 D3: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D20: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema; D18: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D22: Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos; D13: Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

OBJETIVOS:

- Instigar a prática de leitura a partir de produções com rima;
- Utilizar a língua de forma coerente diante do gênero discursivo cordel;
- Identificar na literatura de cordel as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas regionais;
- Perceber as singularidades que compreendem esse gênero;
- Produzir esse tipo de literatura;
- Analisar e reescrever os textos produzidos.

METODOLOGIA: Dinâmica de pesquisa prévia; momentos de apreciação com leitura e vídeos envolvendo narração e recitação de cordel; aula expositiva e dialogada (dinâmica de diálogo igualitário) ; exercícios de leitura e interpretação de cordel; oficinas de produção textual (escrita e reescrita).

MATERIAIS NECESSÁRIOS: Material xerocopiado, data show, vídeos, folhas de papel kraft, folhas de papel ofício, barbante e pregadores de roupa.

ETAPAS:

1ª aula: Solicitou-se anteriormente que os estudantes pesquisassem sobre “Literatura de cordel”: origem, estrutura, características, temas presentes no texto, meios de circulação. Foi pedido aos alunos que anotassem no caderno a pesquisa, expondo as referências e o suporte em que a busca foi feita.

2ª aula: Leitura compartilhada dos cordéis: *Em versos singelos*, Alexandre Pavan; *Cordel adolescente*, Sylvia Orthof.

Foram assistidos dois vídeos: *O caso do lobisomem* – Animação em cordel: https://www.youtube.com/watch?v=CqE76KUAK_M.

Mário Arruda declamando o cordel *Chegada do lampião ao inferno*: <https://www.youtube.com/watch?v=zY1CMU-gqoQ>.

3ª aula: Atividade de Interpretação textual: *Lampião e Lancelote*, do autor Fernando Valela.

4ª aula: Correção dialogada das atividades de interpretação textual de *Lampião e Lancelote*, do autor Fernando Valela, propostas na aula anterior.

5ª aula: Aula explicativa envolvendo o conceito de sextilhas na literatura de cordel.

6ª aula: Laboratório de Produção Textual: Literatura de cordel.

- Após pesquisa prévia e estudos da Literatura de Cordel, escreva o seu folheto com as características que foram estudadas e tente enriquecer sua produção com metáforas e comparações. Escolha um desses temas: Bullying na escola, crítica ao contexto político que estamos vivendo, pontos turísticos de Vila Velha ou transforme uma piada engraçada em cordel. Mãos à obra!

7ª aula: Laboratório de Produção Textual: Reescrita.

8ª aula: Em grupos, comparação dos textos produzidos direcionada por ficha de análise.

9ª aula: Diálogo sobre as atividades envolvendo cordel e produção de varal com os textos dos alunos pendurados

5. Descrição da experiência

Foram desenvolvidas práticas com literatura cordel nessa turma de 8º ano, pois o CBEE contempla esse gênero discursivo nessa série, procurou-se dessa forma produzir práticas numa perspectiva mais dialógica e sem utilizar o texto como ‘pretexto’ para aulas de gramática durante as aulas de língua portuguesa. A sequência didática apresentada foi realizada em uma unidade de ensino da Rede Estadual do Espírito Santo no município de Vila Velha, optou-se por pesquisas, apreciação de cordéis em vídeos animados e recitação pelo cordelista Mário Arruda. A realização dessa sequência não foi uma tarefa simples, visto que a turma é agitada, possui quase quarenta alunos e a sala onde ocorreram as atividades, apesar de ter um espaço amplo, não comporta o quantitativo de estudantes atendidos, além de ser muito quente.

A sequência didática foi realizada no primeiro trimestre letivo de 2019, entre os meses de abril e maio, contando com uma confecção de varal de cordéis após o período de recuperação trimestral no início de junho.

As escolas estaduais do Espírito Santo oferta ao 8º ano do Ensino Fundamental quatro aulas semanais, por isso, a sequência se deu em mais ou menos quatro semanas, sendo que duas dessas aulas semanais eram reservadas apenas para as atividades com literatura de cordel. Concomitante a essa demanda, os alunos estavam estudando as figuras de linguagem com foco em metáfora e comparação. O trabalho de produção textual, inclusive, solicitava ao estudante que fizesse uso de uma destas figuras de estilo para a criação de seu cordel. As tarefas propostas pelo professor de língua portuguesa, embasadas não somente no currículo das escolas estaduais, mas também na recente BNCC e no aporte teórico anteriormente citado.

É preciso ressaltar que no período de execução dessas atividades, a escola estava saindo de um período de reformas e, conseqüentemente, a situação impactou na coleta dos dados aqui presentes e que serão descritos a seguir. A instituição também estava promovendo um projeto interdisciplinar contra o bullying na escola – temática que veio aflorar nos textos feitos por alguns estudantes.

A primeira aula aconteceu após o regente de classe solicitar aos sujeitos participantes desse estudo uma pesquisa prévia acerca do gênero discursivo cordel, pois o mesmo seria trabalhado nas próximas aulas da sequência de atividades. Os estudantes participantes foram orientados a buscarem as origens do cordel, cordelistas, características desse gênero, sua utilidade, meios de circulação, comercialização. O suporte e as fontes de pesquisa também foram solicitados. Na primeira aula, os dados coletados pelos discentes foram expostos numa dinâmica de diálogo igualitário – foi o momento em que o professor fez os devidos alinhamentos e trouxe informações diferentes das encontradas pelos estudantes.

Na segunda aula os alunos puderam ler fragmentos de cordéis que foram pesquisados em seus celulares e assistiram aos vídeos da recitação de *Chegada de Lampião ao inferno* e a uma animação de *O caso do lobisomem*. Ao usar os instrumentos tecnológicos da escola houve um certo descontentamento, porque durante a aula o professor precisou montar os equipamentos (data show, notebook,

caixa de som) – a sala de vídeo já havia sido agendada – e nem todos funcionaram de forma eficiente. O barulho, devido aos acabamentos da reforma atrapalharam a aula, principalmente nos momentos de leitura compartilhada. Os textos lidos e analisados em conjunto foram *Em versos singelos*, do Alexandre Pavan e *Cordel adolescente*, fragmento do livro paradidático de Sylvia Orthof – na oportunidade foram observadas as temáticas abordadas e marcas regionais ali presentes.

A terceira e a quarta aula foram de leitura e interpretação textual com a composição *Lampião e Lancelote*, Fernando Valela – uma tarefa numa perspectiva mais familiar aos alunos: retirada de informações do texto, assim como reflexões do tema nele abordado, inferências e observações sobre a presença das variações nordestinas inscritas no cordel.

A quinta aula teve caráter expositivo com explicações sobre conceito de sextilhas e métrica ABCBDB e, de forma muito superficial, a fim de se respeitar a faixa etária dos estudantes, particularidades sobre sílaba poética.

Na sexta aula os alunos foram instigados a produzir cordéis de diferentes temáticas: bullying, belezas e pontos turísticos do município, fatos engraçados ou sobre o contexto político vigente. Após correção das atividades, os educandos puderam reescrever seus textos em uma aula e na seguinte, agrupados, puderam analisar suas produções relacionando-as com os textos de seus colegas, mediados por um pequeno roteiro de análise – a incumbência não foi muito motivadora pela agitação da sala numerosa. O fechamento da sequência se deu mesmo com a criação de um pequeno varal com as atividades feitas pelos pequenos cordelistas.

