

Organizadoras  
Marilúcia dos Santos Domingos  
Eliana Merlin Deganutti de Barros

# LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisas Interventivas e Propostas Didáticas  
Realizadas no PROFLETRAS



PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

---

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

---

T573l Domingos, Marilúcia dos Santos; Barros, Eliana Merlin Deganutti de (orgs.).  
Letramentos no contexto da Educação Básica: pesquisas interventivas e propostas  
didáticas realizadas no Proletras / Organizadoras: Marilúcia dos Santos Domingos e  
Eliana Merlin Deganutti de Barros.  
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-217-0518-5.

1. Formação de Professores. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.  
I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

---

---

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Educação. 370
2. Formação de professores. 370.71
3. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Organizadoras  
**Marilúcia dos Santos Domingos**  
**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

# **LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Pesquisas Interventivas e Propostas Didáticas  
Realizadas no PROFLETRAS

*Copyright* © 2024 - Das organizadoras representantes dos colaboradores

*Coordenação Editorial*: Pontes Editores

*Editoração*: Eckel Wayne

*Capa*: Acesa Design

*Revisão*: Joana Moreira

## Conselho Editorial:

**Angela B. Kleiman**

(Unicamp – Campinas)

**Clarissa Menezes Jordão**

(UFPR – Curitiba)

**Edleise Mendes**

(UFBA – Salvador)

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

**Eni Puccinelli Orlandi**

(Unicamp – Campinas)

**Glaís Sales Cordeiro**

(Université de Genève - Suisse)

**José Carlos Paes de Almeida Filho**

(UnB – Brasília)

**Rogério Tilio**

(UFRJ – Rio de Janeiro)

**Suzete Silva**

(UEL – Londrina)

**Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

(UFMG – Belo Horizonte)

**PONTES EDITORES**

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

[ponteseditores@ponteseditores.com.br](mailto:ponteseditores@ponteseditores.com.br)

[www.ponteseditores.com.br](http://www.ponteseditores.com.br)



INDÍCIOS DE APRECIÇÕES VALORATIVAS EM RESPOSTAS A ATIVIDADES DE  
LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA DE ALUNOS DO SEXTO ANO... 183  
Ana Paula Oliveira da Silva  
Márcia Cristina Greco Ohuschi

ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS  
PARA UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA ..... 221  
Cláudia Valéria Doná Hila  
Andressa Timotheo Pereira

SOBRE OS AUTORES..... 249

## APRESENTAÇÃO

Nestes dez anos de atuação do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) (2014-2024), temos, em ação conjunta entre docentes formadores da UENP e mestrandos-professores da Educação Básica, constatado e, sobretudo, agido para mitigar os problemas de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa. É o que também tem sido feito em todas as demais 46 universidades vinculadas a esse Programa de formação de professores. Por esse motivo, convidamos alguns representantes do ProfLetras mais próximos geograficamente – Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – e de bem mais distante – Universidade Federal do Pará (UFPA) –, a fim de apresentarem alguns trabalhos de excelência que foram e continuam sendo realizados no âmbito desse importante Programa.

Com vistas a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos desde o Ensino Fundamental, Anos Iniciais (EF-AI) até o Ensino Fundamental, Anos Finais (EF-AF), os capítulos que formam esta obra apresentam: a) o processo de modelização teórica/didática de um gênero, primeira etapa da transposição didática; b) uma proposta de intervenção didática formatada por uma sequência didática de gêneros; c) a análise da implementação de uma sequência didática; d) a investigação sobre algumas dimensões da oralidade na interação oral de um aluno autista durante a implementação de uma sequência de ati-

vidades; e) resultados de uma pesquisa sobre compreensão leitora e formação de leitores literários; f) resultados de uma avaliação diagnóstica de leitura em perspectiva dialógica; g) um recorte de uma proposta de intervenção dedicada à prática da leitura de vertente dialógica, tendo como eixo temático orientador duas dimensões: alteridade e acolhimento.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado **O processo de modelização do hipergênero ‘documentário expositivo’**, Poliana dos Santos Silva de Lazari e Eliana Merlin Deganutti de Barros trazem resultados do processo de modelização teórica/didática do documentário expositivo, classificado pelas autoras como um hipergênero. Segundo as autoras, pelo fato de o documentário oferecer diferentes abordagens das representações sociais do mundo, elas tiveram que selecionar um modo singular, no caso, o expositivo. A escolha é justificada por esse tipo de documentário exigir um maior engajamento do agente-produtor. O trabalho é parte de uma pesquisa fundamentada nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, cujo objetivo maior foi validar a elaboração e implementação de uma sequência didática de gêneros (SDG) desenvolvida em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O trabalho de modelização apresentado pode subsidiar a elaboração de outras SDG ou de outros materiais didáticos que tenham o documentário como objeto e/ou ferramenta de ensino da língua portuguesa.

Em **Relatos da pandemia da covid-19 pelo olhar de alunos da Educação Básica: uma sequência didática de gêneros**, Margarida Paulino de Cerqueira Pinto e Marilúcia dos Santos Domingos expõem uma sequência didática de gêneros (SDG), elaborada para o ensino da produção escrita de alunos do 6º ano do EF-AF. O eixo organizador da proposta interventiva é o gênero textual relato pessoal e, como temática, os acontecimentos positivos vividos durante o período da pandemia da covid-19 pelos alunos-participantes. O aporte teórico-metodológico se centra nos

preceitos da vertente didática do Interacionismo sociodiscursivo. Explicam as autoras que o objetivo maior da SDG é proporcionar aos alunos da Educação Básica desenvolvimento das capacidades de linguagem para a produção de gêneros e instrumentalização da ação docente.

O capítulo **O gênero discursivo causado integrado a multiletramentos e a TDIC no Ensino Fundamental: relato e análise de uma experiência de aplicação de material elaborado**, de Gabriella Wentz Cunha e Greice Castela Torrentes, apresenta reflexões e resultados da aplicação de uma sequência didática sobre o gênero discursivo causado a alunos do 7º ano do EF-AF. Sustentadas pela perspectiva dos multiletramentos, associada às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e ao ensino da produção de textos, as autoras relatam que os alunos participaram efetivamente das atividades pedagógicas, atingindo os objetivos propostos, produzindo textos. Além disso, ressaltam que os recursos disponibilizados pelas TDIC e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos enriqueceram as aulas, ampliaram as atividades do processo pedagógico e possibilitaram a inter-relação entre texto verbal, visual e sonoro. Isso reforça a ideia de que a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino pode desempenhar um papel significativo, tornando a aula mais atrativa e oportunizando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

O capítulo **Oralidade na sala de recursos multifuncionais: uma sequência de atividades a partir do gênero textual entrevista**, de Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana, Letícia Jovelina Storto e Roberta Negrão de Araújo, apresenta alguns exercícios executados na implementação de uma sequência de atividades, direcionada ao ensino da Língua Portuguesa, para alunos atendidos em Sala de Recursos Multifuncionais. Tendo como participante um aluno autista com comunicação verbal, as autoras analisam as dimensões da oralidade na interação oral do

aluno autista. Os resultados demonstraram que trabalhar com os interesses de hiperfoco do discente proporcionou a sua participação ativa nas atividades.

**Em Formação de leitores literários no contexto do Ensino Fundamental: resultados de uma intervenção didática**, Luciane Rodrigues Sales Marchetto e Roberta Negrão de Araújo apresentam parte do processo de implementação de um *Guia Didático para a formação de leitores do 4.º ano do Ensino Fundamental*, tendo como aporte o Método Recepcional. Além disso, trazem a análise das respostas dos alunos participantes para dois questionários, um diagnóstico inicial e outro final, com o objetivo de investigar a compreensão leitora dos alunos, a respeito de gêneros do campo artístico-literário. As constatações foram as de que ocorreu mudança no perfil do leitor-participante, o que foi observado gradativamente, conforme implementação das atividades; e, ao final, os discentes alcançaram uma crescente autonomia nos processos de leitura e interpretação dos textos.

O capítulo **Indícios de apreciações valorativas em respostas a atividades de leitura em perspectiva dialógica de alunos do sexto ano**, de Ana Paula Oliveira da Silva e Márcia Cristina Greco Ohuschi, evidencia resultados da análise de respostas a uma atividade diagnóstica de leitura em perspectiva dialógica, com o gênero discursivo conto, implementada em uma turma do 6º ano EF-AF. A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, em sua abordagem sociológica e valorativa da linguagem/língua, e nos estudos de pesquisadores que seguem essa vertente. Tem como objetivo observar de que forma os educandos compreendem os posicionamentos axiológicos manifestados em um conto, e evidenciar marcas de discurso valorado nas respostas produzidas. As constatações demonstram que a maioria dos alunos-participantes reconheceu a dimensão social do enunciado; houve marcas de projeto de dizer na construção das respostas às perguntas discursivas, manifestadas por

todos os alunos; foram observados indícios de posicionamentos axiológicos nas respostas de todos os estudantes, ao menos em algum momento da atividade; as vozes sociais estiveram presentes em algumas respostas, que foram mais visíveis e frequentes na escrita de dois alunos-sujeitos.

Por fim, o último capítulo, de Cláudia Valéria Doná Hila e Andressa Timotheo Pereira, intitulado **Alteridade e acolhimento: competências socioemocionais para uma proposta dialógica de leitura**, volta-se mais à necessidade do professor de Língua Portuguesa do 6.º ano EF-AF trabalhar com as competências socioemocionais, previstas na Base Nacional Comum Curricular. Com foco no desafio da elaboração de materiais didáticos que atendam tanto o trabalho com as competências socioemocionais, como também às epistemologias do objeto teórico das aulas de língua portuguesa: a linguagem. Nesse sentido, o objetivo do capítulo é apresentar um recorte de uma proposta de intervenção para a prática da leitura de vertente dialógica, tendo como eixo temático orientador duas subdimensões da Competência Geral 9: alteridade e acolhimento. O referencial teórico apoia-se nos pressupostos da concepção interacionista da linguagem, com contribuições da vertente dialógica, e em pesquisadores nacionais que estudaram a transposição didática dessa concepção para a sala de aula. Os resultados sinalizam ser possível realizar o processo de transposição da leitura dialógica para séries mais iniciais da Educação Básica. Além disso, a ferramenta utilizada mostra-se adequada para o desenvolvimento de competências leitoras e socioemocionais.

Com a publicização desta obra almejamos contribuir para a formação de educadores capacitados a enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de língua portuguesa e de sujeitos multiletrados nas práticas de linguagem da nossa sociedade, as quais, cada vez mais, nos exigem “novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”

(Rojo, 2017, p. 189).

Esperamos que esta obra inspire educadores a inovar em suas práticas pedagógicas e sirva como um recurso valioso para aqueles que se dedicam à tarefa de ensinar a língua portuguesa, contribuindo para a formação de leitores críticos e produtores de textos competentes. Sejam todos bem-vindos a esta jornada de reflexão e aprendizado, em que o ensino da língua(gem) é o protagonista.

As organizadoras

## REFERÊNCIAS

ROJO, R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. *In*: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.

## O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO HIPERGÊNERO 'DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO'

### *THE PROCESS OF MODELING THE HYPERGENRE 'EXPOSITORY DOCUMENTARY'*

Poliana dos Santos Silva de Lazari  
Eliana Merlin Deganutti de Barros

#### 1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), documento parametrizador do ensino institucionalizado na atualidade, enfatiza o trabalho com as práticas de linguagem contemporâneas, envolvendo gêneros multissemióticos e multimidiáticos, no componente Língua Portuguesa. O documento defende que se deve instigar os alunos a explorar e a utilizar diferentes linguagens e semioses que compõem os textos, de forma crítica e criativa, com o objetivo de contribuir para a formação de indivíduos capazes de compreender e interagir em um mundo contemporâneo, diversificado e em constante transformação. Além disso, o documento defende que é preciso conceber um modelo de ensino da língua que permita aos alunos agirem como “designers”, a saber, “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos [...]” (Brasil, 2017, p. 70).

Nesse sentido, é de extrema importância que o professor de Língua Portuguesa estenda a sua abordagem didática para os gêneros multissemióticos, garantindo que “o ensino desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.)” (Rojo, 2016, p. 119), tornando a experiência escolar mais significativa no que diz respeito à apropriação das práticas letradas contemporâneas e dos saberes a elas vinculados.

Um exemplo de gênero multissemiótico é o documentário, um dos gêneros que tem se destacado na atualidade, nas esferas jornalísticas e cinematográficas, por representar uma prática de linguagem audiovisual acessível e dinâmica de acesso a informações diversificadas. Um hipergênero multissemiótico, como concebido neste trabalho, presente nas mídias televisiva, digital e fílmica. Os documentários são produções que representam de diversas formas a sociedade e auxiliam na construção de um posicionamento crítico do mundo contemporâneo. Mundo esse beneficiado pelo fácil acesso às atuais tecnologias de gravação e edição de vídeos. Dada à importância desse gênero, em 2019, ele foi incluído na 6ª edição das *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, do Programa *Escrevendo o Futuro*, um concurso de produção textual voltado para estudantes de escolas públicas de todo o Brasil<sup>1</sup>.

Todavia, empregar o documentário como objeto e ferramenta de ensino apresenta desafios, pois os conhecimentos teóricos/sociais desse hipergênero precisam ser ajustados ao contexto de ensino, ou seja, precisam se transformar em conhecimentos a ensinar, para que, com a mediação do professor, possam ser ensinados e aprendidos (ver teoria da transposição didática de Chevallard, 1989). Mas como um objeto do saber se transforma em objeto a ensinar? Para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), teoria que dá suporte ao nosso trabalho, o primeiro passo desse processo é *modelizar didaticamente o gênero* (De Pietro; Schnewwly, 2014), ou seja, depreender as suas dimensões ensináveis, a fim

---

1 Ver a página do Programa em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>.

de que possam ser transformadas em objetos de ensino de uma *sequência didática de gêneros* (SDG) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011; Barros, 2020).

Para este trabalho, derivado de uma pesquisa maior de Mestrado Profissional (Lazari, 2021), cujo objetivo foi validar a elaboração e implementação de uma SDG direcionada pelo documentário e desenvolvida em um 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, apresentamos parte do processo de modelização desse hipergênero, realizado durante a investigação supracitada. Salientamos que o documentário apresenta modos diferentes de abordagem das “representações sociais do mundo” (Nichols, 2010) e que, para nossa pesquisa, selecionamos o modo expositivo, por se tratar de um tipo do documentário que pressupõe maior engajamento do agente-produtor.

Para tanto, apresentamos, primeiramente, uma síntese da base teórico-metodológica do trabalho, e, em seguida, o processo de modelização do documentário, que inclui: 1) a explicação da classificação do enunciado documental como um hipergênero; 2) a primeira etapa da modelização, a saber, os estudos teóricos sobre o documentário; 3) a segunda etapa da modelização: a descrição teórica do documentário expositivo; 4) a terceira etapa da modelização: o modelo didático do documentário expositivo.

## 2. BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

A engenharia didática do ISD tem duas ferramentas centrais para o processo de transposição didática de gêneros: o modelo didático e o procedimento sequência didática. Essas ferramentas são os pilares do que Barros (2020) conceitua como metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG). Neste trabalho, nos detemos na explicação do conceito de modelização do gênero, criado pelo ISD e adaptado por Barros (2012), que cria o conceito de modelo teórico de gêneros (ver também Barros; Gonçalves, 2023).

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), o conceito de modelo didático teve origem em um projeto de pesquisa a respeito do ensino do oral, mesmo sua noção não sendo nova, pois todo objeto de ensino sempre foi modelizado. Entretanto, segundo os autores, tais modelizações eram descrições da realidade e não serviam como ferramentas didáticas geradoras de sequências ou módulos de ensino. Modelos didáticos de gêneros são, na visão dos pesquisadores filiados ao ISD, objetos descritivos e operacionais que, quando elaborados, auxiliam na complexidade da aprendizagem de uma prática de linguagem, essa sempre configurada em um gênero de texto (Machado; Cristovão, 2006). Eles permitem, segundo Barros (2012), colocar em evidência os diversos aspectos de funcionamento de um gênero (enunciativos, discursivos, linguísticos, paralinguísticos etc.), resultando, assim, na seleção das suas dimensões ensináveis para um certo contexto de ensino.

Machado e Cristovão (2006) ressaltam que, por meio da construção de um modelo didático, é possível visualizar as dimensões constitutivas do gênero, para que então possam ser selecionadas as que serão ensinadas de acordo com o contexto de ensino. Dolz e Schneuwly (2011, p. 180) explicam que “a construção de um modelo didático pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados”. Tais dados podem ser sintetizados como: 1) os resultados de aprendizagem obtidos em documentos parametrizadores da educação; 2) os conhecimentos dizíveis do gênero de texto; 3) as capacidades de linguagem dos estudantes sobre o gênero. Esses dados direcionam o processo de modelização, o qual, de acordo com os autores, devem seguir três princípios:

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados. Seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;

- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que tem no contexto das teorias de origem (Dolz; Schneuwly, 2011, p. 181).

Como produto, de acordo com De Pietro e Schneuwly (2014, p. 59-66), o modelo do gênero é resultado de uma construção que se embasa em dados advindos:

- das práticas sociais de referência – elementos que parecem recorrentes em um determinado contexto de produção. Por exemplo: em um documentário expositivo o cineasta expressa um ponto de vista, ao registrar partes da realidade sobre um tema escolhido, utilizando-se de recursos imagéticos e auditivos;
- da literatura a respeito do gênero – avaliação da literatura com foco no objeto que se possa ensinar;
- das práticas de linguagem dos alunos – evidencia as dificuldades e obstáculos das práticas de linguagem dos alunos e o que eles já sabem;
- das práticas escolares – contribuem para re(definir) o gênero abordado.

O modelo didático é, pois, uma ferramenta mediadora da construção de seqüências de ensino que permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem e em complexidade crescente (De Pietro; Schneuwly, 2014, p. 67).

Segundo Barros (2012) e Barros e Gonçalves (2023), é possível distinguir uma etapa anterior à construção do modelo didático, uma vez que o modelo pode ser elaborado, *a priori*, sem levar em consideração um contexto específico de ensino. A essa fase anterior, mas constitutiva do processo de modelização didática, os autores denominam *modelo teórico do gênero*.

[...] o modelo teórico está relacionado ao princípio de *legitimidade*, ou seja, a mostrar como o gênero se configura como um objeto de referência social e teórica. É uma fase anterior às fases de observação do contexto de ensino e adaptação didática do gênero de referência, vinculadas aos princípios de *pertinência* e *solidarização* de que falam os autores genebrinos. Nessa perspectiva, o modelo pode ser construído, *a priori*, como um parâmetro teórico do gênero de texto, possibilitando a sua expansão para diferentes modelos didáticos (Barros; Gonçalves, 2023, p. 88).