6. Avaliação dos resultados

Os estudantes, em sua maioria, mostraram-se receptivos às atividades propostas e as desenvolveram com muita dedicação – desde a pesquisa prévia até o período de escrita e criação do varal. Eles ficaram entusiasmados quando expuseram suas pesquisas, ficaram perplexos ao descobrirem que a literatura de cordel não é genuinamente nordestina. Percebeu-se certo encantamento com a descoberta de cordelistas capixabas, como Kátia Bobbio e Teodorico Boa Morte. Uma boa parte dos estudantes, que está na escola desde o

6º ano, rememorou que a ‘tia’ daquela série já havia trabalhado esse gênero com eles.

Notou-se que a atividade referente à terceira e sua correção na quarta não desafiou tanto as crianças, todavia, por causa do ‘visto’, apenas dois alunos não se esforçaram para concluir a tarefa. A aula explicativa envolvendo métrica e sextilha foi de difícil entendimento e muitos só conseguiram se apropriar desse conceito no momento de escrita e reescrita dos cordéis.

O comportamento dos alunos nem sempre foi favorável, porque maior parte dessas aulas terem acontecido dentro de sala de aula, por questões de logística: muitos alunos para ocuparem um outro espaço, a organização da escola pós-reforma e o desinteresse de uma parte considerável da classe. Todavia, quando puderam reescrever suas obras no papel *kraft* no pátio da escola, observou-se uma postura positiva no comportamento da classe e todos estavam muito empenhados com a produção – inclusive quem ainda não tinha feito o rascunho. No final da tarefa, de 38 alunos estudantes, 21 devolveram o cordel após o procedimento de reescrita. É preciso ressaltar que, um desses não assiste às aulas desde o final do 1º trimestre em maio e outros três pediram transferência durante o andamento da sequência.

A atividade de comparação de produção textual entre os colegas não teve o resultado muito exitoso, devido à agitação da sala e a conversa paralela, no entanto, só dois grupos não conseguiram concluir o que fora proposto. Não foi uma atividade muito tranquila, devido ao grande número de alunos – uma atividade de análise pautada no diálogo, tornou-se uma tarefa árdua e o momento precisou ser intensamente supervisionado para que todos os grupos atendessem as demandas do roteiro de análise.

Na última aula, alunos e professor conversaram sobre a experiência e foi notório que estavam satisfeitos com a própria obra escrita, empolgados com a produção do varal de literatura de cordel, que ficou exposto por algumas semanas nos espaços da escola, e curiosos em conhecer os cordelistas capixabas anteriormente citados. Na oportunidade, a professora do 9º ano do Ensino Fundamental que também atua com as turmas da 1ª série do Ensino Médio aplicou sequências didáticas com o gênero discursivo cordel e ainda foi mais adiante: organizou momentos de recitação.

A execução da sequência foi extremamente importante e nos possibilitou trabalhar além daquilo que estava escrito nos textos,

porque em alguns momentos os discentes trouxeram as particularidades do cordel, produziram textos e examinaram a criação dos colegas. Ainda pudemos alinhar à sequência de atividades outros conteúdos trabalhados no ano corrente, como figuras de linguagem, e dos anos anteriores, como variação linguística.

7. Considerações finais

O aporte teórico desta investigação possibilitou fundamentar uma sequência didática exequível com turmas de 8º ano de Ensino Fundamental. Essas atividades também podem ser adaptadas e reproduzidas, inclusive, com outras turmas dessa etapa de ensino. Trabalhou-se numa perspectiva dialógica e o gênero discursivo cordel é concebido como um enunciado concreto.

Um cordel é uma produção situada no tempo, capaz de representar a história de um povo: cultura, ideologia e expressão. O desenvolvimento dessa sequência de atividades nos possibilitou trabalhar além daquilo que estava exposto nos textos, instigando algumas situações em que os alunos trouxessem as informações sobre o gênero trabalhado, fazendo-os resgatar também conteúdos estudados em outros momentos – figuras de linguagem como metáfora e comparação e a consciência da importância das variações linguísticas.

A sequência didática aplicada também se pautou nos documentos escolares oficiais: Currículo Base das Escolas Estaduais do Espírito Santo, descritores da Base Nacional Curricular e PAEBES que compreendem as práticas de leitura e escrita para os estudantes do Ensino Fundamental. Destacamos que estes documentos são um respaldo para o trabalho executado, porque acreditamos que o ensino de língua precisa contribuir na formação de sujeitos de discurso – indo além das metas numéricas estipuladas pelo governo.

Notamos que as aulas envolvendo literatura de cordel podem aperfeiçoar os procedimentos de leitura e escrita, quando embasadas nas perspectivas aqui disponíveis, pois as atividades tinham como objetivo não só analisar o texto escrito e estimulavam a compreensão holística frente às produções lidas ou produzidas.

Percebeu-se muito mais receptividade dos alunos ao conteúdo quando eles mesmos trouxeram as informações sobre o gênero discursivo para sala de aula do que na atividade mais “mecânica” de

interpretação textual. Ao reescreverem seus textos para expor num varal no pátio da escola, assim como a produção dessa culminância, também observamos muita empolgação dos discentes durante estas tarefas.

Com base na exposição das atividades, pode-se afirmar que essa sequência num viés dialógico veio contribuir para a construção da proficiência leitora dos sujeitos participantes deste trabalho, assim como trabalhar descritores dos documentos escolares oficiais que são importantes para avaliações externas.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhaïlovich. **Estética da criação verbal**. Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 junho 2019.

Currículo Base da Rede Estadual - SEDU. Disponível em: < https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curr%203%ADculo/2_Ensino%20Fundamental_Anos%20Finais_Regular.pdf>. Acesso em: 16 junho 2019.

DE SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Orientadora Virginia de Oliveira Alves. LITERATURA DE CORDEL: Um recurso pedagógico. **Revista Científica da FASETE**, p. 75, 2018. Disponível em: < https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/literatura_de_cordel.pdf>. Acesso em: 30 junho 2019.

FERREIRA, Fabiana Raquel Pita Moreira Vaz. Plano de aula – cordel: atividades de reescrita. Nova Escola, 2019. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4543/cordel-atividades-de-reescrita>> Acesso em: 30 junho 2019.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**. Disponível em: <file:///home/chronos/u-

bcfe70e7872a8f67ac4388a2497305bd046f1071/MyFiles/Downloads/4012-9775-1-SM.pdf>. Acesso em: 23 junho 2019.

KOCH, Ingedore G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Investigações**, v. 18, n.2. Recife, p. 9-38, 2005.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. **Revista do GELNE**, v. 14, n. 1 Ed. Esp, p. 153-172, 2012.

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

PINTO, Maria Isaura Rodrigues. O cordel do Brasil e o cordel de Portugal: possíveis diálogos. **Soletras**, n. 18, p. 117-132, 2009.

SIVA, A. V. U. S. da. **A literatura de cordel como prática motivadora da leitura e da escrita em sala de aula**. 2018.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Guaranhuns, Guaranhuns, Pernambuco.

DE SOUZA, Luana Rafaela dos Santos; PASSOS, Orientadora Virginia de Oliveira Alves. LITERATURA DE CORDEL: Um recurso pedagógico. **Revista Científica da FASETE**, p. 75, 2018.

**SEJAMOS TODXS FEMINIST@S:
UM DIÁLOGO ENTRE OS QUADRINHOS DE CHIQUINHA,
@S ALUN@S DO 9º ANO E ALGUMAS
CATEGORIZAÇÕES BAKHTINIANAS**

Flavia Rangel Pimenta Castelione
Priscila de Souza Chisté Leite

Resumo: O presente capítulo propõe-se a discutir, no espaço da sala de aula, manifestações do machismo arraigado em nossa cultura, mediada pela arte sequencial da quadrinista do jornal Folha de São Paulo Fabiane Langona, a Chiquinha, buscando contribuir para a formação de leitores responsivos. A intervenção tem como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual localizada no município de Rio Novo do Sul, Espírito Santo. Mikhail Bakhtin será nosso principal aporte teórico-metodológico, sobretudo em suas categorizações do dialogismo, da responsividade, da exotopia e da polifonia. Por intermédio da leitura dos quadrinhos feministas de Langona, em diálogo com outros textos, de autores e de gêneros diversos – contos de fadas, para fazer um contraponto aos debates feministas, crônicas, notícias -, pretende-se conduzir os alunos a experiências sinestésicas e reflexivas, a partir de perguntas estruturadas e direcionadas, que conduzam a um processo de reflexão-ação sobre a realidade cotidiana, sobretudo no que concerne à não propagação do discurso machista. A pesquisa, ainda em curso, não possui resultados preliminares e se encontra em vias de aplicação, pois, algumas atividades já foram desenvolvidas, mas não praticadas e analisadas. Viu-se na obra da artista, no entanto, uma potência para a discussão do feminismo/machismo na série final do Ensino Fundamental II e pretendemos confirmar ou não sua eficácia na prática.

Palavras-chave: Linguagem verbo-visual. Responsividade. Polifonia.

1. A linguagem verbo-visual e algumas categorizações de Bakhtin

Alguns autores se debruçaram sobre a linguagem verbo-visual e sua interface com a educação. Dentre eles, podemos citar Vergueiro (2013), Ramos (2009), Silva (2001) e Silva (2013). Contudo, esse tema toma um direcionamento especial quando analisado pelo ponto de vista bakhtiniano. Entre os pesquisadores brasileiros, Brait (2013), em sua discussão sobre a verbo-visualidade numa perspectiva dialógica, traz como indissociáveis as dimensões verbal e visual dos quadrinhos. Separá-los seria como amputar o membro de um todo, pois a produção de sentido num texto desse gênero se dá de forma integrada, articulada. Nesse sentido, podemos considerar que texto é uma construção integrada, uma tessitura, como a própria gênese da palavra *texto* sugere - o verbo *texere*, do latim, significa *tecer*. Logo, vê-se que textos são unidades, todos significativos, enunciativos.

Bakhtin (2011) divide os gêneros discursivos em dois tipos: os primários, que são os da comunicação cotidiana, tanto da oralidade quanto da escrita, e os secundários, os quais se constituem como enunciados mais complexos, de elaboração e circulação em esferas organizadas culturalmente, artisticamente, politicamente. Dentro dessa segunda esfera se encontram os textos verbo-visuais de Fabiane Langona. Poderíamos colocá-lo na “caixa” dos gêneros (apenas) artísticos. No entanto vemos que os quadrinhos passeiam entre o artístico e o jornalístico e, assim como um dia as crônicas já foram relatos históricos, passando a ser textos de jornal para depois ganhar amplo espaço na esfera literária, quiçá isso já tenha acontecido com as tirinhas ou com os quadrinhos em geral. Já é comum vê-los fora de seus contextos de circulação, como manifestação artística autônoma; no entanto, buscamos seguir o que postula Mikhail Bakhtin a cerca da indissociabilidade entre o produto verbo-visual e o seu meio de circulação.

O filósofo da linguagem ainda nos ensina que gêneros do discurso são *enunciados*, os quais apresentam certos traços de estabilidade, características que se repetem em sua estrutura textual – seu corpo físico. Já o caráter discursivo abordado pelo estudioso russo evidencia o aspecto subjetivo da enunciação, que está sempre impregnada de ideias, valores, visões de mundo. Aquilo que não é dito explicitamente

também fala. Isso implica dizer que o texto é um enunciado concreto, situado social e historicamente no tempo e no espaço.

Para Brait (2010, p. 63), na perspectiva bakhtiniana, o enunciado “[...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Não se pode, portanto, pensar em separar os enunciados – que aqui são de natureza verbo-visual – dissociando suas unidades constitutivas.

Em se tratando de textos verbo-visuais, como os quadrinhos que ora analisamos, a mesma Brait (2010), ao dissertar sobre a teoria dos gêneros de Bakhtin, afirma também que tais enunciados não encontram sentido completo em sua independência, quer dizer, um objeto do discurso não se sustenta longe do seu contexto enunciativo – seu suporte de confecção, divulgação e leitura. Ainda que façamos um detalhamento dos seus elementos constitutivos, da sua estilística, o tema se torna insuficiente, incompleto, sem o contexto de produção do seu discurso socialmente ambientado, em um dado recorte temporal.

2. Os quadrinhos de Chiquinha

Fabiane Langona é formada em Jornalismo pela PUC-RS. Iniciou sua carreira artística na revista norte-americana de humor satírico *Mad*, a qual fez bastante sucesso no Brasil no universo dos quadrinhos e fechou recentemente. Em 2005 teve uma arte publicada no Jornal do Brasil e não muito tempo depois foi contratada pelo periódico Folha de São Paulo, integrando o suplemento Folha Teen. Compôs a equipe do portal UOL e foi colaboradora de periódicos famosos, como os jornais do Comércio e Zero Hora e as revistas Vip e Piauí. Tem três livros lançados: *Uma Patada com Carinho*, publicado em 2011, com o qual foi premiada – 24º Troféu HQ Mix, na categoria de melhor publicação de humor gráfico; *Algumas Mulheres do Mundo* (2015) e a *Mediocrização dos Afetos* (2016).

Os textos aqui retratados são produções dessa artista. Circulam diariamente na Folha de São Paulo e replicam-se na internet, por meio dos perfis em redes sociais da quadrinista. Esses meios de difusão da obra não podem deixar de ser mencionados, uma vez que interferem diretamente na produção do discurso.

A artista opera com periodicidade. Também vemos que as obras geralmente estão conectadas com o período histórico vivido

pelo leitor, ou seja, debatem questões da atualidade, da política, das configurações sociais e humanas próprias da realidade, as quais a artista procura atravessar por meio de seus enunciados.

Nesse aspecto de sua confecção e difusão, caímos na concepção bakhtiniana de cronotopo. Para o filósofo russo, esse conceito fala das ligações do tempo e do espaço, que são essenciais, pois se assimilam pela arte na produção escrita circulada socialmente; o meio será social, enquanto o tempo sempre é a história. “Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética, o tempo é organizado por convenções” (BRAIT, 2010, p. 159). Beth Brait ainda reforça, sobre o enunciado, que o verbal e o não verbal ao mesmo tempo em que integram um evento de leitura constroem um dado momento histórico, o qual antecede a produção do enunciado, mas também auxilia na constituição de um futuro, um porvir.

Não poderíamos falar de quadrinhos sem explorar sua linguagem. De acordo com Silva (2001), eles se dividem entre códigos linguísticos e imagéticos. Os balões são a marca da linguagem; neles se inserem falas – do narrador, do personagem –, pensamentos, onomatopeias e, até mesmo, silêncios. A linguagem verbal, procura, pelos recursos visuais, “superar limitações específicas, tais como a falta de som” (ACEVEDO *apud* SILVA, 2001, p. 02). O tamanho da letra, a espessura do traçado – tanto do balão quanto das palavras – indicam se o personagem fala suavemente, se grita, se está agitado, cansado etc. Os balões em formato de nuvem, por exemplo, representam os pensamentos; os pontiagudos, em formato de “espinhos” podem representar gritos, ou diferentes sons sugeridos pelas onomatopeias – as quais em geral são verbos em inglês, uma herança dos quadrinhos norte-americanos –, “soc”, “pow”, “crash”, “smack” etc. Um balão pontilhado pode indicar o sussurro de um personagem; os que não são direcionados a ninguém dos quadrinhos são as falas e deixas do narrador.