Para Barros e Gonçalves (2023), na modelização teórica, assim como pontuam os autores genebrinos para as primeiras fases do modelo didático, devem ser depreendidas as características prototípicas do gênero, por meio de: 1) pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência em fontes teóricas tanto da área específica do gênero como dos estudos da linguagem; 2) pesquisa de campo sobre o gênero de referência; 3) seleção de um *corpus* representativo do gênero; 4) análise descritiva e explicativa do gênero com base no *corpus* selecionado. Portanto, desconsideram-se, para esse processo inicial, as informações advindas do contexto de intervenção didática, necessárias para a continuidade do processo, ou seja, para a modelização didática do gênero. O modelo teórico pode ser construído, assim, como suporte para a produção do modelo didático.

### 3. O CARÁTER HIPERGENÉRICO DO DOCUMENTÁRIO

O documentário é um enunciado concreto audiovisual que apresenta uma organização *plurilinguista*, assim como o gênero ‘romance’ analisado por Bakhtin (2002, p. 110), no qual há uma fusão de enunciados, modos de falar, estilos, linguagens, perspectivas semânticas e axiológicas. Isso porque, na composição do documentário é possível termos entrevistas orais, relatos pessoais, narração em *voz over*, fotos, gráficos, verbetes, canções, etc., sem que haja uma fronteira discursiva formal delimitando a divisão de linguagens e semioses. Além dessa pluralidade semiótica, para a elaboração de um documentário, outros gêneros são requeridos, como a sinopse, o argumento e o roteiro do documentário.

Bonini (2011, p. 691), ao pesquisar os gêneros jornalísticos, amplia a visão de Bakhtin (2002) e cria o conceito de *hipergênero*, que corresponde aos gêneros “produzidos em agrupamento, compondo uma unidade de interação maior (um grande enunciado)”. Para o autor, o jornal é um exemplo de hipergênero. Inspirados no conceito criado por Bonini (2011), concebemos o documentário também como um hipergênero, por entendermos que ele somente assume um teor genérico em colaboração discursiva com outros enunciados, gerando o que Bonini (2011) chama de “grande enunciado”.

Esse grande enunciado documental é composto por um agrupamento de gêneros que, juntos, configuram “um gênero de um nível superior”. Conforme Bonini (2011), todo hipergênero apresenta um sistema composicional que envolve gêneros organizadores e de funcionamento. No documentário, os primeiros são representados pela sinopse, argumento e roteiro, e, os segundos, pelas entrevistas orais, relatos pessoais, gráficos, verbetes, fotografias, canções, etc.

#### 4. PRIMEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE O DOCUMENTÁRIO

Os maiores estudiosos do documentário são, majoritariamente, cineastas ou profissionais da área de comunicação, sendo esse um material teórico ainda novo em outras esferas. Com isso, partimos de trabalhos da área de comunicação para delinear esse gênero textual (que tomamos como um hipergênero), pautando-nos em alguns estudiosos que o definem a partir de comparações com o cinema, já que o documentário, segundo Nichols (2010, p. 47), “não é uma reprodução da realidade, é uma *representação* do mundo em que vivemos”, dessa forma, não tem uma definição clara, mas “relativa ou comparativa”.

Devido à grande diversidade de definições de documentário, as características que o constituem ou o distinguem de filmes de ficção só podem ser claramente evidenciadas a partir de um estudo de sua história, segundo Penafria (1999). A origem do documentário, segundo a autora, evidencia o surgimento do filme documental em um momento distinto do surgimento do cinema, pois, quando surgiram as primeiras projeções de filmes, com os irmãos Lumière, em 1895, essas se preocupavam em registrar as atividades e a ação do mundo, mas era difícil compreender o propósito dos filmes.

O objectivo inicial da filmagem era apenas o de registrar diversas atividades, quer humanas, quer animais. O encanto e fascínio por essa capacidade mimética condicionou o olhar dos seus autores para a mera reprodução. Nessa altura, questionar essa reprodução e definir uma prática de documentarismo era ainda prematuro. Não existe a definição de uma prática; o que existe é um contributo para a mesma (Penafria, 1999, p. 38).

Tal contribuição veio do registro *in loco* (captação de imagens no local, não em estúdio) que constitui “o primeiro princípio identificador do documentário” (Penafria, 1999, p. 38). Conforme Melo (2002), as cenas podem ser captadas “no momento” (*in loco contemporâneo*) ao se referirem ao presente, ou reconstruídas (*in loco reconstruído*), e ainda usadas por meio de referências históricas (*in loco referencial evolutivo*). As duas últimas são indicadas para caracterizar momentos passados que podem se valer de imagens de arquivo, maquetes e depoimentos.

Para Penafria (1999), a identidade do filme documental começou a ser definida nos anos 1920, com as práticas documentaristas realizadas pelo americano Flaherty e Vertov na União Soviética, cabendo ao primeiro uma influência mais imediata sobre o documentarismo britânico de 1930, que teve como figura emblemática o escocês John Grierson, que fez a primeira menção do termo ‘documentário’, em 1926, em uma crítica ao filme *Moana*, de Robert Flaherty.

No decorrer da década de 1920, iniciou-se, de acordo com Penafria (1999), a história do cinema documental, a partir do trabalho de organização dos registros *in loco* aliados à inserção de legendas, sons e outros recursos, ou seja, a edição do documentário. A autora defende a ideia de que as experimentações de combinações, recombinações ou justaposições de imagens e sons tinham o interesse de atingir a verdade que só é encontrada em toda sua plenitude por meio da confrontação e manipulação das cenas, ou seja, uma forma do documentarista argumentar, comprovar seu ponto de vista.

Da-Rin (2004), outro estudioso desse hipergênero, indica a legitimação do cinema documental com o projeto de Grierson de educação pública por meio do cinema. Segundo o autor, a escola inglesa utilizava o documentário “como instrumento para a transformação da sociedade pela via educativa” (Da-Rin, 2004, p. 93). Para Grierson (1926 *apud* Penafria, 1999, p. 47) o documentário

seria um “tratamento criativo da realidade”, que deveria ter função educativa, social e moralizante. Documentário, nessa concepção, é um tipo de filme *in loco* (fora de estúdio, em lugares reais) que vai além da mera descrição ou exposição de fatos, cria uma interpretação, um ponto de vista sobre o tema.

Penafria (1999, p. 47) relata que o documentário surgiu como um filme de intervenção social em voz *off* (voz de um personagem não visível na cena), uma vez que “as implicações sociais resultam do facto de o documentário nos persuadir a determinada leitura do mundo que nos rodeia, sustentando-se em argumentos a que temos acesso pelo texto em *off* e pelas imagens que o filme nos mostra”. Com isso, segundo a autora, o caráter autoral do filme documental evidencia-se nas estratégias e estilos escolhidos pelo documentarista, sendo que essas formas mudam por razões socioeconômicas, políticas, meios técnicos disponíveis, etc.

A partir de 1960, a invenção das câmeras que captam imagem e som sincronicamente fez surgir novos estilos de cinema documentário: o Cinema Direto americano e o Cinéma Vérité francês. Segundo Martins (2008, p. 79), “no cinema direto americano temos a reprodução da realidade sem a intervenção do realizador no momento da filmagem, com o total apagamento do dispositivo e do cineasta”. Com isso, o trabalho de montagem e organização se torna determinante para que não deixe vestígios do ato de filmar. Já no Cinéma Vérité “é o cineasta e o dispositivo com todo seu potencial de criação e intervenção, que se encontram no centro do filme: viabilizando encontros, confrontos e questionamentos sobre o próprio modo de representar a realidade” (Martins, 2008, p. 79).

Martins (2008) apresenta, também, a introdução da computação gráfica que se iniciou nos anos 1970 e obteve seu ápice nos anos 1990. A autora afirma que “com a tecnologia, o documentário deixa a tela do cinema e da televisão e passa a ocupar a tela do computador” (Martins, 2008, p. 85). Assim, evidencia que essa

virada tecnológica se estabelece em dois momentos: em um, o computador é suporte para a visualização e distribuição do documentário, e em outro, o computador é sua ferramenta de produção.

Ancorados na história do documentário e na construção de sua identidade, outros estudos tentam dar maior clareza a sua definição. Nichols (2010), por exemplo, afirma que todo filme é um documentário, mas dividido em duas categorias. Em uma, há a satisfação de desejos (ficção), as quais “expressam de forma tangível nossos desejos e sonhos, nossos pesadelos e terrores” (Nichols, 2010, p. 26); em outra, há uma representação social (não ficção), que torna “visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta” (Nichols, 2010, p. 26).

É esse o encanto e o poder do documentário. (Daqui em diante, chamaremos de ‘ficção’ os documentários de satisfação de desejos e usaremos simplesmente ‘documentário’ como simplificação da não-ficção de representação social.) Literalmente, os documentários dão-nos a capacidade de ver questões oportunas que necessitam de atenção. Vemos visões (fílmicas) do mundo. Essas visões colocam diante de nós questões sociais e atualidades, problemas recorrentes e soluções possíveis. O vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo. O documentário acrescenta uma nova dimensão à memória popular e a história social (Nichols, 2010, p. 27).

Nichols (2010) distingue três representações inerentes aos filmes documentais: a) uma representação reconhecível do mundo (pessoas, lugares e coisas reais vinculadas a descrições de uma visão particular); b) uma representação dos interesses de outros (documentaristas como representantes do público, tanto dos sujeitos tema da filmagem, quanto das instituições patrocinadoras

do filme); c) uma representação de um ponto de vista de questões gerais (defesa de uma determinada interpretação com o intuito de influenciar o público).

Ramos (2008, p. 22) define o documentário como uma narrativa com múltiplas linguagens a respeito de proposições do meio social: “documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como narrativa sobre asserção sobre o mundo”. O autor também distingue documentário de filmes de ficção a partir de três perspectivas:

a. na intenção de seu autor de fazer um documentário, “*intenção social, manifesta na indexação da obra, conforme percebida pelo espectador*” (Ramos, 2008, p. 25);

b. nas características formais do gênero (ou hipergênero, como aqui o entendemos);

c. na indexação social, na qual “a intenção documentária do autor/cineasta, ou da produção do filme, é indexada através de mecanismos sociais diversos, direcionando a recepção” (Ramos, 2008, p. 27).

Quanto às características formais próprias à narrativa documentarista, Ramos (2008) as apresenta como procedimentos relativos, já que não são exclusivas do documentário. O autor destaca como próprios a essa modalidade fílmica:

[...] presença de locução (voz over), presença de entrevistas ou depoimentos, utilização de imagens de arquivo, rara utilização de atores profissionais (não existe um star system estruturando o campo do documentário), intensidade particular da dimensão da tomada. Procedimentos como a câmera na mão,

imagem tremida, improvisação, utilização de roteiros abertos, ênfase na indeterminação da tomada pertencem ao campo estilístico do documentário, embora não exclusivamente (Ramos, 2008, p. 25).

Da-Rin (2004) conclui que o documentário se enquadra em um regime cinematográfico cujas fronteiras são fluidas e incertas e que, por isso, podem ser definidas em compreensão, não em extensão. Para o autor, o domínio do documentário é um “catalisador das questões historicamente partilhadas por uma comunidade de praticantes” (Da-rin, 2004, p. 19), que, ao longo dos anos, muda em decorrência de novos movimentos e escolas, propiciando sucessivas configurações discursivas.

Se os documentários representam aspectos e problemas encontrados no mundo sócio-histórico, podemos dizer que ele tem uma “voz própria”? Nichols (2010, p. 73) argumenta que “O fato de os documentários não serem uma reprodução da realidade dá a eles uma voz própria. Eles são uma *representação* do mundo, e essa representação significa uma visão singular do mundo”. A voz do documentário é, nessa perspectiva, “o meio pelo qual esse ponto de vista ou essa perspectiva singular se dá a conhecer (Nichols, 2010, p. 73). Para o autor, o cineasta apresenta seu ponto de vista por intermédio de inúmeros meios disponíveis a ele.

Esses meios podem ser resumidos como seleção e arranjo de som e imagem, isto é, a elaboração de uma lógica organizadora para o filme. Isso acarreta, no mínimo, estas decisões: 1) quando cortar, ou montar, o que sobrepor, como enquadrar ou compor um plano (primeiro plano ou plano geral, ângulo baixo ou alto, luz artificial ou natural, colorido ou preto e branco, quando fazer uma panorâmica, aproximar-se ou distanciar-se do elemento filmado, usar *travelling* ou permanecer estacionário, e assim por diante);

2) gravar som direto, no momento da filmagem, ou acrescentar posteriormente som adicional, como traduções em voz-over, diálogos dublados, música, efeitos sonoros ou comentários; 3) aderir a uma cronologia rígida ou rearrumar os acontecimentos com o objetivo de sustentar uma opinião; 4) usar fotografias e imagens de arquivo, ou feitas por outra pessoa, ou usar apenas as imagens filmadas pelo cineasta no local; e 5) em que modo de representação se basear para organizar o filme (expositivo, poético, observativo, participativo, reflexivo ou performático) (Nichols, 2010, p. 76).

Quanto ao modo de representação citado por Nichols (2010), os documentários possuem vozes distintas que atestam a individualidade do cineasta ou os interesses de um patrocinador ou instituição diretora. São traços característicos que podem definir, segundo o autor, seis tipos: poético, expositivo, participativo, observativo, reflexivo e performático.

O *modo poético* tem uma visão subjetiva no mundo e quebra com as relações entre espaço e tempo. Por meio de associações, o cineasta explora uma forma alternativa de conhecimento, a partir da qual os atores sociais, personagens reais retratados no filme, não possuem complexidade psicológica, funcionam em igualdade de condições com outros objetos; assim “ênfatiza mais o estado de ânimo, o tom e o afeto do que as demonstrações de conhecimento ou ações persuasivas” (Nichols, 2010, p. 138).

O *modo expositivo* retrata a “realidade histórica” com uma estrutura argumentativa. Nele, há um comentário da voz de Deus, voz *over* (o orador é ouvido, mas jamais visto), na qual o comentarista é considerado onisciente e “empenha-se na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência” (Nichols, 2010, p. 144).

No *modo observativo* o cineasta não intervém na ação, mas observa eventos com distanciamento, assim se comporta discretamente nas filmagens, como uma “mosca na parede”. É por isso que essa forma de apresentação dá a impressão real da duração dos eventos, já que sua montagem é “sem comentário com voz-over, sem música ou efeitos sonoros complementares, sem legendas, sem reconstituições históricas, sem situações repetidas para a câmera e até sem entrevistas” (Nichols, 2010, p. 147).

O *modo participativo* traz para o espectador as vivências do cineasta em uma determinada situação, uma vez que “os documentaristas também vão a campo; também eles vivem entre os outros e falam de sua experiência ou representam o que experimentaram” (Nichols, 2010, p. 153). Nele, o produtor passa por técnicas de entrevista para unir relatos diferentes em uma única história, “a voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem” (Nichols, 2010, p. 160).

No *modo reflexivo* o espectador é conduzido a repensar suas suposições e expectativas de um documentário. Nichols (2010, p. 162) considera que nesse tipo “acompanhamos relacionamento do cineasta conosco, falando não só do mundo histórico, como também dos problemas e questões da representação”. Esses documentários refletem dois níveis: o *formal* (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do próprio documentário) e o *político* (o espectador deve pensar em suas suposições e expectativas do mundo histórico).

O *modo performático* aborda os espectadores com apelo emocional e não com fatos, ou seja, “o significado é claramente um fenômeno subjetivo, carregado de afetos” (Nichols, 2010, p. 169). Esse modo representa perspectivas subjetivas sobre tópicos específicos da vida e usa a combinação de elementos fictícios (por exemplo, encenação) e elementos reais, além de técnicas visuais e retóricas para obter a representação mais vívida dessa experi-

ência. Conforme Nichols (2010, p. 170), “os acontecimentos reais são amplificados pelos imaginários. A combinação livre do real e do imaginado é uma característica comum do documentário performático”.

Contudo, tais características predominantes em cada um dos modos não precisam ser integrais, pois os documentários podem mesclar diversos modos:

A identificação de um filme com um certo modo não precisa ser total. Um documentário reflexivo pode conter porções bem grandes de tomadas observativas ou participativas; um documentário expositivo pode incluir segmentos poéticos ou performáticos. As características de um dado modo funcionam como dominantes num dado filme: elas dão estrutura ao todo do filme, mas não ditam ou determinam todos os aspectos de sua organização. Resta uma considerável margem de liberdade (Nichols, 2010, p. 136).

Os seis tipos de documentário são apresentados, de forma sintética, no quadro a seguir, indicando uma ordem cronológica ao seu surgimento.

Quadro 1 – Tipos de documentário

<b>Tipos de documentário</b>	<b>Principais características</b>	<b>Deficiências</b>
Documentário poético [anos 1920]	Reúne fragmentos do mundo de modo poético.	Falta de especificidade, abstrato demais.
Documentário expositivo [anos 1920]	Trata diretamente de questões do mundo histórico.	Excessivamente didático.

Documentário observativo [anos 1960]	Evita o comentário e a encenação; observa as coisas conforme elas acontecem	Falta de história, de contexto.
Documentário participativo [anos 1960]	Entrevista os participantes ou interage com eles; usa imagens de arquivo para recuperar a história.	Fé excessiva em testemunhas, história ingênua, invasivo demais.
Documentário reflexivo [anos 1980]	Questiona a forma do documentário, tira a familiaridade dos outros modos.	Abstrato demais, perde de vista as questões concretas.
Documentário performático [anos 1980]	Enfatiza aspectos subjetivos de um discurso classicamente objetivo.	A perda de ênfase na objetividade pode relegar esses filmes à vanguarda; uso “excessivo” de estilo.

Fonte: as autoras, com base em Nichols (2010, p. 177).

Em nossa pesquisa, seguimos os estudos de Nichols (2010), conceituando documentário não de forma totalizante, mas como um hipergênero multissemiótico que representa socialmente o mundo, de forma singular. Elegemos como objeto da SDG produzida como produto educacional do Mestrado Profissional em Letras (ver Lazari, 2021) o documentário expositivo, analisado teoricamente na seção seguinte.

## 5. SEGUNDA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: DESCRIÇÃO TEÓRICA DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Em nossa pesquisa, selecionamos o modo expositivo, dentre os documentários elencados por Nichols (2010) (ver Quadro 1), por se tratar de um tipo de filme documental que pressupõe engajamento social do agente-produtor, uma vez que a modelização

desse hipergênero, apresentada neste capítulo, foi realizada com o propósito de subsidiar a elaboração e desenvolvimento de uma SDG no contexto da Educação Básica (ver Lazari, 2021).

O conceito de documentário expositivo, como vimos, vem da obra de Nichols (2010), na qual o autor considera esse tipo fílmico como representativo da realidade histórica. Como característica principal, esse modo mobiliza um locutor onisciente em *voz over* (o orador é ouvido, mas jamais visto) que “se empenha na construção de uma sensação de credibilidade, usando características como distância, neutralidade, indiferença e onisciência” (Nichols, 2010, p. 144).

Para esta etapa da modelização, selecionamos como *corpus* vídeos de curta-metragem, devido aos nossos objetivos didáticos, o qual é composto por três documentários expositivos veiculados pelo canal YouTube, descritos a seguir:

Quadro 2 – *Corpus* da análise da modelização do documentário expositivo

Cód.	Título	Tema	Publicação
D1	<i>Organicândo</i>	Produtos orgânicos e as mudanças ocorridas na região de Parelheiros (SP) com a respectiva produção.	Publicado por Pedro Mattar em 8 de junho de 2019. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNCcMbiI">https://www.youtube.com/watch?v=hoFbNCcMbiI</a> . Acesso em: 25 jul. 2024.
D2	<i>Recife – comércio de vários sotaques</i>	O comércio ambulante de imigrantes senegaleses na cidade de Recife.	Publicado por barreto7silvio em 7 de dezembro de 2018. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ">https://www.youtube.com/watch?v=-r-YittHWpQ</a> . Acesso em: 25 jul. 2024.
D3	<i>Ilha das Flores</i>	Denúncia social em relação ao sistema capitalista.	De Jorge Furtado, produzido pela Casa de Cinema de Porto Alegre e lançado em 1989. Disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=wM9Te_NILQk">https://www.youtube.com/watch?v=wM9Te_NILQk</a> . Acesso em: 25 jul. 2024.

Fonte: as autoras.

Na sequência, trazemos a síntese do processo de descrição teórica do documentário expositivo, realizado com base na proposta de Barros (2012) e Pontara (2019), constituída de perguntas que direcionam a modelização dos gêneros e orientado pelos três exemplares selecionados como *corpus* da pesquisa.

## 5.1 CARACTERÍSTICAS CONTEXTUAIS DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Apresentamos nesta seção a análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo) do documentário expositivo, objeto da modelização teórica da nossa pesquisa, conforme proposto pelo quadro de Barros (2012, p. 16).

O agente-produtor, ao realizar uma prática social de linguagem, tem em mente uma necessidade de se enunciar, que é estruturada por um projeto de dizer. No documentário expositivo, a cineasta expressa um ponto de vista ao registrar partes da realidade sobre um tema escolhido, com o intuito de mudar a percepção do público e estimulá-lo a posicionar-se. Em nosso *corpus*, o documentário *Organicando* (D1), por exemplo, defende a ideia de que produtos orgânicos, além de serem saudáveis, transformaram a região rural de Parelheiros (SP) e seus produtores; em *Recife – comércio de vários sotaques* (D2), o objetivo é mostrar a importância dos imigrantes senegaleses no comércio do Recife; já em *Ilha das Flores* (D3) há uma denúncia social em relação ao sistema capitalista.

O documentário expositivo é um hipergênero multissemiótico que pode abordar várias modalidades de linguagem e semioses em sua composição: a oralidade, durante a construção de narração em *voz over* e em entrevista oral; a escrita, na produção de legenda, sinopse, argumento e roteiro; a linguagem corporal, exemplificada nas imagens que mostram os personagens em seus contextos de

vida (trabalho, lazer, alimentação etc.); áudio, por meio das canções e ruídos; visual, com imagens estáticas ilustrativas do que a voz *over* apresenta (livros didáticos, jornais, revistas, etc.) e/ou em movimentos, que demonstram as tomadas de vídeo *in loco* ou gravadas em estúdio.

Produzido pela esfera midiática cinematográfica, o documentário pode estar vinculado a diversas mídias, tais como: canais televisivos, cinema e *sites* da internet; como no *corpus* selecionado, em que os vídeos foram publicados no canal do YouTube. Sua circulação pode ser regional, nacional ou mundial.

O emissor desse hipergênero corresponde ao documentarista, que pode desempenhar o papel de um jornalista, um publicitário, um cineasta, etc. Em nosso *corpus*, os documentários D1 e D2 foram produzidos por um grupo de alunos da área de comunicação, a fim de cumprir atividades propostas por professores de suas instituições de ensino; já o D3 foi produzido pelo cineasta Jorge Furtado, com um propósito profissional. A relação entre o enunciatador e o destinatário é baseada na preocupação do documentarista em expor um posicionamento sobre um tema do mundo real.

Receptores do documentário correspondem ao público em geral que se interessa por esse hipergênero ou pelo tema abordado. Esses têm o papel discursivo (destinatário, na nomenclatura do ISD) de concordar ou discordar da proposição exposta, proporcionando maior número de visualizações, curtidas ou seguidores, caso esteja vinculado a canais da internet como os de nosso *corpus*.

## 5.2 CARACTERÍSTICAS DISCURSIVAS DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Antes de iniciarmos nossa análise das características discursivas do documentário expositivo, esclarecemos que o termo ‘expositivo’ empregado no documentário de Nichols (2010), refere-se a

uma terminologia utilizada pela área da comunicação e do cinema para definir um dos modos de representação do documentário. Já o termo ‘expor’, utilizado por Bronckart (2009), é condizente com uma das ordens dos mundos discursivos, ou “mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (Bronckart, 2009, p. 151). De acordo com a teoria interacionista sociodiscursiva, os enunciados podem ser enquadrados em duas ordens distintas: 1) ordem do narrar, na qual o mundo discursivo está explicitamente *disjunto* das coordenadas dos mundos formais; 2) ordem do expor, na qual o mundo discursivo está posto em *conjunção* a essas coordenadas. Os textos vinculados a esses dois mundos podem estar numa relação de autonomia ou implicação em relação ao ato de produção. A interligação entre os mundos discursivos determina, segundo Bronckart (2009, p. 157), o *tipo de discurso* correspondente: 1) *discurso interativo* (expor implicado); 2) *discurso teórico* (expor autônomo); 3) *relato interativo* (narrar implicado); 4) *narração* (narrar autônomo).

Com relação aos *tipos de discurso*, no documentário expositivo, devido a seu caráter hipergenérico, há uma mescla dos discursos da ordem do expor e do narrar. Observamos em nosso *corpus*, por exemplo, a presença do *relato interativo* (narração em *voz over* com imagens em movimento de gravações *in loco*) e do *discurso interativo* (entrevistas orais) misturado com o *discurso teórico* (narração em *voz over* com conteúdo científico, seguida por imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio). Podemos dizer que o documentário expositivo, de forma predominante, devido ao seu propósito comunicativo, ancora-se no mundo discursivo do expor, mobilizando o *discurso misto interativo-teórico*. Embora, devido a sua característica hipergenérica, também apresente encaixamentos do *relato interativo*.

O D1 evidencia o *discurso misto interativo-teórico* ao representar o conteúdo temático – produtos orgânicos –, a partir de uma entrevista oral com interlocutor e entrevistados nomeados.

Observamos, no D1, o propósito de construir uma definição teórica sobre o tema, mas implicando o destinatário: “*A pergunta é: O que é orgânico para você? Defina isso em uma palavra*”. Além de trazer a definição, o documentário se utiliza de um *relato interativo*, no qual o enunciador, em *voz over*, faz um relato sobre a região rural de Parelheiros, em São Paulo, apresentando-a como uma próspera produtora de alimentos orgânicos, ao mesmo tempo em que utiliza expressões valorativas, demonstrando a implicação da instância enunciativa: “*Isso aí é legal*”, “*Coisa de primeiro mundo*”.

O D2 apresenta, por meio da *voz over*, conhecimentos específicos e conceituais sobre o tema, por exemplo: “*Em um fenômeno migratório relativamente recente, os africanos, em sua maioria, senegaleses, aportaram da capital pernambucana e em outras grandes cidades do Brasil*”. Concomitantemente, o agente-produtor presentifica o espaço com imagens em movimento, em seguida, focaliza um personagem, nomeado de Bamba, no trecho: “*Bamba é um senegalês de 37 anos que se destaca em meio aos brilhantes que vende*”. Ou seja, há a construção de um *discurso misto interativo-teórico*, como característica dominante do hipergênero, mesmo que sempre apareça o relato interativo com a narração implicada que narra o que está sendo mostrado pela câmera. No fragmento “*A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife, tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco*”, surgem posicionamentos pessoais do enunciador (*voz over*) em frases como “*É interessante ver o quanto o trabalho dignifica essas pessoas. A Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece*”.

Da mesma forma, o D3 utiliza-se do *discurso misto interativo-teórico*. O *discurso teórico* aparece quando, por exemplo, o documentário mostra a localização geográfica da região rural de Belém Novo, as características asiáticas de seus trabalhadores japoneses, a distinção científica do ser humano com outros tipos de animais mamíferos e, ainda, conhecimentos gerais sobre o tomate: “[...]”

*Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste*". Porém, o uso do discurso teórico é propositalmente irônico, o que, de certa forma, "quebra" o teor autônomo do discurso do expor, pois surgem comentários como: "O telencéfalo altamente desenvolvido combinado com a capacidade de fazer o movimento de pinça com os dedos deu ao ser humano a possibilidade de realizar uns cem números de melhoramentos em seu planeta" [surge a imagem do cogumelo provocado pela bomba atômica de Hiroshima; a narração continua] "Entre eles... cultivar tomates".

O plano textual geral (Bronckart, 2009) do documentário expositivo inicia-se com uma *introdução*, na qual se apresenta o tema mediante diversas abordagens, buscando captar a atenção do espectador. No D1, o tema é introduzido por uma pergunta, "O que significa orgânico para você?", e depoimentos apreciativos de uma entrevista que procura construir a definição de orgânico. Já no D2, as imagens em movimento mostram a região central de Recife, movimentada e opulente por seus prédios, e focam a principal rua de comércio de vendedores ambulantes. No D3, vemos em tela, as legendas de afirmação: "Este filme não é um filme de ficção", "Existe um lugar chamado Ilha das Flores" e "Deus não existe".

Na etapa do *desenvolvimento*, o ponto de vista (*tese*) do documentarista é defendido por meio de dados sobre a temática (*voz over*), como no D3, que apresenta conhecimento científico sobre o local do filme e outros; ou por evidências apresentadas pelas cenas *in loco*, que, no D2, mostram os comerciantes senegaleses trabalhando como vendedores ambulantes.

A fase da *conclusão* une todas as informações expostas pelo documentarista, como no D1, no qual a *voz over* encerra o trecho de *relato interativo* sobre o comércio de produtos orgânicos na região de Parelheiros com uma frase apreciativa, "Coisa de pri-

*meiro mundo*”, e as cenas filmadas em uma feira são aceleradas até sumirem da tela. No D2, a conclusão surge na voz *over* com uma frase apreciativa e metafórica: “*Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses e a Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece*”. Já no D3, a crítica social que é tema do documentário, é finalizada a partir da retomada do discurso inicial da voz *over*: “*O ser humano se diferencia dos outros animais pelo telencéfalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por ser livre. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda*”.

Os documentários possuem títulos que evidenciam o tema, construídos com recursos paralinguísticos, mesclando legendas com elementos tipográficos, com fontes de tamanho grande e imagens estáticas ou em movimento. Já a assinatura do produtor, a indicação do narrador em voz *over*, da música, da direção e da equipe de produção, ou seja, os créditos nos documentários expositivos, são apresentados em forma de legendas, geralmente, com letras brancas, em fundo preto. Nos documentários expositivos selecionados no *corpus*, os vídeos têm uma duração curta de 2 a 13 minutos.

Por ser um hipergênero audiovisual, as imagens estáticas (fotos, gráficos, infográficos, tabelas etc.) ou em movimento (gravações *in loco*) possuem um papel fundamental de desenvolver o tema, funcionando como argumentos visuais do ponto de vista do documentarista, o qual também fica expresso nas escolhas de ângulos, planos e na forma como é editado o documentário. O documentarista recorre a diversas fontes de pesquisa para organizar e coletar informações sobre o conteúdo temático, tais como entrevistas com pessoas envolvidas no tema ou especialistas da área, arquivos impressos ou disponibilizados na internet, imagens e notícias de jornais e revistas.

O documentário expositivo tem um caráter misto quando à mobilização de *sequências textuais* (Bronckart, 2009). De forma geral, observamos que não são realizadas as fases prototípicas das sequências descritas por Bronckart (2009), na sua completude: sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Geralmente, a planificação das sequências, no documentário expositivo, utiliza apenas algumas de suas fases. As sequências dialogais são comuns nos trechos de reprodução das entrevistas, como em D1; as sequências descritivas são mobilizadas na apresentação de características de elementos do tema, como em D2: “A Avenida Conde da Boa Vista [...] tem início na Ponte Eduardo Coelho e termina na Rua Dom Bosco, seu prolongamento passa a se chamar Avenida Carlos de Lima Cavalcanti, corta os bairros da Boa Vista e Soledade”. Segmentos de sequências explicativas ou argumentativas, a depender da forma como o enunciador interpreta o objeto do discurso (problemático ou polêmico, respectivamente), também são comuns nesse hipergênero. De forma geral, a textualidade no documentário expositivo é, frequentemente, organizada, simplesmente, em forma de *script*<sup>2</sup> e *esquematisações*<sup>3</sup>.

### 5.3 CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

Quanto aos organizadores textuais com função de *conexão*, há poucos com valor temporal, visto que no documentário expositivo há apenas encaixamentos de relatos interativos que podem mobilizar esse tipo de recurso coesivo. Essa característica vem ao encontro do propósito comunicativo geral do documentário expo-

---

2 *Script* é uma forma de organização linear dos segmentos textuais da ordem no narrar, em que “os acontecimentos constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão” (Bronckart, 2009, p. 238).

3 Esquematisações são segmentos textuais da ordem do expor em que o objeto do discurso se apresenta, do ponto de vista do destinatário, como neutro. É o grau zero dos segmentos da ordem no expor: segmentos de definição, enumeração, cadeia causal, etc. (Bronckart, 2009, p. 239).

sitivo, uma vez que propõe um texto sem temporalidade fixa. Nos segmentos de discurso misto interativo-teórico, os organizadores com valor lógico têm pouca expressividade. Identificamos apenas alguns, como na voz *over* do D3: *porque* (explicativo), *e* (aditivo), *apesar de* (concessivo); visto que são raros os trechos de sequência explicativa ou argumentativa.

Os organizadores espaciais, por sua vez, aliados a imagens estáticas ou em movimento, são muito utilizados, visto que, junto às esquematizações, são empregados diversos trechos de sequência descritiva. Tais organizadores fazem referência ao espaço no qual ocorre o discurso, tais como: *aqui, aí, lá, à frente, lado de dentro* e expressões sinônimas. Por exemplo: no D1, temos no fragmento: “*Eu conheço vários casos aí [...]*”, o termo ‘aí’ corresponde à Região de Parelheiros.

Quando aos *mecanismos de coesão nominal*, observamos que a marcação da *coesão nominal* ocorre tanto por anáforas nominais como pronominais, embora a primeira seja mais frequentemente mobilizada, o que evidencia o caráter contedudístico do hipergênero ‘documentário expositivo’. É comum as retomadas textuais serem realizadas por repetições do objeto-fonte, como uma forma de fixar ou evidenciar determinados objetos discursivos, como nos segmentos expositivos do D2, em que a expressão “Avenida Conde da Boa Vista” é retomada quatro vezes; em segmentos da *sequência dialogada* (entrevista oral) do D1, no fragmento “*Orgânico... orgânico é uma questão de limpeza, né?*”; em trecho de *sequência descritiva* do D3: “*Ela utiliza seu telencéfalo altamente desenvolvido e seu polegar opositor para trocar perfumes por dinheiro. Perfumes são líquidos normalmente extraídos das flores que dão aos seres humanos um cheiro mais agradável que o natural*”. Neste segmento informativo (esquematização) do D3, há um exemplo de ocorrência de retomadas por anáfora pronominal: “*O telencéfalo [...] permite aos seres humanos armazenar informações, relacioná-las, processá-las e entendê-las*”.

Como evidenciado por Bronckart (2009), os mecanismos de *coesão verbal* estão fortemente articulados aos tipos de discurso. Como o documentário expositivo é plurilinguístico e mescla diferentes tipos de discurso, evidentemente, os mecanismos de coesão verbal, os quais contribuem para a “explicitação de relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (Bronckart, 2009, p. 273), vão ser balizados pela discursividade de cada segmento. A ancoragem temporal dos segmentos expositivos (predominantes no documentário expositivo), por exemplo, será sempre o presente da enunciação. É a partir desse “aqui e agora” que as relações de concomitância, anterioridade e posterioridade vão se estabelecer. Por outro lado, no discurso vinculado ao mundo do narrar, a ancoragem é sempre um passado ou um futuro (tomado em relação ao presente da enunciação), sinalizada discursivamente por marcadores temporais. Por exemplo, no D1 “[...] *virou um cinturão verde de orgânicos, como era forte há muitos anos na região de Cotia*”, o marcador ‘há muitos anos’ (um passado longínquo, mas indeterminado) estabelece um parâmetro de concomitância para as ações expressas pelos verbos ‘virar’ e ‘ser’.

Quanto ao *registro linguístico* privilegiado, pelo fato de o documentário expositivo ter uma discursividade mista teórico-interativa, é comum os enunciados mesclarem entre a formalidade e informalidade, a depender do objetivo do segmento discursivo e dos atores (vozes de personagens, na teoria bronckartiana) colocados em cena. É comum o registro formal quando há a oralização de um texto escrito, por exemplo, no D2: “*A Avenida Conde da Boa Vista é um dos logradouros mais importantes do Recife [...]*”. São nas expressões orais dos personagens, geralmente entrevistados, que se observa, com mais frequência, o emprego do registro informal, como no trecho do D1: “*Orgânico... orgânico é uma questão de limpeza, né*”.

O documentário expositivo destaca-se pelo emprego denotativo da língua. A linguagem figurada é um recurso utilizado, geralmente, nos segmentos de discurso implicado, pois a voz *over* (de um entrevistado ou do enunciador), como neste trecho descritivo do D2, “Bamba é apenas um dos muitos personagens da história dos comerciantes senegaleses e a Avenida Conde da Boa Vista, por sua vez, é o palco onde toda a luta diária acontece”, em que há o emprego da relação metafórica entre ‘Bamba’ e a expressão ‘personagem da história dos comerciantes senegaleses’ e da ‘Avenida Conde da Boa Vista’ com ‘palco onde toda a luta diária acontece’.