Ainda segundo Silva (*idem*), a linguagem cinematográfica interfere na compreensão desse gênero discursivo, uma vez que o cinema é composto por sequências de quadros dinâmicos; já nos quadrinhos, os planos são estáticos. Outro aspecto que encerra os quadrinhos é seu caráter bidimensional, que difere da tridimensionalidade do mundo real. E para adequar a realidade ao papel, há um processo denominado enquadramento. Este, por sua vez, divide-se em seis planos, a saber: o plano geral – que contempla todo o cenário da ação; o plano total, que engloba o espaço próximo

à personagem; o plano americano, o qual mostra os retratados desde o joelho; o plano médio faz o recorte a partir da linha da cintura; o primeiro plano recorta os personagens a partir dos ombros; e, por fim, o plano detalhe, que mostra apenas parte dos objetos que se quer destacar.

Escolher um desses planos traz uma série de implicações sobre as intenções do artista, já que uma proximidade vai destacar expressões faciais que à distância não são bem percebidas. Também se o cenário, de acordo com o contexto, for mais ou menos necessário - segundo as intenções do criador-, este afasta ou aproxima o plano, aumentando ou reduzindo o *zoom* ao seu bel prazer. Aqui se tem uma demonstração do que Bakhtin chama de exotopia, quando o autor conserva, onisciente e onipresente, seus traços de vontade no discurso construído. Dono da cena, o artista é uma espécie de divindade externa que encara os personagens, calculando-lhe os passos segundo seus interesses.

Dentre as características visuais dos quadrinhos, podemos citar também o formato do enquadramento – se é quadrado, retangular ou circular. O tamanho também interfere, pois um texto menor ou maior tem tempos proporcionais de leitura. Linhas demarcatórias entre os quadros são facultativas ao artista.

Além dos planos e enquadramentos, temos também três ângulos de visão: o médio, quando a cena acontece na altura do olhar; o superior, quando se dá de cima para baixo e o inferior, que está abaixo das personagens. Além de todos os aspectos já citados, não poderíamos deixar de mencionar as cores, que muito têm a dizer no contexto verbo-visual. Se quentes, frias ou até mesmo ausentes, não deixam de cumprir um papel que muito distante está da neutralidade.

Portanto, tem-se na arte sequencial um enunciado que estabelece a interação entre os elementos verbais e os não verbais que, juntos, operam num contexto historicamente situado, abarcando os discursos e sujeitos presentes na própria enunciação, mas também evocando a novos enunciados futuros.

Bezerra (2010), ao falar da categorização bakhtiniana *polifonia*, mostra que a noção de várias vozes que ecoam no/do enunciado está ligada aos conceitos de “realidade em formação, inconclusibilidade, não acabamento, dialogismo” (p. 191). O tradutor do filósofo também esclarece que, na visão materialista bakhtiniana, a luta de classes produzida pelo sistema capitalista traz em seu bojo a

reificação do homem; surgem também variadas estratégias de violência contra o sujeito, seja no âmbito social, político, ideológico. A maneira de combater tais violações, para Bakhtin, é pelo enfrentamento, inclusive revolucionário.

Nesse ambiente de tensões e de conflitos é que a produção polifônica é possível. Em seu país de origem, a Rússia, Bakhtin viu terreno fértil para o desenvolvimento da polifonia, devido ao constante desequilíbrio ideológico de seu contexto histórico-social. Não cabiam mais as categorias do discurso monológico, ligado ao autoritarismo, ao acabamento artístico. Vemos, assim, no discurso de Langona, elementos da polifonia que, atualizadas no espaço e no tempo, em outro contexto e de outro lugar de fala, por meio da linguagem verbo-visual, são capazes de demonstrar tensões sociais, vozes que, de dentro e de fora do texto, clamam por revoluções, sobretudo as de gênero.

“A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis [...]” (BEZERRA, 2010, p. 194). Acreditamos que esse discurso polifônico, recontextualizando o pensamento bakhtiniano, esteja presente também na obra de Langona, uma vez que as percepções de suas personagens são autônomas, ou seja, as criaturas da artista protagonizam seus próprios discursos. A consciência da personagem está fora da autora, é alheia a ela, e está conectada a outras consciências fora de si mesma. Aqui temos, de certa forma, um apagamento do que Bakhtin postula como “exotopia” – a divindade exterior própria do autor na atividade criativa. É uma defesa que o próprio teórico postula e, em seguida, abandona, rendendo-se ao estilo de Dostoiévski e seu discurso simultaneamente dialógico e polifônico.

A partir desse espaço de não reificação do personagem é que a artista configura em sua obra um discurso polifônico. Chiquinha, como nos diz Bezerra (2010), “é como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (p. 194). A quadrinista permite que suas criações sejam *livres*, transcendam as margens dos textos e revelem seus próprios discursos, produzindo a individualidade desses novos sujeitos de fala.

3. As subversões feministas de Chiquinha: propostas de atividades

Trazemos aqui algumas propostas que foram desenvolvidas, porém ainda não aplicadas, aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual no interior do Espírito Santo. A instituição está situada no município de Rio Novo do Sul. As tirinhas exploradas, todas elas, são bastante provocativas no que tange a questões de gênero, tendo a mulher como protagonista, seja em situações positivas, que falam do empoderamento atual do sexo feminino, seja em situações negativas, como um episódio de violência doméstica. São temáticas contemporâneas, muito discutidas nos circuitos social e acadêmico, também nas rodas de amigas, nos coletivos feministas, nas redes sociais; enfim, em muitos espaços, de maior ou de menor formalidade. As pautas em jogo são muito bem-vindas e trazem em seu bojo discussões importantes, como a gordofobia, por exemplo.

Figura 1 - Gordofobia



O texto acima mostra, de forma bem humorada, o quão desrespeitoso é, para uma pessoa gorda, ouvir comentários do tipo “você é bonita de rosto”. Esse dizer parte do preconceito de que um corpo gordo não é ou não pode ser *belo*. O natural, o preferível, é ser magro. Num país em que mais da metade da população está acima do peso¹, é cruel atrelar beleza apenas a corpos magros. É fazer com que milhões de pessoas se sintam inadequadas até atingirem a magreza. Se não chegarem lá, serão eternos perdedores da luta contra a balança; o projeto de beleza está sempre por vir, nunca se concretiza; não se está em paz com o espelho, com a própria aparência, tem-se vergonha do que se é.

Ainda discutindo a gordofobia, teremos um segundo quadrinho. A partir desses dois textos verbo-visuais, buscaremos estabelecer relações de intertextualidade – temática, discursiva, estilística –, além, é claro, de buscar também os aspectos não dialógicos suscitados pelo tema, uma vez que os ideais estéticos sofreram alterações sensíveis do Renascimento até a contemporaneidade. Para os greco-latinos, as curvas representam beleza, fertilidade e, portanto, as camadas adiposas poderiam conferir às moças um atrativo a mais na conquista. Visão bem destoante da contemporânea, na qual temos uma ditadura da magreza, corpos magros nas passarelas, nas novelas, nos veículos de comunicação, nos programas de televisão.