A principal voz *enunciativa* nesse hipergênero advém do agente-produtor. O documentarista usa estratégias de enunciação que causam efeito de distanciamento e neutralidade com o produtor do texto, ao utilizar um instrumento cinematográfico chamado voz *over*. Este recurso dispensa a presença visual do agente-produtor, destacando a oralização (leitura) de um texto previamente escrito. Mas, no documentário expositivo também é comum a inserção de vozes *de personagens* (Bronckart, 2009), nos trechos orais de entrevistas. Essas vozes podem ser de pessoas que vivenciam ou possuem conhecimento sobre o objeto documental, assim como de especialistas da temática abordada.

#### 5.4 CARACTERÍSTICAS MULTISSEMIÓTICAS DO DOCUMENTÁRIO EXPOSITIVO

O caráter multissemiótico desse hipergênero vem predominantemente de sua construção linguística audiovisual que mescla legendas, imagens estáticas e em movimento, áudios da voz *over*, de pessoas entrevistadas oralmente, ruídos, canções.

No D1 as características visuais são compostas por gravações *in loco* coletadas em ambientes reais, fora do estúdio e legendas com os nomes dos entrevistados e título. O áudio é formado por uma música de fundo, uma entrevista oral e a voz *over* que desen-

volve o tema do documentário. No D2, as semioses visuais também se referem a uma legenda que apresenta o título e gravações de cenas *in loco*, já nas de áudio, além da música de fundo, há também o recurso da *voz over*. Em D3, os recursos visuais são vários: legendas com título e frases de afirmação, imagens estáticas (de arquivo e fotos), imagens em movimento (de arquivo e gravadas em estúdio ou *in loco*). Quanto aos recursos de áudio, são utilizadas músicas de fundo (variam de acordo com o propósito do documentarista), a *voz over*, ruídos ambientes (por exemplo: som dos pássaros na plantação de tomate) e ruídos editados artificialmente (som de um gongo, caixa registradora de supermercado etc.).

Pelo fato de o documentário ser um enunciado marcado pela união de elementos linguísticos, visuais e auditivos, a seleção dessas semioses é importante para a construção de sentido do texto. Os elementos audiovisuais são articulados às informações teóricas apresentadas pela *voz over* e às entrevistas orais/relatos, as quais possuem a função de exemplificar os substantivos concretos, auxiliar na construção de definições e conceitos; são argumentos que comprovam o discurso em *voz over*. No D3, por exemplo, há uma mescla entre relato interativo e o discurso teórico. No primeiro, as imagens são sempre *in loco*, com o intuito de mostrar o que é narrado; no segundo, predominam as imagens estáticas de páginas de livros, revistas, jornais ou fotos e algumas gravações em estúdio como forma de exemplificar as informações colocadas.

Quanto aos elementos de áudio, as músicas são empregadas como tema de fundo, com o objetivo de dar ritmo (lento, normal, acelerado) e emoção ao texto. Da mesma forma, também surgem os ruídos naturais do ambiente ou produzidos de modo artificial. O objetivo da utilização de elementos de áudio é tornar sua fonte mais clara e evidenciada para o receptor, seja no som de um gongo ao citar um japonês, ou o som de uma baleia quando surge uma imagem deste animal. Já na voz dos entrevistados ou da *voz over*, características da oralidade, tais como entonação, pausa, altura, intensidade,

velocidade e marcas de variação linguística, são valorativas e devem ser selecionadas de acordo com o propósito do documentarista. No D1, por exemplo, a voz *over* que faz as perguntas da entrevista são de jovens com pouca intensidade vocal; assim a credibilidade de seu discurso é menos valorizada. A voz *over* no D3 é realizada por um homem adulto com boa intensidade vocal, ótima entonação, pausas adequadas e enlaçadas às imagens e áudios complementares, bem como velocidade de discurso clara e compreensível.

Como ferramenta multissemiótica, que une diversas modalidades de linguagem e semioses a variadas tecnologias audiovisuais e digitais (por serem, no nosso caso, publicados na internet), o hipergênero estudado se mostra importante na atual vivência de inovação midiática e tecnológica em todos os meios sociais, seja no contexto educacional, de lazer ou profissional. Conseqüentemente, este modelo de trabalho proporciona ao aprendiz a construção de sentidos múltiplos do mundo em que ele vive e possibilita seu posicionamento no meio social. Tamanha importância fica evidenciada na inclusão desse hipergênero no concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país, a Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir da edição de 2019.

## 6. TERCEIRA ETAPA DA MODELIZAÇÃO: O MODELO DIDÁTICO DO DOCUMENTÁRIO

Nesta seção trazemos uma síntese das decisões de ordem didática que subsidiaram a elaboração da SDG do documentário expositivo (ver Lazari, 2021). Para tanto, produzimos um esquema que sintetiza o modelo didático. Devido ao fato de o documentário expositivo ser um hipergênero multissemiótico, os recursos semióticos foram apresentados na modelização teórica, sendo apenas listados no Quadro 3, a seguir, visto que a esquematização didática contém apenas a retextualização dos discursos orais ou oralizados, segundo Marcuschi (2001).

Quadro 3 – Recursos semióticos do documentário expositivo modelizados didaticamente

RECURSOS SEMIÓTICOS	
TÍTULO	O título do documentário contém legendas, imagens estáticas ou em movimento.
LEGENDAS	As legendas no documentário expressam frases provocativas ou, em entrevistas orais, indica o nome dos entrevistados; geralmente, em tela com fundo preto com letras brancas.
IMAGEM EM MOVIMENTO	As imagens em movimento são produzidas por meio de gravações <i>in loco</i> ou gravadas em estúdio.
IMAGEM ESTÁTICA	As imagens estáticas são retiradas de arquivos (jornais, livros, revistas etc.) ou reproduzem fotos.
IDENTIFICAÇÃO DOS EMISSORES	A identificação do produtor e equipe de filmagem ocorre através de legendas em tela com fundo preto e letras brancas.

Fonte: as autoras.

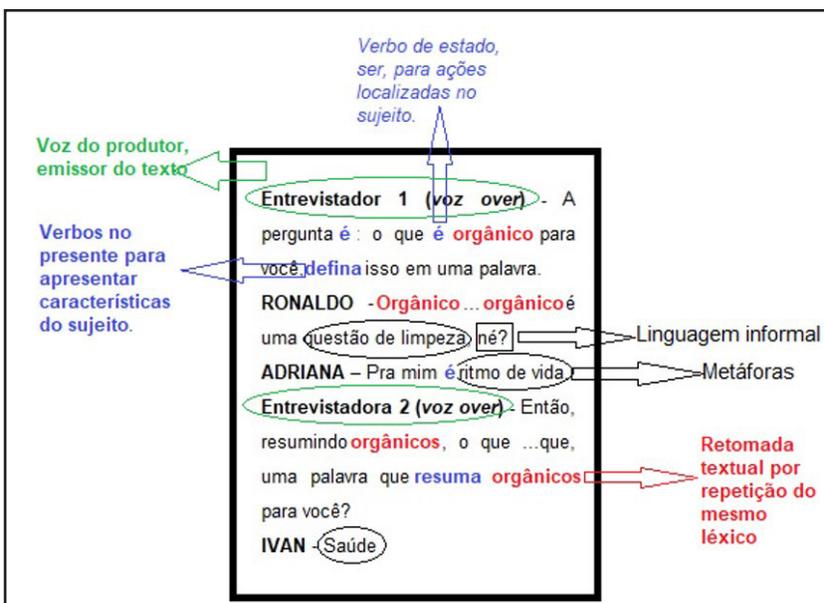
Conforme o processo de retextualização definido por Marcuschi (2001), que segue um modelo de operações textuais-discursivas não hierárquicas, realizamos a retextualização de dois discursos correspondentes às expressões orais presentes nos documentários expositivos de nosso *corpus*: a entrevista oral do D1 e a narração em *voz over* do D3.

Segundo Marcuschi (2001, p. 74-76), não há obrigatoriedade de abordar todas as operações de retextualização de seu modelo, por isso não retiramos elementos típicos da expressão oral no discurso de entrevista, correspondentes a 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> operação, tais como: a) hesitações, mostradas por meio das reticências; b) elementos não lexicados, como ‘né’, ‘pra’; c) segmentos de palavras ou frases iniciadas e não concluídas, como ‘o que...que’; c) repetições como em ‘orgânico...orgânico’.

Tal decisão deveu-se ao fato de considerarmos esses elementos importantes para o ensino da oralidade.

Após o processo de retextualização, seguimos para a construção do *plano visual* da entrevista oral modelizada didaticamente, como mostra a Figura a seguir, elaborada a partir da retextualização do oral para o escrito do D2.

Figura 1 – Plano visual da entrevista oral



Fonte: as autoras.

Com base na retextualização da narração em *voz over*, produzimos mais um *plano visual* evidenciando sua modelização didática (Figura 2), com base na retextualização do oral para o escrito de D3.

Figura 2 – Plano visual da expressão oral do locutor em voz over

<p>Relato interativo empregado com imagens do ambiente</p> <p>Presente momentâneo</p>	<p>Voz over (com imagens em movimento in loco) - Estamos em Belém Novo, município de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul, no extremo sul do Brasil, mais precisamente na latitude trinta graus, dois minutos e quinze segundos Sul e longitude cinquenta e um graus, treze minutos e treze segundos Oeste. Caminhamos neste momento numa plantação de tomates e podemos ver a frente, em pé, um ser humano, no caso, um japonês.</p>	<p>Discurso teórico</p> <p>com imagens de estúdio ou arquivo.</p>
<p>Tempo Presente para verdades científicas.</p>	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os japoneses se distinguem dos demais seres humanos pelo formato dos olhos, por seus cabelos lisos e por seus nomes característicos.</p> <p>Voz over (com imagens em movimento in loco) - O japonês em questão chama-se Toshiro.</p> <p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - Os seres humanos (são) animais mamíferos, bípedes, que se distinguem dos outros mamíferos, como a baleia, ou bípedes, como a galinha, principalmente por duas características: o telencefalo altamente desenvolvido e o polegar opositor.</p> <p>[...]</p>	<p>Retomada textual por substituição pronominal.</p>
<p>Tempo Presente para processos habituais.</p>	<p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - O planeta Terra produz cerca de vinte e oito bilhões de toneladas de tomates por ano. O senhor Toshiro, apesar de trabalhar cerca de doze horas por dia, é responsável por uma parte muito pequena desta produção.</p> <p>Voz over (com imagens estáticas ou em movimento gravadas em estúdio) - A utilidade principal do tomate é a alimentação dos seres humanos.</p>	<p>Retomada textual por repetição do mesmo léxico.</p>
<p>Relato interativo e discurso teórico.</p>	<p>Voz over (com imagens em movimento in loco) - O senhor Toshiro é um japonês e, portanto, um ser humano. No entanto, o senhor Toshiro não planta os tomates com o intuito de comê-los. Quase todos os tomates produzidos pelo senhor Toshiro são entregues a um supermercado em troca de dinheiro.</p> <p>[...]</p> <p>Voz over (com imagens em movimento in loco) - O tomate plantado pelo senhor Toshiro, trocado por dinheiro com o supermercado, trocado pelo dinheiro que dona Anete trocou por perfumes extraídos das flores, recusado para o molho do porco, jogado no lixo e recusado pelos porcos como alimento, está agora disponível para os seres humanos da Ilha das Flores.</p> <p>Voz over (com imagens variadas) - O que coloca os seres humanos da Ilha das Flores numa posição posterior aos porcos na prioridade de escolha de alimentos é o fato de não terem dinheiro nem dono. Os humanos se diferenciam dos outros animais pelo telencefalo altamente desenvolvido, pelo polegar opositor e por serem livres. Livre é o estado daquele que tem liberdade. Liberdade é</p>	

Fonte: as autoras.

O modelo didático apresentado está embasado nos princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* propostos pelos pesquisadores genebrinos (Dolz; Schneuwly, 2011). Quanto ao primeiro princípio, foi realizado um estudo de textos teóricos de especialistas da área de comunicação, foram analisados os conteúdos de *sites* especializados como *Porta Curtas*, *Roteiro de Cinema*

e *Escrevendo o Futuro* (Olimpíadas de Língua Portuguesa), além da plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube, uma vez que a legitimidade exige uma ação pesquisadora.

Quanto à *pertinência*, nossa conduta partiu do contexto para o qual foi produzido o trabalho com o hipergênero ‘documentário expositivo’: alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, localizada em uma pequena cidade do interior do Paraná. Nossos sujeitos demonstravam dificuldades na escrita, oralidade e compreensão de textos com multissemioses. Com isso, construímos um modelo didático que fosse capaz de abordar essas dificuldades pontuadas e possibilitasse a vivência tecnológica em sala de aula, a fim de aproximar a aprendizagem ao momento de revolução técnica, científica e eletrônica presentes em todos os meios sociais de nossos alunos. A produção do documentário expositivo também apresenta relevância no concurso de produção de textos para estudantes de escolas públicas de todo o país das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que o inseriu a partir da edição de 2019. Ainda salientamos, nesse princípio, a importância do conteúdo temático selecionado, “problemas sociais de seu meio”, para trazer conhecimento da realidade própria de cada aluno e a partir daí construir posicionamentos capazes de buscar soluções.

Visando o princípio da *solidarização*, buscamos tornar o conhecimento teórico do hipergênero adequado à prática de ensino na turma do 8º ano selecionado. Para isso, tais conhecimentos foram didatizados, a fim de possibilitar a compreensão do uso e funcionalidade dos elementos que compõem o hipergênero, de forma contextualizada e produtora de significação.

Com isso, aliamos tais princípios em um trabalho conjunto que intenta desenvolver as capacidades de linguagem em nossos sujeitos, para o enfrentamento das dificuldades de produção de textos multissemióticos. Não objetivamos a formação de documentaristas da área de comunicação, mas sim contribuir para a formação de seres com conhecimento de sua própria Língua

e de suas multissemoses, como também, o posicionamento crítico em relação ao seu meio social e às produções midiáticas de nossa época.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa demonstra a relevância de se pensar na transposição didática externa (Chevallard, 1989) de objetos linguageiros, como é o caso do hipergênero ‘documentário expositivo’. Mais especificamente, o trabalho mostra o processo de modelização teórica/didática desse objeto do saber que, no processo da pesquisa de Lazari (2021), se transforma em objeto de ensino.

Para a modelização, embasamos nosso trabalho nos princípios de legitimidade, pertinência e solidarização propostos pelos pesquisadores genebrinos. Quanto ao primeiro, a pesquisa bibliográfica na área de comunicação evidenciou a grande diversidade de definições de documentário, o que não possibilita a construção de um conceito totalizante. Passamos a considerá-lo como um hipergênero multissemiótico de representação social do mundo, baseadas em Nichols (2015), uma vez que a pesquisa maior da qual este trabalho se origina buscou a construção de um posicionamento do aluno perante problemas sociais de sua comunidade.

Quanto à pertinência, a modelização didática visou um trabalho com a SDG que desenvolvesse as capacidades de linguagem dos alunos e possibilitasse um avanço em seus conhecimentos prévios de escrita, oralidade e compreensão de textos com multissemoses. Quanto ao princípio da solidarização, buscamos tornar o conhecimento teórico do documentário expositivo adequado à prática de ensino de nosso contexto educacional, a fim de possibilitar a compreensão do uso e funcionalidade dos elementos que compõem o hipergênero, de forma contextualizada e produtora de significação. A observação a tais princípios esteve sempre voltada ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, de caráter mul-

tissemiótico, na articulação semiótica de diferentes linguagens que se mesclam nos textos que realizam a prática documental: linguagem visual (legendas, imagens estáticas e em movimento), linguagem sonora (músicas, ruídos ambientes e ruídos artificiais), linguagem cinematográfica (deslocamento da câmera, enquadramento e ângulo), linguagem verbal escrita e linguagem verbal oral (pausa e entonação).

Esperamos, com nosso trabalho, dar subsídios para que outras SDG com foco no documentário expositivo sejam elaboradas e desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (org.). **Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. **Calidoscópico**, v. 21, n. 1, p. 81-101, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25581>. Acesso em: 5 ago. 2024.

BONINI, A. Mídia/Suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/05.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDU, 2009.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. [S. l.]: 1989. Disponível em: [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id\\_rubrique=6](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6). Acesso em: 23 jul. 2024.

DA-RIN, S. **Espelho partido**: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue, 2004.

DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Anna Rachel Machado e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Anna Rachel Machado e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-60.

LAZARI, P. S. S. **Ensino remoto emergencial**: o documentário expositivo como instrumento da prática de letramentos multissemióticos. 2021. 355 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/profletras-dissertacoes/dissertacoes-defendidas-turma-6-2019-2021>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao\\_modelos\\_didaticos\\_generos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/construcao_modelos_didaticos_generos.pdf). Acesso em: 5 ago. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Í. M. **Documentário animado**: experimentação, tecnologia e design. 2008. 244 f. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13765@1>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MELO, C. T. V. O documentário como gênero audiovisual. **Revista Eletrônica Comunicação & Informação**, Goiânia, v. 5, n. 1/2, p. 25-40, 2002. Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/67912>. Acesso em: 4 ago. 2024.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papyrus, 2010.

PENAFRIA, M. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Cosmos, 1999.

PONTARA, C. L. Produção de sequência didática com base no gênero infográfico em língua inglesa: um olhar para o processo de transposição didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 241-284, 2019. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37044>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... O que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## RELATOS DA PANDEMIA DA COVID-19 PELO OLHAR DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

### *REPORTS OF THE COVID-19 PANDEMIC THROUGH THE EYES OF BASIC EDUCATION STUDENTS: A DIDACTIC SEQUENCE OF GENRES*

Margarida Paulino de Cerqueira Pinto  
Marilúcia dos Santos Domingos

## 1 .INTRODUÇÃO

A proposta deste capítulo é apresentar uma sequência didática de gêneros elaborada para o trabalho com o ensino da produção escrita, direcionada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais, tendo como eixo organizador o gênero textual relato pessoal e como temática os acontecimentos positivos vividos durante o período da pandemia da covid-19, apesar da grande e inegável tragédia vivida mundialmente.

Para tanto, nos pautamos nos preceitos teórico-metodológicos da vertente didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), também conhecida como Grupo de Genebra, em decorrência, produzimos uma sequência didática de gêneros (SDG), formatada em um Produto Educacional desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

A justificativa pela definição da metodologia da SDG (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Barros; Striquer; Gonçalves, 2019; Barros; Striquer, 2020) e pelo gênero relato pessoal se deu por vários motivos, um deles, em síntese, é porque o fundamento da referida metodologia é levar o aluno a compreender que os gêneros são instrumentos mediadores de situações comunicativas e de problemas que existem na sociedade. Assim, ao aprimorar a leitura e a escrita de diversos e diferentes gêneros textuais, por meio de um processo de ensino sistematizado, o discente tem condições de participar ativamente de situações de interação, tendo como ferramentas mediadoras os diversos e diferentes gêneros textuais existentes na sociedade.