Figura 2 - Musa renascentista



1 Pesquisa disponível em: <https://vivabem.uol.com.br/noticias/redacao/2019/04/07/mais-da-metade-dos-brasileiros-esta-acima-do-peso.htm>

A intenção do quadrinho é bem clara no sentido de valorizar a beleza da mulher “plussize”, criticando a ditadura da magreza e mostrando que é sim possível a convivência harmoniosa de concepções estéticas diversas². Nosso olhar é condicionado socialmente a encarar apenas os corpos magros como belos. No entanto, tal realidade nem sempre foi assim e não precisa ser uma verdade absoluta e única.

Após expor os alunos aos textos acima explicitados, a ideia é levantar questões para serem debatidas oralmente e também registradas no caderno, a fim de ouvir e ler o que os discentes do 9º ano têm a dizer sobre o tema. Algumas possíveis perguntas para debate são:

1. Vocês já presenciaram casos de gordofobia?
2. Já riram de alguém gordo ou desprezaram uma pessoa com sobrepeso?
3. Podemos criar hipóteses: no período renascentista, por que será que o ideal de beleza era ser mais gordinha (o)?
4. No primeiro quadrinho, na fala da personagem: “Mas você é tão bonita de rosto”. O termo “mas” deixa várias informações implícitas. Esse vocábulo corrobora, por meio da linguagem para a propagação do preconceito. Explique.
5. No segundo texto, temos como personagem a musa renascentista. No primeiro quadrinho, ela apresenta duas qualidades da sua beleza. Quais são elas?
6. Se observarmos o segundo quadrinho, vemos que a protagonista utiliza um chamamento – “filhinhas”. No contexto do enunciado, poderíamos considerá-lo provocativo? A quem ele está direcionado?
7. Por que “filhinhas”, no diminutivo?
8. Que efeito de sentido essa escolha da autora provoca no ato da leitura?

Por fim, temos, outra proposta, outro quadrinho que discute também questões estéticas relacionadas ao corpo feminino. Chiquinha, no próximo texto, mostra as possibilidades de beleza descobertas por mulheres – que poderiam ser quaisquer de nós, e aqui temos, mais uma vez, a polifonia - a partir de um discurso de aceitação do próprio corpo que reverbera na sociedade.

² Vale conhecer a belíssima modelo carioca Fluvia Lacerda, primeira capa plussizada Playboy: <https://180graus.com/sexo-prazer/brasileira-e-a-primeira-mulher-gorda-a-ser-capa-da-playboy-veja-fotos>.

Figura 3 - Aceitação do próprio corpo: fundamental



Nesse texto, as personagens representam perfis de mulher que tem características passíveis de “críticas” no olhar maldoso de outrem. O nariz mais protuberante, que para muitos é defeito imperdoável, devendo ser corrigido via cirurgia plástica, torna-se um motivo de orgulho para sua dona; o diastema, pequena falha entre os dentes frontais, torna-se o charme da garota que não deixa de sorrir ou de se alegrar; a moça de seios pequenos usa decotes e valoriza sua “casa vazia”; a garota do quadril largo, “acasalante”, mostra suas curvas sem a menor vergonha de ser feliz. As quatro situações demonstram o empoderamento dessas mulheres que, a despeito de padrões estéticos impostos socialmente, souberam enxergar o belo do próprio corpo, sem a poluição dos filtros de preconceito. É possível ser feliz com o que se tem quando realmente nos aceitamos. Esse é o discurso motivador de “A beleza da aceitação”.

Depois de debatermos um pouco sobre a questão da aceitação, é possível explorar ainda a linguagem. Por exemplo: na tirinha acima, há um neologismo. Que palavra foi criada pela autora no contexto desse enunciado? Há também nos quadrinhos acima a utilização de uma metáfora para descrever a característica de uma das personagens – “ninguém em casa” em vez de seios pequenos. Que metáfora é essa e o que ela significa?

Quanto à linguagem visual dos quadrinhos, é possível questionar os discentes sobre os elementos que se repetem nas

personagens de Langona: por que ela utiliza a letra cursiva e não a letra bastão; por que as mãos das personagens não apresentam todos os dedos, nem unhas; observando as bocas, os olhos, narizes, o que se repete nos quadrinhos acima; quanto à utilização das cores, quais são as predominantes etc.

Segue à utilização dos textos verbo-visuais uma orientação/proposta de produção textual para os alunos do 9º ano: “Relacione os quadrinhos analisados, da artista Fabiane Langona, a Chiquinha, aos ideais de beleza vigentes na nossa sociedade. Essas obras são críticas aos padrões estéticos contemporâneos. Disserte brevemente sobre a temática”.

4. Considerações finais

Muito se fala sobre o ensino de língua materna baseado nos gêneros discursivos. A BNCC mantém muitos princípios dos PCNs no que tange ao trabalho em sala de aula. Para citar um princípio importante, podemos falar sobre o uso social da língua e das suas linguagens. O texto de Langona mostra uma grande potência para o debate em sala de aula, uma vez que retrata, de forma bem humorada, a realidade cotidiana de muitas mulheres, as quais se identificam com as personagens de Chiquinha, veem-se nas muitas personas criadas pela artista. Por isso, também, os quadrinhos são dialógicos, polifônicos. Daí pode-se perceber seu potencial responsivo. Os textos verbo-visuais de Langona, ousado dizer, não podem ficar sem uma resposta dessa leitora.

Para além da utilização dos textos com a finalidade de discutir a gramática da língua portuguesa, a dimensão do texto enquanto enunciado impregnado de discursos (nem sempre libertadores) nos deixa o desejo de poder estabelecer diálogos com os alunos por meio dessas obras, mostrando a intencionalidade de muitas falas e, como faz Chiquinha, é preciso buscar uma reflexão a partir de tais discursos - alguns de ódio -, visando minorar preconceitos que podem afetar o ambiente da sala de aula e reverberar na sociedade.

Mitigar preconceitos pode ser possível por meio de textos como o de Chiquinha. E por mesclarem o verbal e o visual tendem a ser atrativos para o público do 9º ano, fornecendo material visual combinado aos textos. Numa sociedade imagética como a nossa, torna-se um trunfo contar com a mediação da arte sequencial.

Referências

- ASSUNÇÃO FREITAS, Maria Teresa. **A PESQUISA DE ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: UM ESPAÇO EDUCATIVO DE CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS**. Revista Teias, [S.l.], v. 10, n. 19, p. 12 pgs., jul. 2009. ISSN1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057/17026>>. Acesso em: 05 jul. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Alba Valéria Tinoco Alves. Quadrinho é texto, não é pretexto: o uso de tiras, quadrinhos e cartuns no livro didático. In: 2ª JORNADAS INTERNACIONAIS DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS, 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos da 2ª Jornadas Internacionais de História em Quadrinhos**, São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais2asjornadas/anais/1%20-%20ARTIGO%20-%20ALBA%20VALERIA%20TINOCO%20ALVES%20SILVA%20-%20HQ%20E%20EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2019.