De forma mais específica, pelo fato de as pessoas, no mundo inteiro, terem vivido em contexto pandêmico, causado pela covid-19, nos anos de 2020, com finalização oficializada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no início de 2023, muito há a relatar sobre o que as pessoas enfrentaram em todo esse tempo. Assim, por meio da produção de relatos pessoais de situações vividas nesse contexto, importantes registros constituirão a história da sociedade mundial. É sobre essas questões o nosso interesse, promover, com a referida SDG, condições para que os estudantes do 6º ano relatem, na modalidade escrita, suas experiências pessoais vividas na pandemia; embora tenha sido um período muito complexo na vida de todas as pessoas, objetivamos que os discentes registrem aspectos positivos experienciados. Nossa premissa é de que esses registros são imprescindíveis, pois fazem parte de uma geração que viveu um contexto específico. É necessário ter escrituras desse período, para compreendê-lo e, quem sabe, com ele aprender, de alguma forma.

## 2. A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), sequência didática (SD), como denominada originalmente pelo Grupo de Genebra, “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A SD tem como objetivo auxiliar o estudante na melhor apreensão de um gênero textual, dando-lhe condições para escrever e falar de maneira mais profícua numa determinada situação comunicativa. Nas palavras dos pesquisadores genebrinos, a SD é definida como

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97).

Assim, a SD oportuniza ao professor a construção de um “roteiro de estudos, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero” (Barros, 2012, p. 188). Ou seja, a partir da SD é possível que o professor decida quais as melhores estratégias a serem desenvolvidas para aquele público específico; quais atividades devem ser elaboradas, quais deverão ser adaptadas para suprir as necessidades daqueles estudantes.

Os autores suíços apresentam um esquema de organização da SD em quatro etapas. Na Apresentação da situação, é o momento de descrever/apresentar o gênero em processo de abordagem aos alunos, evidenciando o problema de comunicação no qual se pode agir tendo como ferramenta de mediação o referido gênero. Nessa etapa, a classe constrói “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (Dolz;

Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 99). Algumas questões podem nortear essa primeira etapa: “Qual o gênero será trabalhado; a quem se dirige a produção, qual a forma assumirá a produção; quem participará da produção?” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 100).

Na produção inicial, os estudantes elaboram um primeiro exemplar do gênero em trabalho. Essa produção serve para nortear o trabalho do professor, pois permite a compreensão de quais capacidades de linguagem os estudantes já possuem a respeito da produção do gênero, bem como de quais eles, ainda, não têm. Assim, o professor pode visualizar o caminho a percorrer, as atividades a serem elaboradas para auxiliar o aluno. E o estudante possibilita a descoberta do que ele já é capaz de fazer e desperta a consciência dos problemas que necessitam de serem trabalhados.

Nos módulos, são trabalhados os problemas detectados na produção inicial, sendo o momento de oferecer aos estudantes os instrumentos essenciais para resolvê-los, por meio de atividades diversas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nessa etapa, devem ser trabalhadas atividades de diferentes níveis, abarcar problemas peculiares de ensino e diversificar a maneira de ensinar; inspirados na psicologia da linguagem. Tais pesquisadores distinguem quatro níveis na produção textual: 1) representação da situação de comunicação; 2) elaboração dos conteúdos; 3) planejamento do texto e 4) realização do texto.

Também, os pesquisadores explicam sobre a necessidade/importância de se trabalhar, em cada módulo, com uma diversidade de atividades e exercícios, oportunizando que o estudante tenha acesso, por diferentes caminhos, aos conhecimentos trabalhados, assegurando o sucesso do ensino e da aprendizagem. Três categorias de atividades e exercícios podem ser especificadas: atividades de observação de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de linguagem comum.

A última etapa da SD é a produção final. Nesse momento, o

estudante tem a possibilidade de produzir um novo exemplar do gênero, utilizando todos os instrumentos que foram assimilados nos módulos. A produção final possibilita ao docente fazer uma avaliação somativa. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o momento de colocar em prática a aprendizagem adquirida.

Comungando com esses preceitos, Barros e Striquer (2020) explicam que quando esse procedimento da SD é implementado no contexto brasileiro, fundamentalmente, necessita de adaptações. Acerca desse assunto, Costa-Hübes e Simeoni (2014) ressaltam que a SD foi pensada para estudantes suíços, cujo país apresenta condições sociais e educacionais muito diferentes da realidade brasileira. As pesquisadoras esclarecem que:

No sistema suíço, todos os anos de ensino possuem uma grade curricular que contempla uma disciplina com aulas semanais específicas só para a produção textual, para a qual essa metodologia foi planejada. Já no sistema brasileiro, isso não ocorre, pois temos uma única disciplina – Língua Portuguesa – para trabalhar com os eixos da oralidade, da leitura, da produção escrita, da análise/linguística/reescrita de textos (Costa-Hübes; Simeoni, 2014, p. 25).

Para Barros e Striquer (2020), as adaptações promovem que a SD não se limite tão somente à estrutura de base concebida pelo ISD: apresentação da situação, primeira produção, módulos e produção final; permitindo que professor/pesquisador cumpra essas etapas com a elaboração de atividades, ao acaso. Assim, a sequência didática de gêneros (SDG), denominação ampliada, o que explicaremos mais adiante, “não é procedimento redutor e engessado, pois foi criada alicerçada em bases teórico-metodológicas sólidas que subsidiam os objetivos almejados” (Barros; Striquer, 2020, p. 1420). Nesse sentido, maleabilidade e ressignificação são

processos naturais na esfera da SDG, pois ela, conforme Barros e Striquer (2020), constitui-se diante dos contextos didáticos específicos, das finalidades docentes pretendidas, do gênero em trabalho, da prática discursiva pretendida pelo professor, assim como do que se pretende desenvolver no estudante.

Em decorrência, Barros e Striquer (2020, p. 1420) defendem a necessidade de redefinir a SDG “para além de um procedimento”. De acordo com as pesquisadoras, os procedimentos precisam ser concebidos como uma metodologia, por isso passam a empregar as expressões “metodologia das sequências didáticas de gêneros” e “sequência didática de gêneros” (SDG), no sentido de diferenciá-la das inúmeras metodologias que trabalham com a expressão sequência didática, sequência de atividades etc. Desse modo, marca-se um campo específico teórico-metodológico e se firma, ao mesmo tempo em que se destaca, a importância de a SDG ser vista como “um suporte didático maleável e adaptável” (Barros; Striquer, 2020, p. 1418).

### 3. APRESENTAÇÃO DA SDG

#### OFICINA 1 – REGISTRANDO ACONTECIMENTOS, FAZEMOS PARTE DA HISTÓRIA DO MUNDO

**Objetivo:** compreender que o registro de experiências vividas, principalmente, de momentos marcantes de interesse social, é uma ação de construção da história da sociedade. Temática para o registro: o contexto da pandemia causada pelo coronavírus (2020-2023). Foco: aprimorar a prática da produção de textos.

**Instruções ao professor:** sugerimos que apresente ao aluno produções escritas de outros estudantes, resultado de projetos de ensino: coletânea de textos publicados em livros artesanais; gravação de vídeos-registros de contação de história; poemas, artigos e outros textos que fizeram parte de exposições em feiras culturais etc. A intenção é que o estudante tenha uma primeira motivação e inicie o processo de compreensão de que o texto a ser produzido ao final dessa SDG será publicado/socializado. Na proposta de atividade a seguir, o gênero biografia é o eixo condutor desse processo inicial, você pode apresentar aos alunos algumas de personalidades de segmentos diferentes, publicadas em veículos diversos: *sites*, livros, revistas etc.

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Responda:

a. Você é fã de algum escritor, artista de novela ou filme, cantor, jogador de futebol alguma personalidade pública?

b. Você já leu a biografia dessa pessoa que você é fã? Você sabe o que é uma biografia e para que ela serve?

c. Agora, leia a definição de biografia para ampliar seu conhecimento sobre o gênero. A biografia é um gênero de texto que tem por objetivo narrar a história de vida de alguém que foi, de alguma forma, importante para uma comunidade ou para a sociedade de uma forma mais ampla. O texto apresenta os fatos vividos pelo biografado em uma ordem cronológica, trazendo os acontecimentos e feitos mais marcantes da vida da pessoa em foco.

2) Você sabia que existe um outro tipo de texto em que a pessoa pode biografar a própria vida? Esse tipo de texto ou gênero textual é chamado de autobiografia. A autobiografia tem a mesma função: divulgar a história de vida de uma pessoa, só que contada por ela mesma.

Existe ainda outro gênero de texto em que as pessoas podem relatar suas histórias, mas de maneira diferente, contando sobre um período específico; uma situação diferente. Esse gênero é chamado de relato pessoal ou relato de experiência vivida. O objetivo é registrar experiências pessoais: uma viagem realizada; um período da vida; uma situação diferente que aconteceu em um certo momento.

A história do mundo é feita de diferentes registros, é formada pelo relato de muitas pessoas. É por meio dos diversos registros de tudo que aconteceu na evolução do homem que o mundo vai cada vez mais melhorando. E o mais importante é entender que a história não é feita apenas de personalidades públicas, de cientistas, estudiosos, a história é construída com o auxílio de cada uma das pessoas.

Então vamos participar da história do mundo? Todos nós vivemos o contexto da pandemia causada pela covid-19. Trata-se de um evento inédito na história, uma vez que nenhuma das epidemias que aconteceram no passado se desenvolveram em um cenário tão grande quanto a desse vírus. Por se tratar de uma doença e de uma situação nunca vivida, é preciso que muitos registros sejam feitos, inclusive relatos de circunstância que mesmo em um momento tão difícil promoveram mudanças positivas, novos hábitos mais saudáveis, aproximação entre pessoas.

Então o que você vai aprender?! Vai aprender a produzir um relato pessoal, a fim de registrar uma (ou algumas) experiência(s) vivida(s) durante a pandemia que proporcionou algum tipo de situação positiva para você. Vamos lá?!

### **Roda de conversa sobre o período de pandemia**

**Instruções ao professor:** para esta atividade, sugerimos que organize a sala em círculo para que cada estudante relate sobre esse período pandêmico. Seria muito interessante se você iniciasse socializando com a turma como foi esse período em sua vida: se você ou os seus familiares foram contaminados pelo vírus, como foi dar aulas em casa, se utilizou recursos tecnológicos ou não; e, sobretudo, quais foram as suas aprendizagens; motivando-os a fazer o mesmo. Lembrando: o foco são as situações positivas vivenciadas.

Este é o momento oportuno para o estudante se expresse, opine e ouça os colegas; também é o momento de levantar os conhecimentos que o estudante já possui sobre o gênero relato pessoal e montar com a turma o projeto que será trabalhado.

#### ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Vamos nos organizar em círculo para uma roda de conversa. A temática do nosso bate-papo será como foi a nossa vida fora da escola durante o auge da pandemia. É muito importante que todos relatem, neste momento, de forma oral, como foi esse período, principalmente quais foram as aprendizagens adquiridas. Também é imprescindível que saibam ouvir e respeitem os turnos de fala dos colegas. Combinado?! Para que você possa organizar o que vai dizer, pode se basear pelas questões a seguir.

- a. Como você participou das aulas no período da pandemia?
- b. O professor fez o acompanhamento das atividades pelo WhatsApp. Você teve acesso a esse recurso?
- c. Alguém da sua família ou o responsável por você auxiliou você nas atividades escolares neste período?

d. Você acredita que vir à escola é importante para a aprendizagem? Ou a aprendizagem é a mesma estudando em casa?

e. Você precisou ajudar nos afazeres de casa; ou auxiliar irmãos nas tarefas escolares?

f. Apesar de ser um período difícil, o período de afastamento social, foi uma fase de aprendizagem para muitas pessoas. Quais foram as aprendizagens adquiridas por você, isto é, o que você aprendeu de novo? Por exemplo, os professores tiveram que aprender a utilizar vários recursos tecnológicos para trabalhar e estudar. Isso foi um ponto positivo, sem dúvida!

2) Vamos ao final desse projeto de ensino produzir um livro, será um compilado de todos os relatos pessoais dos estudantes desta classe. Onde divulgaremos nosso livro? Dê a sua sugestão, assinale com um X a sua preferência ou acrescente um novo tópico.

a. No *blog* do colégio ( ) b) No *site* do colégio ( ) c) Na biblioteca do colégio ( ) d) Convidaremos os familiares e apresentaremos o livro a eles num café ( ) e) Outra(s).

## OFICINA 2 – Conhecendo o relato pessoal

**Objetivo:** Conhecer um primeiro exemplar do gênero relato pessoal.

<p><b>Instruções ao professor:</b> sugerimos que você escolha um relato pessoal para que o estudante tenha um primeiro contato com o gênero. Você poderá buscar exemplares publicados em <i>sites</i>, livros, revistas etc. Crie condições para que o estudante explore o título e levante hipóteses sobre o assunto que será abordado no texto, observe que a história trata da realidade. Sugira a leitura oral e incentive a participação de todos.</p>
---

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Com certeza já ouviu e ouve (dos avós, pais, professora, dos amigos) e já contou e conta muitos relatos cotidianamente! O que você se lembra do que é um relato pessoal? Onde podemos encontrar (ler ou ouvir) um relato pessoal? Qual é a finalidade de uma pessoa escrever um relato? Qual assunto pode ser tratado em um relato? Então, vamos conhecer esse gênero melhor? Agora, leia o título do relato pessoal a seguir e levante hipóteses: de que assunto o relato vai tratar? Será que tratará de uma história real?

FLECK, Giovana. “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”. Disponível em: [https://homolog.sul21.com.br/assunto/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz\\_areazero/](https://homolog.sul21.com.br/assunto/ultimas-noticiascoronavirusrelatos-da-pandemiaz_areazero/). Acesso em: 31 dez. 2022.

Agora responda:

a. Durante o auge da pandemia, em que a sua vida foi semelhante à vida da estudante Giovana Fleck?

b. Na sua opinião, por que a Giovana abasteceu a dispensa para uma semana? E na sua casa, como foi? A sua família também armazenou comida?

c. Apesar de ter sido um momento muito complicado na vida da maioria das pessoas, há inclusive relatos de circunstância que mesmo em um período tão difícil promoveram mudanças positivas, novos hábitos mais saudáveis, aproximação entre pessoas, atitudes solidárias, dentre outros. No relato da Giovana Fleck, há pontos positivos sobre esse período? Retire do texto e registre aqui.

d. Os fatos relatados pela Giovana demoraram bastante tempo? Ou aconteceram num curto período? Como pode comprovar sua resposta?

## OFICINA 3 – Produzindo um relato pessoal – instrumento diagnóstico

**Objetivo:** Redigir o primeiro relato pessoal, o qual servirá de diagnóstico.

**Instruções ao professor:** proponha ao aluno a produção de um primeiro exemplar do relato pessoal, a qual servirá de diagnóstico para que você verifique o que ele já domina sobre o gênero em processo de estudo e o que precisa de saber, isto é, essa produção servirá de base para outros módulos adicionais a essa SDG. Além disso, conforme a base teórico-metodológica do ISD, a primeira produção também é importante para o aluno poder, ao final do processo, fazer uma comparação de seu desenvolvimento para a produção de textos.

### ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Colocando a mão na massa! Agora é a sua vez de produzir um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido um momento muito complexo, várias situações podem ter sido *positivas*: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Lembre-se, o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado? Importante – sua produção não será avaliada, isto é, não valerá uma nota. Ela servirá de diagnóstico para a professora saber o quanto já sabe produzir desse gênero e poder produzir exercícios para auxiliar você a melhorar ainda mais sua capacidade de linguagem de produzir textos! O que queremos é que você produza um texto TOP!

## OFICINA 4 – Conhecendo o contexto de produção do relato pessoal

**Objetivo:** Conhecer os elementos que formam o contexto de produção do relato pessoal (local de circulação, interlocutores, finalidade).

**Instruções ao professor:** nesta atividade o estudante é convidado a conhecer um segundo exemplar do gênero, o qual servirá de base para que compreenda o contexto de produção. Então, sugerimos que elabore o seu próprio relato para apresentar para a turma. Mostre que você também colocou as mãos na massa! Acreditamos que essa ação serve de motivação para a produção escrita do aluno. Peça ao discente que leia o texto e encaminhe uma discussão antes de desenvolver as atividades propostas. A seguir, apresentamos uma possibilidade, um relato de nossa autoria.

### ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Leia com bastante atenção o relato escrito pela professora Margarida Paulino de Cerqueira Pinto.

Pandemia: incertezas e superação  
Margarida Paulino de Cerqueira Pinto

Recordo-me com muita clareza do fatídico mês de março de 2019, já havia rumores do fechamento das escolas devido à pandemia de covid-19. Tudo parecia fora do lugar. Vivíamos com um turbilhão de incertezas, pois as notícias que ouvíamos e víamos pelos diferentes meios de comunicação eram desanimadoras e mostravam que cada vez o vírus estava mais próximo. Então, no dia 20 de março, as instituições de ensino foram fisicamente fechadas, obedecendo ao decreto de biossegurança do Governo Federal. As escolas do Brasil inteirinho, bem como as de

outros países. No começo ficamos todos desnorteados. Mas muito rapidamente as redes de ensino se movimentaram para atender os alunos de forma remota.

Aqui no estado do Paraná, a SEED ofertou vários recursos tecnológicos: o Google Classroom, uma plataforma que permite a interação entre professor e aluno, bem como a entrega de materiais pelos estudantes; três canais de TV aberta; um aplicativo para celulares, videoaulas ao vivo pelo Google Meet; além de materiais impressos para os estudantes que não tinham acesso aos recursos digitais. Foi um período muito complexo, porém pleno de aprendizagem, pois nós, professores, tivemos que nos reinventar e aprender muito, mas muito mesmo para dar conta do recado! E eu que mal sabia mexer no celular. Acreditem, teve dias que tive vontade de chorar, pois tudo era novidade. Por sorte, meu filho Matheus também já estava estudando em casa, pois a Universidade de São Paulo (USP) também estava atendendo os alunos remotamente. Ele foi o meu braço direito e foi o período que pudemos conviver o dia todo juntos. Foi muito prazeroso!

E foi numa dessas aulas remotas que minha cachorrinha, a Bibi, entrou no meu quarto, transformado em sala de aula e fez um estardalhaço! Ela ouviu barulhos diferentes e foi ver o que era. Os alunos a enxergaram e ela fazia gracinha pra eles. Então todos quiseram mostrar os bichinhos de estimação e os conteúdos programados foram por água abaixo. Mas foi uma tarde muito bacana. Os nossos encontros suavizam as nossas angústias.