SILVA, Nadilson M. da. Elementos para a análise das histórias em quadrinhos. In: XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação, 2001, Campo Grande. **Anais eletrônicos do XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação**, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Escola de Comunicação e Artes, 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/145679190592438538598866043670438455063.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-42. 224 p

_____; RAMOS, Paulo. Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2013. p. 9-42. 224 p.

Sobre as Organizadoras

Fernanda Borges Ferreira de Araújo - faraujo@ifes.edu.br

Doutora em Estudos Linguísticos, com ênfase em Análise do Discurso, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2011); mestra em Estudos Linguísticos (2006) também pela UFMG; especialista em Estudos Linguísticos (2003); graduada em Letras-Português (2001), pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Possui experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, enunciação, argumentação, negociação discursiva, internet, blog e discurso. Docente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do curso de Licenciatura em Letras-Português, presencial e a distância, do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), atuando também nos cursos técnicos. Coordenadora de área do Pibid Letras, campus Vitória.

Ilioni Augusta da Costa - ilioni@ifes.edu.br

Doutora em Estudos da Linguagem, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ, 2014); mestra em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2008); especialista em Estudos Linguísticos, também pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 1998); especialista em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Acre (UFAC, 1994); especialista em Leitura, Teoria e Prática: a leitura na escola, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ, 1990); licenciada em Letras, pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (FAFITA-RJ, 1988). Atua como docente do quadro permanente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, nos cursos técnicos, no curso de graduação em Letras presencial e a distância e no mestrado profissional em Letras Profletras.

Tatiana Aparecida Moreira - tatiana.moreira@ifes.edu.br

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, 2016), com estágio doutoral na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Portugal); mestra em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2009); especialista em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2005); graduada em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2003). Professora do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, atuando no ensino superior, técnico, tecnológico e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: GEBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos; GEPIDI; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Interculturalidade e Diversidade; GEGe; Grupo de Estudos dos Gêneros de Discurso. Coordenadora de área do Pibid e do Projeto Linguagens em foco: teorias e análises. Principais interesses de pesquisa: Cultura *Hip Hop*, em especial, *rap* e *graffiti*; autoria e ensino de língua portuguesa.

Sobre os autores

Amanda Simões de Souza - amanda_simoessouza@hotmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Campus Vitória; graduada em Letras-Português, também pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2017). Atua como professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU)..

Anna Flávia Faria Dantas de Medeiros - affdantas@hotmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2006); especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Castelo Branco (RJ, 2006); especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2014). Atua como professora da Prefeitura Municipal de Vila Velha e da Rede Estadual de ensino do ES, em turmas regulares do Ensino Fundamental e Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em correção de redações.

Cláudia Verônica Erlacher Pestana - kadinhapestana@hotmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2006); especialista em Gestão Integradora pela Universidade Castelo Branco (RJ). Atua como professora da Prefeitura Municipal de Viana-ES e da Rede Estadual de ensino do ES, na educação básica do Ensino Fundamental e Médio.

Dalyene Anne Lyrio Portela - dalyeneanne@hotmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Letras-Literatura, pela FAFI/São Camilo-ES, 2000); especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2004). Atua como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual do ES.

Ellen Faller Uhl - ellenfallu@yahoo.com.br

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2016); especialista em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2019). Atua como professora de Língua Portuguesa do quadro permanente da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).

Érika Carraretto Gonçalves - erikapaesleme@yahoo.com.br

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2017); graduada em Letras-Português e suas respectivas Literaturas pelo Centro de Ensino Superior de Vitória, área de concentração de pesquisa: Leitura e formação de leitores (2007). Atua como docente de Língua Portuguesa na rede municipal de Viana, Vitória-ES - onde também é capacitadora dos professores de Língua Portuguesa, e como coordenadora da área de Linguagens e Códigos, no Colégio Salesiano Nossa Senhora da Vitória, Vitória /ES.

Flávia Rangel Pimenta Castelione - flaviapimentah@gmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória, sob orientação da professora Dr^a Priscila Chisté, campus Vila Velha (IFES-ES), com ênfase no estudo de quadrinhos.; graduada em Comunicação Social – Jornalismo, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2011), em Letras-Português, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (2017) e em Letras Espanhol pela Universidade Metodista de São Paulo (2020). Atua como professora de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), nos municípios de Rio Novo do Sul e de Iconha

Gilda de Almeida Bastos gildaab@gmail.com

Possui graduação em Letras/Francês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina (1995). Atualmente é professora na EEEFM “Pastor Antonio Nunes de Carvalho da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras do Instituto Federal de Educação, Campus Vitória.

Letícia Queiroz de Carvalho - leticia.carvalho@ifes.edu.br

Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), com lotação no campus Vitória e atuação na Área de Letras e Educação, na graduação presencial em Letras-Português, na graduação a distância em Letras-Português e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), em disciplinas cuja discussão central seja a Literatura e a Educação, a pesquisa em Literatura e Ensino e as repercussões da teoria e crítica literária na escola. Atualmente, coordena o Profletras, do Ifes – campus Vitória. Atuou vinte anos (1996-2016) como professora nos ensinos fundamental, médio e técnico nas redes privada e pública do ES. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

(2012); Mestre em Estudos Literários pela UFES (2004) e Licenciada em Letras-Português pela UFES (1999). Integra o grupo de pesquisadores do Grupo de Pesquisas Culturais, Parcerias e Educação do Campo (UFES) e Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH – UFES). É líder do grupo de pesquisas Núcleo de Estudos em Literatura e Ensino (IFES - Campus Vitória). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura e ensino, prática de ensino de língua e literatura, linguagem, formação de professores, pedagogia social e educação profissional.

Lohayne Gomes Mello - lohaynemello@gmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Letras-Português, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2016); pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade da Serra – (FASE, 2017). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Estadual de Educação do Espírito Santo, lecionando no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Integra o grupo de pesquisa Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

Lucas dos Passos - lucasdospassos@hotmail.com

Possui graduação em Letras-Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010), mestrado (2012) e doutorado (2016) em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é professor de Língua Portuguesa, Literatura e Latim do Instituto Federal do Espírito Santo (campus Vitória) e professor permanente do Mestrado Profissional em Letras da mesma instituição. Desenvolve estudos sobretudo acerca da Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Leminski, poesia brasileira (moderna e contemporânea), estudo do texto poético, humor e literatura de testemunho.

Márcia Helena do Nascimento - mhn.71@hotmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Letras, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 1998); pós-graduada na Área da Infância e Juventude, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 1998). Atua como professora na Rede Pública Estadual de Educação do Espírito Santo, lecionando no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Priscila de Souza Chisté Leite - pchiste@ifes.edu.br

Doutora (2013) e mestra (2007) em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-ES); graduada em Educação Artística, também pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2002); licencianda em Letras, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Atua como professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Química, campus Vila Velha, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e no Mestrado Profissional em Letras (Profletras), campus Vitória. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica (Gepape - USP).

Rodrigo dos Santos Dantas da Silva - dyghusoueu@gmail.com

Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; especialista em Educação e Direitos Humanos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 2017); graduado em Letras-Português pela Multivix, município de São Mateus, Vitória-ES (2014). Participa como ouvinte, sem vínculo de orientação, do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação (UFES/CNPq). Atua desde 2015 como professor de língua portuguesa da Rede Estadual do Espírito Santo (SEDU).

Selma Nathalie Pessotti - selmapessotti@gmail.com

Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduada em Letras Português-Inglês, pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” (UNILINHARES, 2003); pós-graduada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, também pela Faculdade de Ciências Aplicadas “Sagrado Coração” (UNILINHARES, 2005); pós-graduada em Especialização em Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2011). Atua como professora de Língua Portuguesa na Rede Pública Estadual de Educação do Espírito Santo e na Rede Municipal de Educação de Linhares, lecionando no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Integra o grupo de pesquisa Núcleo Bakhtiniano de Pesquisas em Leitura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES).