Na rede municipal de Ourinhos, onde trabalho há 21 anos, também utilizamos a mesma plataforma, houve uma intensa mobilização dos professores da minha escola para montar capacitações para ensinar os demais a mexer com diversos recursos tecnológicos. Vários professores se destacaram nessa empreitada e foram muito parceiros, pois se desdobravam para que todos conseguissem trabalhar com tantas novidades.

Também tive a possibilidade de frequentar as aulas do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e sem sair de casa! Agora, estou no segundo ano do mestrado e me sinto privilegiada por fazer parte

dessa turma e conhecer pessoas encantadoras, tanto os professores quanto minhas parceiras de curso.

Estamos em 2022 e a pandemia ainda não acabou. Mas devido às vacinas, os sintomas não são tão graves. As aulas seguem num ritmo quase normal, presencial! Acredito que tudo vai passar e teremos muitas histórias para contar; é claro que teremos muitos relatos tristes, mas também teremos muitas histórias positivas, de conquistas, de superação, de reinvenção, de gratidão, pois somos sobreviventes da maior crise sanitária mundial.

Fonte: Escrito em: 16 jun. 2022. Arquivo pessoal da pesquisadora. Margarida é professora da rede pública de ensino do estado do Paraná e do estado de São Paulo.

Agora, responda às questões.

- a. Retire um fragmento do texto, o qual julgou o fato mais interessante relatado.
- b. O relato da professora Margarida foi escrito para compor esse material didático. Mas, de uma forma geral, onde são publicados os relatos pessoais?
- c. Qual o objetivo de se escrever um relato pessoal?
- d. O relato da professora Margarida cumpre o objetivo de registrar acontecimentos marcantes na vida dela? Que acontecimentos foram esses?

**Instruções ao professor:** a proposta da atividade a seguir é que o estudante complete o quadro tendo como referência o primeiro relato de Fleck. Leia novamente o texto com a classe e leve-os a refletir sobre a importância do contexto de produção na construção do texto.

2) Complete o quadro, com base no texto “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck.

Trata-se de um texto oral ou escrito?	
Quem produziu esse relato? (emissor)	
Qual a sua profissão?	
Para quem ela escreveu? (destinatário)	
Com qual finalidade que esse texto foi escrito?	
Em que local foi redigido?	
Onde foi publicado?	
Quando foi escrito	
Qual a temática do texto?	

**Instruções ao professor:** para que o estudante conheça mais sobre o gênero em estudo, exiba o vídeo “Gênero textual”: relato pessoal, encontrado em <https://www.youtube.com/watch?v=QTcFP8fRb6U>. Depois, construa com a turma um cartaz com o conceito do gênero para ser afixado no mural da sala ou em algum lugar bastante visível. E, conforme forem estudando as características do relato, sintetize o que for estudado e acrescentado no mural. Você poderá ser o escriba da turma! Esse recurso auxiliará na consulta e fixação das características do gênero.

3) Preste bastante atenção no vídeo “Gênero textual”, relato pessoal que será exibido pela professora! Depois, vamos construir um cartaz com a definição do gênero. E, conforme formos estudando, acrescentaremos o que aprendemos ao mural. A professora será a escriba de vocês!

## OFICINA 5 – Focalizando as características discursivas do relato pessoal

**Objetivo:** Conhecer os elementos prototípicos discursivos que organizam o conteúdo temático do gênero: plano geral, tipo de discurso da interação e sequência tipológica do relatar.

**Instruções ao professor:** organize a sala em grupos. Escolha mais um exemplar do relato pessoal, digite o texto em uma fonte maior, recorte-o em parágrafos e coloque-os em saquinhos (1 para cada grupo) para que os estudantes possam organizá-los. Depois, apresente o texto completo, auxilie as equipes que não conseguiram concluir a tarefa e distribua cartolinas coloridas ou papel pardo para que as equipes possam colar o texto organizado. O objetivo é que o aluno entenda o plano geral do gênero. Coloque essa atividade no mural da classe.

### ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) O texto que forma essa atividade é um relato pessoal, mas veja: ele está todo desestruturado, bagunçado! Foi recortado em partes. A tarefa da equipe, em conjunto, é organizar o texto na sequência que dê sentidos a ele. Depois, você terá a oportunidade de conferir se tudo ficou mesmo dentro de uma organização. Agora, leia o relato escrito por Amanda Vargas, uma brasileira que mora em Milão, na Itália; apresentamos o texto com numeração dos parágrafos para que você possa conferir se a atividade foi cumprida pelas equipes de forma adequada. Desenvolva as questões propostas.

Vargas, Amanda. Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’. Disponível em: <https://sul21.com.br/ultimas-noticias/coronavirus/relatos-da-pandemia/2020/04/milao-se-ria-e-se-brincava-sobre-o-que-faríamos-quando-o-virus-chegasse-ninguem-tinha-medo/>. Acesso em: 31 dez. 2022.

a. Os acontecimentos relatados por Amanda Vagas foram relevantes para serem publicados no Sul21? Explique.

b. Observe somente o título do texto. Ele dá pistas ao leitor sobre o que será tratado no relato pessoal? O título desperta a curiosidade do leitor para a leitura do texto?

c. A autora do relato, a estudante Amanda Vagas, participa da história? O que fez você chegar a essa conclusão?

d. Observe o relato de Amanda Vagas e identifique marcas de autoria, ou seja, se quem escreve a história também participa dela. Comprove a sua resposta com fragmentos do texto no quadro a seguir:

Quem conta os fatos/acontecimentos simplesmente observa e relata o que presenciou ou ao mesmo tempo que conta também participa da história?	O texto é escrito em 1ª ou em 3ª pessoa?	Retire trechos dos textos que revelam marcas de autoria no uso da 1ª pessoa do discurso ou da 3ª pessoa do discurso.

e. Amanda Vagas aponta fatos positivos vivenciados por ela durante o auge da pandemia? Qual deles você julgou mais relevante ao ler o texto?

**Instruções ao professor:** a proposta desta atividade é que o estudante, além de conhecer mais uma história de vida, observe que o relato pessoal é um texto escrito em prosa. Então, chame a atenção da turma para o relato de Amanda Vagas que foi organizado em parágrafos, como mostra a primeira atividade desta oficina. Leve o estudante a refletir que os parágrafos é que estruturam as partes distintas da sequência do relatar. Selecione, também, um poema que aborde a mesma temática, incentive a leitura oral e peça ao estudante que observe a forma como o poema foi estruturado e incentive os alunos a desenvolverem a atividade proposta.

f. Observe com bastante atenção o relato de Amanda Vagas, repare que o texto ocupa toda a extensão da linha, e está dividido em parágrafos. Agora, leia o poema “Dias de emoção” e observe a forma foi estruturado o texto. Há diferenças quanto à forma de organização de estrutura?

ALBUQUERQUE, Virginia. Dias de emoção. Disponível em: <https://boavista.ifrr.edu.br/noticias/sarau-literario-virtual-tem-como-tema-201cpoesia-na-pandemia201d>. Acesso em: 31 dez. 2022.

g. A partir das observações realizadas, complete os espaços.

g1. O \_\_\_ intitulado “Dias de emoção” \_\_\_ versos e \_\_ estrofe. Quando o texto é estruturado dessa forma, dizemos que é um texto \_\_\_.

g2. O relato pessoal de Albuquerque ocupa toda extensão da linha. É organizado em \_\_\_, uma das características da sequência do relatar. Quando o texto é estruturado dessa forma, dizemos que é escrito em \_\_\_.

h. Observe novamente o relato: “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’”, de Amanda Vagas. Escreva (V) para verdadeiro e (F) para falso sobre a sequência do relatar.

- h1. ( ) O relato pessoal começa com a expressão “Era uma vez” e leva o leitor ao mundo imaginário.
- h2. ( ) No início do texto, o autor apresenta um fato ou acontecimento verdadeiro, situando-o no tempo e no espaço.
- h3. ( ) O autor do texto participa da história como sujeito que vivenciou as experiências relatadas.
- h4. ( ) A autora do texto simplesmente observa e relata o que viu.
- h5. ( ) O desenvolvimento dos fatos relatados envolve um conflito e sua resolução.
- h6. ( ) A autora do relato realiza reflexão sobre a repercussão dos fatos relatados em sua vida.

**Instrução ao professor:** leve o estudante a refletir sobre as questões que assinalou como verdadeiras na atividade anterior. Chame atenção para as diferenças entre as sequências do narrar (história de ficção, inventada) e a do relatar (conta fatos/acontecimentos verídicos). Converse com a classe que tanto a biografia, a autobiografia e o relato pessoal têm como característica a sequência do relatar. Para esta atividade, exiba para a classe o vídeo do conto “Rumpelstiltskin”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V38U7ddpCes>. Acesso em: 20 jul. 2022. Depois, discuta com a turma sobre as duas sequências, incentive o diálogo entre os integrantes do grupo e a escolha de um estudante para expor para a classe o que foi discutido. Cada equipe será responsável em responder a primeira questão (a) e mais uma que será escolhida/sorteada pelo grupo.

- 2) Atenção turma, na atividade anterior estudamos sobre a sequência do relatar – conta/relata acontecimentos verdadeiros, vivenciados por pessoas. A professora vai exibir o vídeo “Rum-

pelstiltskin”, que é um conto. Depois de conversarmos sobre as diferentes sequências que formam os dois gêneros: a sequência do relatar que forma o relato pessoal e a sequência do narrar que estrutura o conto – a equipe vai refletir sobre o assunto e expor para a classe as conclusões a que chegaram. Cada grupo será responsável por apresentar 2 respostas.

a. Qual deles narra uma história e qual conta um fato, ou acontecimento?

b. No conto, quem narra a história? Essa história aconteceu com pessoas reais ou com personagens, criados pela rica imaginação do escritor? E o relato da Amanda Vagas é semelhante ao conto?

c. O autor inicia o conto da seguinte maneira “Era uma vez um moleiro que tinha uma filha...”, por que o texto é introduzido dessa forma? E no relato como acontece?

d. No conto, o moleiro mente para o rei que a filha transforma palha em fios de ouro. Então ela é chamada para o palácio para tal tarefa, mas não consegue executá-la, ou seja, há um conflito, um problema a ser resolvido. No decorrer da história há resolução desse conflito. E com o relato pessoal como acontece? Há também um conflito e a sua resolução?

e. O conto é finalizado da seguinte maneira: “E assim, o rei, a rainha e o filho deles viveram felizes para sempre”. E no relato acontece da mesma forma? Como é finalizado o relato? Por quê?

OFICINA 6 – Refletindo sobre a importância das escolhas linguístico-discursivas na organização do conteúdo temático

**Objetivo:** Conhecer alguns elementos prototípicos linguístico-discursivos que estruturam o relato pessoal: tempo verbal, linguagem formal e informal, coesão por elipse.

**Instruções ao professor:** organize os três relatos estudados nesta unidade em uma apresentação de *slides* para que a turma possa ler, observar e analisar o emprego dos verbos. Leve-os a compreender a importância do emprego do pretérito, em predominância no relato, pois o autor desse gênero objetiva contar algo que já aconteceu, ou seja, relatar experiências vividas. Leia novamente os textos com a turma e dê abertura para os grupos tecerem comentários e observações.

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Analise com o seu grupo, de acordo com os encaminhamentos da professora, os relatos estudados nessa unidade. O nosso foco é elaborar uma conclusão sobre o porquê da escolha do pretérito e não outro tempo verbal na construção do relato pessoal. Para escrever a conclusão considerem estes os questionamentos: Qual tempo verbal é predominante neste relato pessoal? Por que há essa escolha desse tempo verbal e não de outro, como o tempo presente, por exemplo? Responda:

a. Relato “Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck.

b. Relato “Pandemia: incertezas e superação”, de Margarida Paulino de Cerqueira Pinto.

c. Relato “Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’”, de Amanda Vagas.

**Instruções ao professor:** prepare os alunos para trabalhar a linguagem predominante nos relatos estudados. Se trata de linguagem formal ou informal. Sugira aos grupos a elaboração de esquetes – cenas curtas, geralmente engraçadas, realizadas por poucos personagens e que podem ser improvisadas ou não. Para exemplificar a proposta, exiba o vídeo “Saindo de casa durante a pandemia”, encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=ljrY8pXG3Wk>. Acesso em: 25 jul. 2022. Depois disso, selecione as situações comunicativas nas quais os estudantes devem trabalhar para encenar para a classe. Lembre-se de que o foco é que fiquem atentos à linguagem empregada pelos grupos e avaliem se o emprego é condizente à situação comunicativa e aos interlocutores. Para essa ação, construa para cada equipe cartaz/*emojis* de *like* e *deslike* em EVA, tamanho médio e, a cada apresentação, os grupos se manifestam. Caso haja discordância (*deslike*), os alunos podem colaborar para que a linguagem fique adequada à situação comunicativa. Sorteie uma situação comunicativa para cada equipe, estabeleça tempo para a preparação da cena (aproximadamente 15 minutos) e apresentação/encenação (máximo 10 minutos).

2) Você e seus colegas de grupo vão organizar um esquete – cena curta, geralmente engraçada, para apresentar para a classe. Para exemplificar a atividade, assistam ao vídeo “Saindo de casa durante a pandemia”. Depois, troque ideias com os integrantes da equipe e juntos elaborem a cena (tempo: 15 minutos) e apresentem para a classe (tempo: máximo 10 minutos). *A posteriori*, contribua com as outras equipes, levantando o cartaz de (*like*) se julgarem a linguagem adequada à situação comunicativa; caso discordem, levantem o cartaz (*deslike*) e dê sugestões para que a linguagem se adéque à situação comunicativa.

- Conversa descontraída entre estudantes.
- O diretor do colégio entra na sala de aula para dar um recado importante para os alunos sobre a importância do uso da máscara, principalmente em ambientes fechados e é interrompido várias vezes para sanar as dúvidas da turma sobre outros assuntos (aleatórios).
- Um time perdeu uma partida de futebol e acredita que a arbitragem não foi correta.
- A professora de Língua Portuguesa “convida” a mãe do Joãozinho para uma conversa, porque o menino não faz nenhuma atividade em sala de aula.
- O prefeito municipal conversa com os estudantes do colégio sobre as suas propostas para o bairro e um grupo de pessoas protesta contra a tarifa do lixo.
- Conversa entre professores no conselho de classe.

**Instruções ao professor:** depois das apresentações dos esquetes, leve os estudantes a perceberem que a linguagem é múltipla e variada e deve ser adequada ao contexto em que é empregada, ou seja, dependendo da situação que o sujeito se encontra, fala ou escreve de maneira diferente. Assim, a linguagem dos relatos pessoais estudados apresenta traços de informalidade, pois é condizente com a situação comunicativa, ao veículo de comunicação e aos interlocutores.

3) Observe a maneira como os autores dos relatos registram as histórias, com foco na linguagem empregada nesses textos. Retire fragmentos que exemplifiquem a linguagem informal.

“Foram três dias desde que decidi voltar até embarcar. Empacotei tudo em uma noite”, de Giovana Fleck.	“Pandemia: incertezas e superação”, de Margarida Paulino de Cerqueira Pinto.	“Milão: ‘Se ria e se brincava sobre o que faríamos quando o vírus chegasse, ninguém tinha medo’”, de Amanda Vagas.

**Instruções ao professor:** explique ao estudante que algumas vezes, os pronomes não são explicitados no texto, eles ficam subentendidos, ocultos, esse recurso é chamado de elipse. Circule nos relatos estudados alguns casos de elipse com a turma e leve o estudante a perceber que a utilização dessa estratégia de escrita evita a repetição, algo muito comum na escrita dos estudantes do 6º ano.

4) Com o auxílio da professora, circule nos relatos estudados casos de elipse, ou seja, um termo é omitido/oculto em um enunciado, mas que fica subentendido pelo contexto. Preste atenção no exemplo, retirado do relato de Amanda Vagas: “Eu também não tive medo, e *segui* minha rotina com poucas mudanças”.

a. Qual palavra foi omitida, ou seja, não foi escrita?

b. Quem seguiu a rotina com poucas mudanças?

c. Retire um fragmento de cada relato que exemplifique a elipse, troque ideias com os integrantes do grupo e explique o porquê da utilização desse recurso.

## OFICINA 7 – Hora de relembrar os conteúdos estudados

**Objetivo:** Sintetizar os conteúdos trabalhados nas oficinas anteriores.

**Instruções ao professor:** é hora de analisar se os conteúdos trabalhados nas oficinas foram aprendidos/assimilados pelos estudantes, ou seja, é o momento de revisar! Para que essa atividade aconteça de maneira prazerosa, leve e descontraída, sugerimos que utilize a plataforma Kahoot – baseada em jogos que podem ser acessados por meio de um navegador *web* ou por meio do aplicativo Kahoot. Para essa atividade, utilize o laboratório de informática, também poderá utilizar *netbooks* ou celulares (dos próprios alunos) em sala de aula.  
Atenção: Caso a sua escola/colégio seja desprovida(o) de tais recursos, faça uma cópia do *quiz* para que os estudantes resolvam as questões e marque a pontuação na lousa.

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Você conhece a plataforma Kahoot? Já jogou alguma vez utilizando essa ferramenta? Vamos ver quem aprendeu as características do gênero textual relato pessoal?! Então, acesse o jogo seguindo os passos indicados nessa plataforma ([www.kahoot.it](http://www.kahoot.it)).

### Perguntas e respostas do jogo – **QUIZ**

1. Sobre o gênero textual relato pessoal é correto afirmar que (marque a resposta correta com um x):

Conta fatos/acontecimentos marcantes que foram vivenciados ou presenciados por pessoas reais.

Não conta fatos/acontecimentos marcantes que foram vivenciados ou presenciados por pessoas reais.

Narra uma história de ficção, criada pela rica imaginação do escritor.

Conta a história de vida de uma pessoa que se destaca na sociedade e merece que sua vida seja biografada.

2. Em quais veículos de comunicação podemos encontrar relatos pessoais?

a) Somente em livros. b) Em *sites* da internet, jornais, revistas, livros, dentre outros. c) Os relatos só existem na oralidade. Não existem relatos escritos. d) Somente em *sites* da internet.

3. Em quais locais a pessoa pode escrever um relato pessoal?

a) Não existe um lugar específico, pode ser escrito em casa, na escola, num café, dentre outros. b) É escrito somente na escola. c) É escrito somente nas universidades. d) Não é escrito em lugar nenhum.

4. Uma das características da sequência do relatar é que o texto seja organizado em:

a) Em parágrafos. Trata-se de um texto escrito em forma de poema. b) Em versos. Trata-se de um texto poético. c) Em estrofes. Trata-se de um texto poético. d) Em parágrafos. Trata-se de um texto escrito em prosa.