Valmir Soares Junior - juniorlinguaportuguesa@gmail.com

Mestrando do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória; graduado em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2015). Atua como professor da rede pública estadual, no município de Guarapari – ES.

Vanildo Stieg - profdrstieg@gmail.com

Professor, Pesquisador e Escritor. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES (2012). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH/PPGEL). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em processos de apropriação de Língua Portuguesa (GEPALP/UFES/CE/CNPq). Vivência em todos os níveis da Educação Escolar (Infantil, Fundamental, Médio e Superior – Graduação e Pós-Graduação) bem como em espaços não escolares. Vivência como Coordenador Pedagógico em Escola Pública (Linhares/ES) e como Coordenador Pedagógico Geral em rede de ensino Público Municipal.

Atuação em Coordenação de Curso de Pedagogia, Coordenador de Estágio Supervisionado e em Direção Acadêmica no Ensino Superior. Formador de Professoras(es) alfabetizadoras(es) no Estado do Espírito Santo, pelo PNAIC/MEC/NEPALES/UFES – período de 2013 a 2016. Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/IFES/VITÓRIA/E

POSFÁCIO

Produção de texto na escola: modo(s) de fazer

André Effgen de Aguiar
Ifes/PUC-SP

Nesta obra, que acabamos de ler, foram reunidos sete artigos escritos por alunos e professores do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), produzidos a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina de Texto e Ensino. Importante demarcar o espaço-tempo em que as pesquisas foram desenvolvidas, pois as vozes nelas contidas reverberam o conhecimento produzido e se materializam em uma coletânea de textos que são de suma importância para o estudo e para a atuação de professores de Língua Materna.

Os textos aqui publicados apresentam contribuições teóricas e práticas essenciais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Ancorados em aportes teóricos diversificados sobre o ensino de leitura e escrita na escola, este livro apresenta projetos de ensino a partir de vários gêneros textuais, como: conto de mistério, debate regrado, texto argumentativo-dissertativo, charge, texto publicitário, cordel e quadrinhos. Cada gênero foi explorado em suas peculiaridades e potencialidades, no intuito de propor atividades para a produção do gênero no contexto escolar.

A partir das teorias utilizadas e das propostas didáticas feitas, o livro “Gêneros textuais e ensino: propostas metodológicas de leitura e escrita” nos deixa marcas importantes para a reflexão do ensino de língua materna e discute tópicos do ensino de língua que precisam ser debatidos na formação de professores que encarem a missão de transformar, realmente, o texto o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

Todos os artigos desta coletânea iniciam suas discussões a partir um ponto que julgo ser fundamental para o ensino de língua na escola: a mudança do foco das aulas de nomenclatura gramatical para atividades que envolvam e discutam textos. Essa perspectiva de o texto ser elevado ao objeto do ensino de língua portuguesa é considerada como basilar para os documentos oficiais que regem o

ensino em nosso país. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNs, 1998), documento que discute as práticas escolares e norteia o ensino de língua, orientam que

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma **análise de estratos** [...] a unidade básica do ensino **só pode ser o texto**. [...]. Desse modo, a **noção de gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como **objeto de ensino** (p. 23 – grifos nossos).

Assim, percebemos que, desde a década de 90 do século passado, esse documento oficial que orienta o ensino de língua já traz a visão de que os gêneros (textuais ou discursivos, você escolhe) constituem nossas interações, a eles devemos nossa convivência em sociedade; o gênero funciona como uma espécie de “cola social”, pois nos possibilita, por meio da linguagem, nos comunicarmos uns com os outros e nos organizarmos enquanto corpo social.

Nessa esteira, no ano de 2017, é lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento com força de lei, que tem a difícil missão de organizar os currículos dos sistemas de ensino no Brasil, buscando garantir equidade e direitos de aprendizagem iguais para todos. Apesar de esse documento suplantar os PCNs, no componente de Língua Portuguesa, a BNCC preserva a perspectiva enunciativo-discursiva no trabalho com o texto, defendida já no PCNs, e também

[...] assume a **centralidade do texto** como unidade de trabalho[...] de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias **mídias e semioses**” (BRASIL, 2017, p. 65 –grifos nossos).

Como vemos, a Base ratifica a centralidade do texto no ensino de língua portuguesa, o que implicará, sobremaneira, na valorização do ensino de leitura e produção de textos em detrimento das intermináveis aulas de classificação gramatical. Além dessa confirmação, a BNCC expande a noção de texto e acrescenta contribuições importantes para a reflexão sobre o ensino de língua: as novas tecnologias (que já não são tão novas assim) e as múltiplas linguagens que compõem os textos na contemporaneidade; questões muito bem discutidas nos artigos que compõem esta obra.

Outro ponto relevante que emerge da leitura dos artigos é que as pesquisas aqui apresentadas propõem o trabalho com o texto na

escola como **prática social** (KLEIMAN, 1995, 2006), pois as Sequências Didáticas propostas ao final de cada artigo evidenciam como a produção de textos na escola deve estar de acordo com nossa representação do real, vinculada ao contexto social, atendendo, assim, aos diversos objetivos a serem alcançados por meio da interação escrita.

Trabalhando a produção de textos na escola nessa perspectiva de prática social, o ato de escrever textos se transforma em uma atividade social que não se reduz à elaboração de um texto oral ou escrito (produto privilegiado pela escola), já que amplia a noção de escrita, contextualizando-a, dando razões reais ao aluno para produzir, o que difere muito da simples razão escolar de aprender o gênero. Desse modo, o ensino voltado para a prática social caracteriza um tipo de atividade cujo propósito está na compreensão da funcionalidade dos gêneros, e não na produção escrita por si mesma, como mera tarefa escolar.

No intuito de esclarecer essa metodologia de trabalho, podemos utilizar as próprias propostas de produção de textos apresentadas neste livro. Por exemplo, temos a *produção de um jogo*, instigante para qualquer faixa etária, que será produzido e jogado pelos alunos, atrelado ao ensino do gênero conto; o ensino do *debate regrado*, atividade que se realiza somente após os alunos estudarem, refletirem e debaterem sobre um tema social e polêmico ocorrido em sua cidade; a exploração da *dissertação escolar*, gênero que possui uma importante função em nossa sociedade: contribuir para a entrada dos alunos na universidade; a proposta da produção de *charges*, gênero multimodal, com foco nos problemas sociais noticiados em jornais, correlacionando os gêneros notícia jornalística e charge; o trabalho com a criação de *anúncios publicitários* que estimulem o consumo sustentável; a atualização do gênero *cordel*, promovendo as habilidades oral e escrita dos alunos; e, por fim, encontramos a exploração do gênero *HQ* (História em Quadrinhos), em que se discute sobre a gordofobia e sobre a aceitação do próprio corpo.

Assim, a produção de textos, conforme as sequências didáticas elencadas nesta publicação, considera a aquisição da escrita como uma prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade, que se constitui como um elemento de resgate da cidadania. Nesse movimento de produção escrita na escola, os alunos poderão se colocar na posição de autores de seus textos e

darão sentido para a escrita, pois, observando as práticas ou problemas sociais de sua comunidade, produzirão textos que realmente circulam na sociedade. Contudo, penso que a maior vantagem do trabalho com produção de textos, a partir da perspectiva de práticas sociais, é a conexão entre a linguagem e a vida cotidiana, o que levaria nosso aluno a perceber a ligação entre a aula de língua portuguesa no contexto escolar e a vida que se vive.