5. Qual o tempo verbal predominante nos relatos pessoais?

a) É o presente, pois a pessoa conta o que está acontecendo. b) É o futuro, pois a pessoa relata o que espera que aconteça. c) É o pretérito/passado, pois a pessoa conta fatos/acometimentos que já viveu ou presenciou. d) É o pretérito, pois a pessoa relata o que está vivendo naquele momento.

6. Como é iniciado o gênero relato pessoal?

a) É iniciado com a expressão “Era uma vez” levando o leitor ao mundo da fantasia. b) O autor apresenta um fato ou acontecimento, situando-o no tempo e no espaço. c) O autor inicia o texto narrando uma história, situando-a no tempo e no espaço. d) O autor inicia o texto contando um fato ou narrando uma história, o escritor pode escolher como iniciar.

7. Sobre o desenvolvimento dos fatos relatados, marque a questão correta:

a) Não necessariamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do

autor sobre eles. b) Obrigatoriamente, envolvem um conflito e sua resolução, mas que normalmente são acompanhados das impressões do autor sobre eles. c) Nos relatos pessoais não há conflitos, são contados somente fatos/acontecimentos que não são problemáticos. d) Nos relatos pessoais, os fatos contados não são relevantes e nunca são acompanhados das impressões do autor.

8. Gênero textual que relata fatos/acontecimentos marcantes vividos por uma determinada pessoa.

a) Biografia. b) Autobiografia. c) Poema. d) Relato pessoal.

9. Como o relato pessoal é encerrado?

a) Sempre com um final feliz: “E viveram felizes para sempre”. b) O autor pode realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida. c) O autor é obrigado a realizar reflexões acerca da influência ou repercussão dos acontecimentos relatados em sua vida. d) O autor deve encerrar o relato se despedindo do leitor.

10. Muitas vezes, ao escrever o relato pessoal, o autor utiliza-se da elipse – a omissão de uma palavra. Por que utiliza essa estratégia?

a) Para não evitar a repetição. b) Porque gosta de utilizar a elipse. c) Para que o texto não fique repetitivo. d) Esse recurso não é utilizado nos relatos pessoais.

11. Observe o fragmento de texto: “Escrevo esta mensagem aos meus conterrâneos para dizer que por aqui, apesar de ser o centro da epidemia, está tudo bem e isolar-se em casa é muito mais simples do que parece” (Amanda Vagas). Está escrito em:

a) 1ª pessoa do singular, a Amanda relata algo que aconteceu com ela. b) 3ª pessoa, a autora conta o que aconteceu com Amanda Vagas. c) 1ª pessoa do plural, a autora conta o que aconteceu com um grupo de pessoas. d) 1ª pessoa do singular, a Amanda relata algo que não aconteceu com ela.

## OFICINA 8 – Produzindo o texto final

**Objetivo:** Elaborar a produção final.

**Instruções ao professor:** este momento é de suma importância na aprendizagem do estudante, é a escrita da produção final! A partir desse registro, você poderá analisar se os conteúdos trabalhados ao longo das oficinas foram assimilados/aprendidos e comparar a produção inicial com a final! Incentive o discente a colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos durante o desenrolar do projeto. Recorde-o que deve contar por escrito um fato ou acontecimento marcante que ele vivenciou no auge da pandemia, período que as escolas foram fisicamente fechadas e ele teve que estudar em casa. Lembre-o que o foco deste projeto é o relato de situações positivas. Embora tenha sido um período muito conturbado na vida de todas as pessoas, muitas situações exitosas aconteceram e precisam ser registradas, pois são relatos de uma geração que viveu a maior crise sanitária mundial – a pandemia de covid-19.

Importante: Leve o discente a observar/analisar a sequência de registros feitos no decorrer dos estudos sobre o gênero que está afixado no mural da classe, será importante para esta produção que deve ser escrita no caderno e recolhida por você!

### ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Colocando a mão na massa! Agora é a sua vez de mostrar que aprendeu a escrever um relato pessoal! Lembre-se de um fato ou mais de um que tenha sido marcante durante o auge da pandemia, período que você estudou em casa! Embora tenha sido uma fase muito complexa, várias situações podem ter sido *positivas*: novas aprendizagens, uma atitude solidária que você realizou, algo engraçado que aconteceu, uma arte ou outra habilidade que você aprendeu a fazer. Você poderá relatar fatos ou acontecimentos que

já apresentou na primeira produção, e deve colocar em prática o que aprendeu, ao longo desse projeto de ensino, sobre o que é um relato pessoal. Lembre-se: o que deve sobressair são aspectos auspiciosos! Combinado?

Atenção: Antes de iniciar o seu texto, leia os registros dos nossos estudos sobre o relato pessoal no mural da classe. Essa ação, ajudará na sua escrita!

## OFICINA 9 – Revisando e reescrevendo

**Objetivo:** Revisar e reescrever/aprimorar a primeira versão da produção final.

**Instruções ao professor:** entregue o texto construído na oficina anterior ao estudante para que ele faça uma autoavaliação. Para essa ação, elabore um roteiro para que o aluno tenha como norte para a sua revisão. De posse do texto, deverá marcar no roteiro se o texto contempla (SIM) ou não contempla (NÃO) os itens apresentados, característicos do gênero relato pessoal, estudados no decorrer das oficinas. Incentive-o a prestar bastante atenção nessa revisão, pois servirá de base para a refacção do texto.

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Agora, faça uma autoavaliação do texto que você produziu na oficina anterior (8). Para realizar esta atividade, siga os critérios abaixo, vá observando com criticidade o seu texto e identificando na tabela se a sua produção contempla os itens que formam o relato pessoal, marcando sim ou não. Preste bastante atenção nessa revisão, pois servirá de base para a sua reescrita. Vamos ao trabalho!

Roteiro para autoavaliação		
Observando a escrita do relato pessoal	Sim	Não
1. O texto apresenta título? Ele está de acordo com o texto?		
2. Seu texto apresenta um relato de uma situação ou mais que aconteceu com você durante o período de pandemia?		
3. O texto segue a sequência do relatar?		
4. Está escrito em parágrafos?		
5. Trata-se de um texto em prosa?		
6. Você escreveu seu texto na 1ª pessoa do discurso?		
7. No início do relato, você conta fatos/acontecimentos relevantes e situa o leitor no tempo e espaço do acontecido?		
8. Você organizou o seu texto no tempo passado, levando o leitor a perceber que se trata de fatos que já aconteceram?		
9. No desenvolvimento dos fatos relatados, você colocou suas impressões sobre os fatos?		
10. Para que não haja muita repetição, em especial do pronome “eu”, você fez uso de elipses?		
11. Você empregou uma linguagem adequada, levando em consideração o leitor do relato e onde ele será veiculado?		
12. No encerramento do relato, você fez reflexões acerca dos acontecimentos relatados?		

**Instruções ao professor:** o estudante já escreveu e revisou o seu próprio texto! Agora é a sua vez de ler e analisar criteriosamente essa produção, indicando o que poderá alterar para aperfeiçoar/melhorar essa escrita. Dessa forma, você pode verificar quais os foram os avanços do discente em relação à produção inicial, ou seja, se as capacidades de linguagem trabalhadas nos módulos foram assimiladas por ele. Para os seus apontamentos, não rasure o texto do aluno, utilize postites, canetas coloridas, ou outros. Procure pontuar os aspectos que precisam ser melhorados. Para tanto, tenha como norte o roteiro de autoavaliação que foi elaborado para o estudante. *A posteriori*, devolva o texto com as suas correções e a tabela de autoavaliação ao aluno para que produza a segunda versão – a versão final.

2) De olho no texto. Observe com bastante atenção a tabela de autocorreção que você preencheu na produção final e as correções feitas pela professora. Agora, você vai escrever a versão final do seu texto que fará parte do livrinho de relatos pessoais da turma! Então, preste bastante atenção nos apontamentos feitos pela professora para que o seu texto seja realmente um relato pessoal. Em caso de dúvidas, troque ideias com a professora para realizar essa tarefa. Bom trabalho!

## OFICINA 10 – Preparando o livro impresso e o *e-book*

**Objetivo:** Digitar o relato pessoal/produção final no *drive* compartilhado.

**Instrução ao professor:** estamos na reta final do nosso trabalho! Leve os estudantes ao laboratório de informática para que possam digitar os textos corrigidos/produção final. Compartilhe um documento do Google Drive para que todos possam trabalhar ao mesmo tempo.

## ATIVIDADES PARA O ALUNO

1) Colocando as mãos no teclado. Estamos quase concluindo o nosso livrinho! Agora, a sua tarefa é digitar o seu texto utilizando o documento do Google compartilhado. Siga os passos: 1. Acesse o *link*; 2. Procure o seu nome; 3. Digite o seu texto. Não se esqueça de prestar bastante atenção na escrita, pois o seu texto já está corrigido!

**Instruções ao professor:** agora é hora de preparar o *e-book* para disponibilizá-lo em diferentes plataformas. Para essa ação, assista ao tutorial, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V1qYdYfDqQ0>. Acesso em: 6 ago. 2022. Depois, copie os textos que estão salvos no Google Drive e cole-os no Book Creator. Você também poderá anexar fotos e vídeos feitos ao longo do projeto.

Chegamos ao final do nosso projeto! É hora de celebrar essa trajetória! Prepare o lançamento do livro em uma cerimônia especial. Convide os familiares para prestigiar o evento. Faça uma cópia do livrinho para cada estudante. No decorrer da solenidade, prepare *slides*, vídeos dos momentos marcantes dessa empreitada para apresentar aos familiares. Apresente também o livrinho no formato *e-book*. Agora é só aproveitar!

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SDG apresentada neste capítulo, está direcionada, como mencionado, para o trabalho com o ensino da produção escrita, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) – Anos Finais. De forma mais específica, trabalha com o gênero textual relato pessoal e como uma temática única. Contudo, é fundamental destacar que essa SDG pode ser adaptada a outros anos escolares, diante da individualidade do contexto da sala de aula, do objetivo docente, com outros temas e/ou com vários temas.

O que defendemos, junto as premissas do Grupo de Genebra, é que o conjunto de atividades que formam a SDG proporcionem que o aluno desenvolva capacidades de linguagem para a produção de gêneros, os quais podem se materializar de diferentes formas, diante do contexto amplo que a ele dá origem. Assim, esperamos que esse material possa ser uma ferramenta auxiliar para a elaboração de outras atividades, outras SDG e, principalmente, para o aprimoramento da prática discursiva da leitura e produção de textos de alunos da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, jan./jun. 2012.

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D. A metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos múltiplos no contexto do ProfLetras: nossos encaminhamentos... nossas adaptações. *In*: VICENTE, R. B.; DEFENDI, C. L. (org.). **Estudos de linguagem em perspectiva**: caminhos da interculturalidade. Pernambuco: UFRPE, 2020. p. 1418-1425.

BARROS, E. M. D. de; STRIQUER, M. dos S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 325-248.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMEONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In*: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-49.

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

# O GÊNERO DISCURSIVO CAUSO INTEGRADO A MULTILETRAMENTOS E AS TDIC NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO E ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE MATERIAL ELABORADO

## *THE DISCURSIVE GENRE CAUSO INTEGRATED TO MULTILETRAMENTOS AND TDIC IN ELEMEN- TAR SCHOOL: REPORT AND ANALYSIS OF AN EXPERIENCE OF APPLICATION OF ELABORATED MATERIAL*

Gabriella Wentz Cunha  
Greice Castela Torrentes

### 1. INTRODUÇÃO

Este capítulo discute a aplicação de uma Sequência Didática (SD) para o gênero discursivo causo, no 7º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida durante a realização do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel, e defendida em 2018<sup>1</sup>. Durante o estudo, as autoras interagiram, nas orientações, para construir uma proposta pedagógica que incluísse multiletramentos, produção textual e Tecnologias Digitais da

---

1 A pesquisa foi elaborada com auxílio financeiro da CAPES durante a realização do mestrado profissional.

Informação e Comunicação (TDIC<sup>2</sup>), tendo sido esta apresentada em Cunha e Torrentes (2023).

Neste recorte, nosso objetivo é descrever a aplicação do material didático elaborado, além de analisar os dados gerados, pautados na teoria que embasa essa pesquisa, com o propósito de responder à seguinte pergunta: o trabalho com a SD com foco no gênero causo e nas TDIC promove o estímulo à produção textual e é capaz de desenvolver multiletramentos? O objetivo geral da pesquisa é contribuir com a produção textual e os multiletramentos dos alunos.

Estruturamos o texto nas seções: “Relato da implementação do material didático com análise dos dados gerados”, na qual descrevemos a aplicação e procedemos a análise dos dados; “Análise de produção de texto: multiletramentos e produção textual na perspectiva dos multiletramentos”, na qual analisamos a produção textual de um estudante; “Questionário após aplicação da proposta pedagógica”, seção na qual as respostas dos estudantes permitem verificar suas percepções em relação ao estímulo à produção textual e contribuição dos encaminhamentos e material aplicados para o aprendizado do referido gênero e para as produções escritas deles; e nas “Considerações finais” tecemos algumas últimas reflexões a partir dos resultados da pesquisa. Optamos por trazer o embasamento teórico ao longo da análise, devido ao foco proposto para este capítulo e extensão deste.

## 2. RELATO DA IMPLEMENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO COM ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

A pesquisa ocorreu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da rede Estadual, no município de

---

2 Durante a pesquisa, utilizamos o termo TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação, mas ao revisar o texto da dissertação, optamos por substituí-lo por TDIC, visto que é mais atual para o tipo de tecnologia utilizada.

Medianeira (PR). Optamos por fazer a divisão da SD em módulos (Quadro 1) e a aplicação totalizou 35 horas/aulas, realizada no período de 06 de junho a 01 de novembro de 2017. Nesse ínterim, utilizamos o espaço da sala de aula, do laboratório de informática, da sala de vídeo, refeitório e pátio da escola, além de atividades realizadas em casa.

Quadro 1 – Divisão das aulas na implementação do material pedagógico

MÓDULOS/AULA	ATIVIDADES
Módulo 1 (9 aulas)	1. Apresentação da situação e seleção do gênero discursivo; 2. Reconhecimento do gênero; 3. Pesquisa sobre o gênero; 4. Exploração oral de textos do gênero.
Módulo 2 (5 aulas)	1. Leitura de textos do gênero; 2. Atividades de reconhecimento global do gênero.
Módulo 3 (9 aulas)	1. Seleção de um texto do gênero; 2. Atividades sobre o texto do gênero <i>causo</i> .
Módulo 4 (12 aulas)	1. Produção e reescrita do gênero; 2. Circulação e suporte.

Fonte: as autoras.

A referida turma tem 23 alunos matriculados e cada um foi identificado com um nome fictício, para assim garantir o sigilo e respeitos aos nomes dos participantes.

Ao optarmos pelo gênero *causo*, aliado às TDIC e aos multiletramentos, como estímulo à produção textual, nosso objetivo foi que ocorresse reconhecimento, leitura, interpretação e produção de textos do referido gênero. Para isso, utilizamos o diário de campo, gravação em áudio das aulas, aplicação de questionários para geração de dados sobre produção de texto e tecnologias.

O *primeiro módulo* teve início no dia 6 de junho e término dia 14 de junho, totalizando 9 horas/aulas.

No dia 6 de junho, 2 aulas geminadas, 19 alunos estavam presentes. Nosso objetivo foi a *Apresentação da situação e seleção do*

*gênero discursivo* – iniciamos as atividades do projeto esclarecendo aos alunos qual era nossa finalidade com o trabalho, comunicamos que trabalharíamos especificamente com o gênero textual *causo*, que é uma narrativa que relata fatos, podendo estes ser verídicos ou não. Segundo Oliveira (2006), o *causo* constitui um gênero próprio, com características definidas e constitui-se de quatro categorias: lúdica, explorando o riso; crítica, sustentada na ironia; revide, evidenciando a vingança; e aterrorizante, despertando o medo. Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história.

Explicamos que o objetivo do trabalho era o desenvolvimento da produção textual, dos multiletramentos e o manuseio TDIC. Para isso, utilizaríamos variadas formas de circulação e suporte para seus textos, buscando interação com os mais variados leitores. Quando relatamos o uso das tecnologias e produção de vídeos, praticamente toda turma se mostrou extremamente animada e interessada em participar. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o levaram para casa para os pais assinarem.

Como instrumentos de geração de dados, aplicamos os questionários sobre “produção textual” e sobre “tecnologias da informação e comunicação”.

De acordo com o questionário aplicado e respondido pelos alunos – participantes da pesquisa – anteriormente à aplicação do material didático, percebemos que a maior parte afirmou não apreciar produzir textos, que geralmente só escrevem quando o professor solicita.

A produção de texto precisa ser uma prática onde, segundo Geraldi (1997), tenha-se o que dizer, um motivo para dizer, para quem dizer, um locutor e a escolha das estratégias. É fundamental que o aluno saiba qual o gênero que está produzindo, sobre o que está escrevendo, porque está escrevendo, quem será seu interlocutor, com qual objetivo, e o suporte onde o texto irá circular.

Prevaleceu o número de alunos que declarou ter alguma dificuldade para escrever, destacando que dependia da explicação do professor ao solicitar a produção e do gênero solicitado. Afirmaram que um dos obstáculos que enfrentavam era a falta de criatividade e destacaram também ser complicado iniciar a história. Somente quatro alunos relataram não apresentar dificuldades ao produzir textos.

A produção escrita com foco na interação tem como propósito algum leitor, e não uma mera atividade de redação que só seria lida pelo professor. O escritor produz seu texto para alguém, quando há essa interação autor-leitor, a atividade tem um objetivo claro, exigindo, desse modo, diversas estratégias e a mobilização de conhecimentos.

É primordial que o ensino de Língua Portuguesa desenvolva essa concepção interacionista da linguagem. E que o aluno desenvolva sua competência discursiva, isto é, adequar seu vocabulário, sua escrita de acordo com o gênero solicitado e a situação comunicativa em que ele se encontra. Percebe-se a importância do trabalho com os gêneros discursivos para desenvolver nos alunos tal competência, uma vez que estes propiciam atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

Muitos relataram não ter o hábito de realizar a revisão, a reescrita da produção textual. Corroboramos essa teoria de que a produção de texto é um processo contínuo, e que a revisão e a reescrita são fundamentais nessa prática.

Ao serem indagados sobre terem seus textos na internet, grande parte assegurou que acharia interessante e se mostraram animados em realizar a experiência. Somente cinco alunos afirmaram que já tiveram alguma produção textual sua publicada em algum outro lugar que não fosse a sala de aula, outro meio de circulação e suporte.

Houve predomínio do número de participantes da pesquisa que reconheceram que a escola e/ou professores procuravam motivá-los a escrever, porém, o incentivo poderia ser maior. E responderam que é uma prática comum o professor não entregar o texto corrigido para realizarem a reestruturação.