Neste posfácio, entendido como ponto de fechamento, mas também, se bem sucedido, como ponto de abertura, gostaria de, em poucas linhas, tentar problematizar o ensino de escrita na escola. Minha intenção é finalizar este último capítulo apresentando uma proposta de ensino de produção de textos que coadune com a perspectiva apresentada nos projetos de escrita descritos nas sequências didáticas produzidas pelos autores desta coletânea. A ideia é expandir o que já foi apresentado, dando mais uma contribuição para o ensino de produção textual, de forma a sistematizar essa tarefa escolar como uma atividade em processo contínuo.

Quando trabalhamos com formação de professores, geralmente dizemos que não existem receitas ou modelos mágicos e mirabolantes que ensinem os professores a dar aulas e a resolverem os problemas que permeiam o cotidiano da sala de aula. Porém, acredito que possamos traçar caminhos e apontar reflexões que afetem o fazer do professor.

Nessa perspectiva, afirmo que existe sim, um **modo de fazer** para a produção de textos na escola. A primeira coisa que nós professores de língua materna temos que ter em mente é que o ensino de produção textual não deve partir de um princípio teleológico, ou seja, não é um trabalho pontual, executado de uma só vez. De acordo com Antunes (2003),

[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o **planejamento**, passando pela **escrita**, até o momento posterior da **revisão** e da **reescrita** (p. 54 – grifos nossos).

Desse modo, a escrita na escola deve ser encarada como um **processo**, com etapas definidas e interdependentes, buscando não um fim, um produto acabado, mas a construção de um texto que toma forma progressivamente, a partir dos esforços de professores e

alunos. Compreendendo o trabalho com a produção de texto na escola como um processo, o professor precisa entender que o ensino não se dará de forma mecânica, mas sim de maneira dialética e dialógica, articulando as etapas do processo de escrita, com os conhecimentos de mundo dos alunos e com as peculiaridades do gênero escolhido para a realização do projeto de escrita. Esse processo pode ser representado por meio do seguinte esquema:



Fonte: elaborado pelo autor.

Como vimos, a escrita na escola é composta por etapas em que uma ancora a outra, isto quer dizer que compõem um trabalho articulado e interconectado, de dependência mútua. Descrevendo o ciclo representado no esquema acima, podemos deslindar o caráter processual do ensino de produção de texto, em etapas que passaremos a discutir:

Em um primeiro momento, professor e alunos devem **preparar-se para a escrita**. Nessa etapa, o professor apresenta o projeto de escrita, o tema a ser debatido, o gênero a ser discutido, suas peculiaridades, sua função social; lançando mão de exemplos do gênero veiculados em diversas mídias; comentando sobre os diferentes suportes em que pode ser divulgado; e apresentando para os alunos a proposta de circulação do texto que será por eles produzido.

Em seguida, após a preparação dos alunos e o estudo do gênero, por meio de uma contextualização, o professor deve esmiuçar o **projeto de escrita**, propondo uma produção de texto que vincule o gênero estudado à realidade, fazendo com que os alunos percebam a relevância do texto que irão escrever.

Produzidos os textos, o professor parte para a etapa da **correção**. Entendemos que a correção de textos é uma etapa fundamental nesse ciclo, pois é nesse momento que o professor tem a oportunidade de se aproximar de seu aluno, utilizando sua correção como ferramenta de interação com o autor do texto. O professor deve ir além da marcação de problemas ortográficos, de desvios de concordâncias, de ausências de pontuação, pois sua missão como “corretor” é ser parceiro do aluno no processo de escrita, atuando como “leitor experiente”, deixando no texto apontamentos para melhoria, sugestões que completem sentidos, pedidos de ampliação e de exclusão de trechos, além de mensagens de incentivo.

Praticando esse tipo de correção nos textos, acreditamos que o professor prepara seu aluno para o processo de **reescrita**. Tal etapa é fulcral na prática de produção de textos na escola, pois é a partir desse momento que o aluno parte de um estágio de uma escrita mais espontânea (1ª escrita) para um estágio de racionalização, reflexão sobre o próprio texto escrito. Percebemos que, quando é dada a oportunidade de reescrever textos, o aluno transita entre um eu-escritor e um tu-reescritor, pois, no momento da reescrita, após o estudo do gênero e a observação de todos os apontamentos feitos pelo professor em seu texto, o aluno já não é mais aquele escritor do estágio inicial, pois, associando seus conhecimentos às contribuições dadas pelo professor na correção, o estudante poderá refletir sobre os problemas do seu texto, propondo soluções e aprimorando sua escrita.

Por fim, para fechar o ciclo, o professor deve resgatar a proposta de **circulação do texto** feita na etapa da preparação para a

escrita. Ao prever a circulação do texto produzido, o professor evita propor um trabalho com a escrita que

[...] desconsidera o outro, que não tem o que dizer, [...] uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares (ANTUNES, 2003, p. 50).

Dessa maneira, é importante que o aluno saiba, desde o início do processo de escrita, o que será feito com o texto que irá produzir, tendo noção de quem será o seu interlocutor e qual o propósito comunicativo do gênero a que seu texto se filia. Professor e alunos devem entender qual é o suporte mais adequado para a publicação do texto produzido e, após realizar todas as etapas do trabalho, dar um destino final ao texto, considerando a sua função social.

Para que esse propósito se cumpra, penso que a formação de professores deva focar em estudos e práticas que reflitam e repensem o percurso de escrita dos alunos que hoje frequentam a educação básica. Para isso, encarar a escrita como um processo é fundamental, pois, a partir do trabalho com essa perspectiva processual, ocorrerá na escola a produção de uma escrita funcional, com sentido, com a previsão de um interlocutor, promovendo, assim, a produção de um texto que será lido por muitos, enfim, um texto com vida!

É importante frisar aqui que esse **modo de fazer** produção de texto na escola não deve ser, em hipótese alguma, encarado como único, nem como uma solução para a escrita escolar; deve ser considerado como um caminho, mas um caminho que pode ser percorrido por diferentes trilhas e veredas, pois entendemos que qualquer ação de ensino-aprendizagem é situada e deve levar em consideração as peculiaridades locais. Portanto, cabe ao professor buscar e ressignificar diferentes percursos para produzir textos e construir conhecimento com seus alunos.

Após ler todos os artigos, entender a importante contribuição para o ensino de produção de textos que eles trazem e escrever essas linhas que encerram a obra, posso me arriscar a dizer que nossa intenção (minha e dos autores) é a de que os leitores possam terminar a leitura deste livro não só sabendo mais, mas também perguntando mais sobre como ensinar produção de texto na escola. O trabalho não cessa, a cada dia surgem novas dúvidas e devemos criar novos modos de fazer e acredito que é exatamente isto: esta

coletânea de artigos tem a missão de te incentivar a criar/recriar o seu próprio modo de fazer.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & interação**. São Paulo. Editora Parábola. Ed. 3. 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

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

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.

KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.

"Após escutarmos e, principalmente, auscultarmos todas essas vozes, de professora/es de língua portuguesa e pesquisadora/es nas áreas de letras e humanidades, só me resta convidá-los para lerem os artigos na íntegra, saboreando cada reflexão/refração teórica, cada diálogo entre grandes pesquisadores contemporâneos e cada proposta de sequência didática em que gêneros discursivos contemporâneos, multimidiáticos são sujeitos de ensino-aprendizagem, mais do que objetos, e se dirigem a outros sujeitos de ensino-aprendizagem, estudantes da educação básica."

Luciano Novaes Vidon
GEBAKH/UFES



ISBN 978-65-97645-99-5