Ao aplicar o questionário sobre o uso das tecnologias, constatamos que as tecnologias estão presentes no cotidiano de grande parte deles – participantes da pesquisa – revelando que, mesmo sendo uma escola localizada em um bairro bastante humilde do município, os alunos têm acesso ao computador, celulares e internet.

Com o surgimento das tecnologias, foram grandes e positivas as mudanças na sociedade, trazendo, além dos recursos tecnológicos, uma nova maneira de trabalharmos com alunos, oportunizando melhorias no processo de ensino aprendizagem, uma vez que são diversas as maneiras de incorporá-las na prática pedagógica, desenvolvendo o pensamento crítico, a aprendizagem colaborativa, atividades interativas, variados e múltiplos interlocutores, diversificada forma de circulação e suporte para atividades.

Sobre essas tecnologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN (Brasil, 1998) já sinalizavam que

Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. (Brasil, 1998, p. 139).

Rojo destaca a relevância de adotarmos o trabalho com as TIC e os multiletramentos, uma vez que os alunos “já lidam visivelmente, com muito mais fluência do que nós, migrados, com os

novos dispositivos, tecnologias e ferramentas” (Rojo, 2012, p. 26), ou seja, já são “nativos digitais: construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 8)

Precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender. Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (Rojo, 2012, p. 27).

Portanto, é fundamental buscarmos estratégias para incorporar as TDIC na sala de aula, utilizando-a como uma ferramenta importante, uma estratégia cognitiva de aprendizagem, que apoie os discentes na construção do conhecimento.

A 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> aulas de aplicação do material didático ocorreram no dia 7 de junho. Iniciamos as atividades de *Reconhecimento do gênero*. Começamos com o levantamento prévio sobre o que os alunos conhecem a respeito do gênero causo.

Ao serem indagados se já haviam lido ou escutado algum causo, 6 alunos afirmaram nunca terem lido, e 13 disseram que acreditavam já ter escutado ou lido textos no referido gênero textual. As respostas mostram, como o esperado, pois é atípico ouvirem falar em gêneros textuais, que acreditamos que quase todos os alunos já tenham lido, ouvido ou assistido algum causo, porém, não conseguem identificar o gênero textual pelo nome. Neste momento, fizemos um breve apanhado, oralmente, das características do gênero textual causo.

Já nesse momento, os alunos Bruno e Otávio começaram a querer contar histórias que acreditavam ser causos. Após termi-

narem suas histórias, conversamos e lhes expliquei que a narração do aluno Otávio era um causo e que a do aluno Bruno era uma lenda, que são gêneros muito semelhantes, mas que no decorrer das aulas eles já iriam conseguir identificar essas diferenças. Seguimos com as perguntas de levantamento prévio sobre o gênero.

Quando perguntamos quais seriam os locais por onde esse gênero circulava, as respostas foram diversas: “nas casas”, “rodas de conversa”, “ao redor do fogo, do fogão”, “rodas de chimarrão”, “internet”, “livros”, “dos mais velhos para os mais novos”.

Após essa conversa inicial sobre os causos, narramos a história “O causo do vizinho mentiroso”. Os alunos ficaram atentos, prestaram atenção durante toda a história. Depois entregamos para cada aluno uma “apostila”, ou seja, um material impresso com todos os textos, links, *sites* e atividades da unidade didática que seriam trabalhados.

Com material impresso em mãos, Professora e aluno Eduardo leram a história “O causo do vizinho mentiroso” em voz alta, enquanto os outros acompanhavam o texto na folha. Após a leitura, nos dirigimos à sala de vídeo para assistir o mesmo causo, porém, agora, contado por Almir Sater. Após assistirem ao vídeo, afirmaram não conhecer o causo lido e visto. Quando indagados se agora ficou mais fácil lembrarem de causos, todos afirmaram que conhecem causos.

No dia 12 de junho, ocorreram a 5ª e a 6ª aulas (módulo 1), relembramos o causo da aula anterior e depois solicitamos que os alunos contassem causos que lembravam. No início, mostraram-se meio tímidos, ficando em silêncio. Então, com o incentivo da professora, o aluno Bruno contou um causo envolvendo a Sexta-Feira Santa (da Quaresma). Depois desse primeiro causo, os alunos sentiram-se mais à vontade e começaram a contar suas histórias também. E assim seguiu a aula toda, conforme um dos alunos relatava um causo, outros iam se lembrando de narrativas

e iam contando. A participação de turma foi excelente, todos se mostraram interessados em ouvir e contar causos, principalmente os de terror.

Na 7ª aula de aplicação do material didático, dia 13 de junho, introduzimos as atividades de *Pesquisa sobre o gênero*. Fomos ao laboratório de informática da escola, para realizarmos pesquisas na internet sobre causos, foram passados os *sites* e *links* para pesquisa.

Além dos *sites* e *links* sugeridos, os alunos também tiveram a liberdade de pesquisar em outros *sites*, *blogs* e páginas. Apesar de o laboratório de informática não apresentar excelente qualidade, uma vez que há muitos computadores estragados, outros funcionavam por um tempo e desligam ou travam, ora a internet ficava lenta, ora parava de funcionar, mesmo com todos os contratemplos, a aula foi produtiva. Cada causo lido que os agradava, chamavam os colegas e o professor para ler ou assistir. Alguns já contaram os causos lidos ali mesmo na sala de informática. Mostravam-se empolgados em buscar novas histórias. Nosso objetivo foi que conhecessem mais causos.

Ao trabalhar com essa perspectiva de multiletramentos, além de ferramentas como papel, lápis, caneta e quadro, temos a possibilidade de incorporar às práticas pedagógicas, também, o áudio, vídeo, edição de imagem, o que exige novas práticas de produção (Rojo; Moura, 2012).

Como atividade para casa foi solicitado que os alunos procurassem pais, avós, vizinhos, amigos... alguém que lhes contasse causos para que socializassem com os colegas na aula seguinte. No dia 14 de junho, 8ª e 9ª aulas do módulo 1, ocorreu a *Exploração oral de textos do gênero*. Os alunos entraram em sala já animados para relatar os causos que ouviram. O aluno Adão contou um causo que lhe fora contado por seu avô:

*Era Dia de Finados, meu vô tava andando pela rua, já era noite, e no caminho para casa, tinha que passar pelo cemitério. Ele sempre conta que sentia medo, porque no Dia de Finados, diziam que os espíritos vagavam pelas ruas. Mas ele não tinha outra opção, tinha que ir embora a pé. Quando passava na frente do cemitério, escutou um barulho, algo do tipo ‘Psiuuuuu’, ali já tremeu de medo. Quando olhou pro lado, um espírito, todo branco falou: ‘Me dá um copo de água, estou com sede.’ Ele saiu correndo e nem olhou mais prá trás (Causo contado pelo aluno Adão).*

E assim passamos boa parte da aula relatando causos. Percebemos aqui o início das atividades de produção textual, uma vez que os alunos se mostraram animados em relatar causos. Percebemos que na grande maioria dos causos relatados pelos alunos prevalecem as histórias de terror.

O *módulo 2* iniciou no dia 19 de junho e se estendeu até 21 de junho, totalizando 5 horas/aula. A 1ª e a 2ª aulas foram de *Leitura de textos do gênero*, tivemos 23 alunos presentes. Dirigimo-nos à sala de vídeo, lá realizamos a leitura dos textos “Trem bão é ser mineiro”<sup>3</sup>, “João da meia-noite”<sup>4</sup>, “A casa sinistra”<sup>5</sup>, “O causo do ‘Cabloco’ da água”<sup>6</sup>. Posteriormente, assistimos aos vídeos “Trem bão é ser mineiro”<sup>7</sup>, “Causo do Dito Preto”<sup>8</sup>, “O homem de lugar nenhum”<sup>9</sup>.

---

3 OLIVEIRA, I. R. **Gênero causo**: narratividade e tipologia. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2006.

4 SÉRGIO, R. João da meia-noite. **Recanto das Letras**. 2011. Disponível em: [www.recantodasletras.com.br/contos/2937223](http://www.recantodasletras.com.br/contos/2937223). Acesso em: 9 ago. 2024.

5 SÉRGIO, R. A casa sinistra. **Recanto das Letras**. 2011. Disponível em: [www.recantodasletras.com.br/contos/2891845](http://www.recantodasletras.com.br/contos/2891845). Acesso em: 9 ago. 2024.

6 ROCHA, D. História de Teixeira de Freitas: O causo do “Caboco” da água. **Tirabanha**. [S. l.]: 2014. Disponível em: <http://tirabanha.blogspot.com.br/2014/12/o-causo-do-caboco-da-agua.html>. Acesso em: 9 ago. 2024.

7 O CAUSO DO DIA – 77. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (2 min. 28 seg.). Publicado pelo canal TV Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aSHsfigWtkI&t=44s>. Acesso em: 9 ago. 2024.

8 O ENQUADRO DE DITO PRETO. Rolando Boldrin conta CAUSO no Sr. Brasil. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (2 min. 39 seg.). Publicado pelo canal **TV Cultura**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=6uuu\\_-1rTx0](https://www.youtube.com/watch?v=6uuu_-1rTx0). Acesso em: 9 ago. 2024.

9 CASTRO, J. O Homem de Lugar Nenhum. **Casos e Causos**. [S. l.]: 2014. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/platb/rpctv-revistarpc/2014/10/27/confira-o-homem-de-lugar-nenhum-no-casos-e-causos/>. Acesso em: 26 out. 2016.

Percebemos a grande motivação e animação dos alunos em utilizarmos as TDIC e os multiletramentos no processo de ensino aprendizagem.

No dia 20 de junho, com 20 alunos em sala, iniciamos as *Atividades de reconhecimento global do gênero*. Começamos relembando os causos que havíamos lido e assistido no dia anterior, para começarmos a responder os exercícios.

Durante a realização das atividades propostas, na atividade 1 “Quais as semelhanças e diferenças entre ouvir, assistir um vídeo ou ler um causo?”. Quase todos afirmaram ter compreendido a pergunta, e afirmaram que não tiveram dificuldade para respondê-la.

O exercício 2, que tratava sobre o tema de cada causo, gerou dúvida em quase todos. Por isso, explicamos novamente a atividade, definimos com eles o que era o tema. Segundo Sobral (2011), “tema é o tópico do discurso como um todo” (Sobral, 2011, p. 39), ou seja, é o que se diz. Já na terceira atividade, sobre heróis e vilões, todos afirmaram que a pergunta estava clara e haviam compreendido.

Para que pudessem responder o quarto e o quinto exercício, tivemos que retomar conteúdos que já haviam sido trabalhados no referido ano letivo: narrador personagem (narrador em 1ª pessoa) e narrador observador (narrador em 3ª pessoa), também resgatamos a diferença entre discurso direto e indireto. E fez-se necessário retomar, superficialmente, os conceitos de tipologia textual (narrar, argumentar e descrever) e de linguagem verbal e não verbal. E assim, ao término da aula, pedimos para que, as atividades que não haviam sido respondidas em sala, fossem feitas em casa, para que corrigíssemos no dia seguinte.

No dia 21 de junho, ocorreram a 4ª e a 5ª aulas (módulo 2), explicamos o que são as marcas de oralidade no texto escrito. A maioria dos alunos, 17, afirmaram que preferem assistir aos causos, acreditamos também que influencia na escola, o fato de

saírem da sala de aula, irem até a sala de vídeo, utilizar multimídia, projetor e internet. Quinze alunos também optaram pela preferência em escutar alguém contando a história, o que nos mostrou que houve alunos que votaram nas duas opções (assistir e escutar alguém contando). Um aluno afirmou que prefere ler e um aluno não opinou.

As atividades sobre a estrutura (quantidade de parágrafos) todos acertaram. Demonstraram compreensão também nas questões de narrador observador e narrador personagem e discurso direto e indireto. Conseguiram também identificar a diferença entre linguagem verbal e linguagem não verbal. Auxiliamos na definição da tipologia predominante (a narração) e a diferença entre narração, argumentação e descrição.

Ao nos referirmos às marcas de oralidade no texto escrito, notamos que os alunos identificaram que como o caso é muito típico da linguagem oral, torna-se corriqueiro encontrarmos, mesmo nos textos escritos, marcas típicas da oralidade.

O *módulo 3* teve início no dia 26 de junho e se estendeu até 12 de julho, totalizando 9 horas/aulas. Na 1ª e 2ª aulas, do referido módulo, iniciamos com a *Seleção de um texto do gênero e atividades*. Iniciamos pela leitura do caso “Achávamos que era uma ‘La Ursa’ no Carnaval...”<sup>10</sup>. Terminada a leitura, perguntamos se todos haviam compreendido o caso, e afirmaram que sim. Fizemos algumas perguntas orais para verificação da compreensão da história. Percebemos que grande parte dos alunos assimilou o texto que havíamos lido. Retomamos oralmente a narrativa, recontando o caso.

Após essa conversa sobre o caso lido, demos sequência com as atividades de *Análise do contexto de produção e finalidade do gênero e Análise da estrutura composicional*, lemos todos os exercícios e fomos explicando um a um. Após a explicação, le-

---

10 Não está mais disponível no site.

vamos os alunos ao refeitório da escola, para que se sentassem em grupo, nas mesas maiores e respondessem os exercícios. Passávamos nas mesas, auxiliando os alunos em caso de dúvidas que surgissem.

Nas questões que indagavam sobre quem havia contado a história, quem eram as personagens, quando havia acontecido o fato e o tipo de narrador, os alunos não tiveram dificuldade para respondê-las.

No dia seguinte, 27 de junho, ocorreu a 3ª aula (módulo 3), com 17 alunos presentes, realizamos a correção dos exercícios do dia anterior. O exercício 2 pedia que localizassem a situação inicial, o clímax e o desfecho da narrativa. Apesar de ter explicado essas partes na aula anterior, os alunos falaram ter muita dificuldade e dúvidas em encontrá-las. Então, para uma melhor compreensão de todos, reexplicamos cada uma das partes e relemos o caso para encontrá-las juntos. Como já havíamos trabalhado as marcas de oralidade e tipos de narrador na atividade anterior aqui já demonstraram mais segurança ao responder. Identificaram claramente que era um narrador personagem.

Aluno Rodrigo: “Porque ela conta o que aconteceu com ela.”

Aluno Hugo: “Tem no texto ‘eu me lembrei’, então aconteceu com ela.”

Aluno Bruno: “A história aconteceu com ela quando era mais nova, e é ela que está contando agora.”

Na atividade que indagava sobre quando havia acontecido o caso, os alunos identificaram que havia acontecido numa noite de Carnaval, quando a narradora tinha 9 ou 10 anos.

No dia 4 de julho, foi dada a 4ª aula (3º módulo) e 20 alunos estiveram presentes. Iniciamos com as atividades de *Análise do conteúdo temático*. Lemos todos os exercícios e realizando a explicação de cada um. Depois, sentados em duplas, responderam

às atividades enquanto passávamos nas carteiras para auxiliá-los nas possíveis dúvidas e contribuir com novas explicações.

Ao responderem à atividade 9, sobre o significado de algumas palavras do texto, percebemos que havia alunos que não sabiam procurar palavras no dicionário. Então, retomamos como devem fazer para buscar o significado de palavras no dicionário. Ao término da aula, a maioria da turma havia respondido todos os exercícios, e para aqueles que não terminaram, ficou para concluírem como tarefa de casa.

No dia 05 de julho, ocorreram a 5ª e a 6ª aulas (módulo 3), com todos os 23 alunos presentes. Iniciamos com a correção das atividades do dia anterior. Passamos verificando se todos tinham respondido os exercícios. 19 estudantes fizeram a atividade completa.

Na correção do exercício 7, afirmaram que ninguém viveu uma situação parecida com a do caso e que não haviam ouvido falar de “La Ursa”. Na atividade seguinte, ao responderem o porquê de os adultos não acreditarem na história que contaram, as respostas estavam corretas.

Os alunos comentaram que os exercícios de *Análise do conteúdo temático* estavam bem mais fáceis que as questões 1 a 6 (*Análise do contexto de produção e finalidade do gênero*).

No dia 10 de julho, foram ministradas a 7ª e a 8ª aulas (3º módulo). Iniciamos as *Atividades de Análise Linguística*. Os exercícios 1, 2 e 3 sobre discurso direto e indireto, foram lidos e explicados para que os alunos relembassem, pois é um conteúdo que já havia sido trabalhado anteriormente. Em vista disso, a maioria declarou não encontrar dificuldade para realizá-lo. Nas atividades sobre tempos verbais, que enfatizavam, primordialmente, o pretérito e o presente, também conteúdos trabalhados anteriormente à aplicação deste material, auxiliamos nas atividades que geravam alguma dúvida, porém a maioria dos discentes conseguiu responder aos exercícios sem auxílio.

Na atividade 7, que perguntava sobre qual personagem atribuíam-se algumas falas e sobre características do local onde ocorreu a história e sobre as características das personagens, os alunos conseguiram respondê-las sem dificuldades.

Percebemos que também foram compreendidos pela maioria da turma os exercícios 8, 9 e 10, sobre o significado que exprimem no texto algumas conjunções e advérbios, pois houve grande número de acertos.

Para concluir as atividades de Análise Linguística, a realização do exercício 11, que trazia trechos do texto, solicitando que apontassem a quem se referiam os pronomes destacados, foi realizada em conjunto, lemos e junto com os alunos fomos apontando as respostas no quadro, e estes, mais uma vez, mostraram compreender e conseguir identificar o que foi pedido.

No dia 12 de julho, tivemos a 9ª aula (módulo 3), fomos para sala de vídeo, atendendo a um pedido dos próprios alunos, para assistirmos e escutarmos mais causos, antes que eles começassem a produzir e escrever suas histórias. Como grande parte da turma estava muito participativa, e mesmo fora do horário de aula da escola, afirmam estar lendo e assistindo causos, eles mesmos foram recomendando os causos que mais haviam gostado, argumentando que assim, teriam mais ideias para escrever o caso deles e que gostariam de compartilhar as histórias com os colegas.

O *módulo 4*, com 12 horas/aula, começou após as férias, no dia 02 de agosto e terminou em 06 de novembro. Demos início ao módulo (1ª aula), retomando as características do gênero caso. Para Oliveira (2006), o contador de causos nunca mente, mas pode exagerar um pouquinho. Alguns alunos compartilharam com a turma causos que haviam ouvido ou assistido nas férias.

No dia 07 de agosto, com a participação dos 23 alunos, tivemos a 2ª e a 3ª aulas (módulo 4). O foco foi a produção de texto do gênero discursivo caso e a reescrita, com o propósito de

adequá-los à circulação e ao suporte. Reiteramos aos alunos que nesta etapa eles escreveriam seus causos, retomando o seguinte comando:

Quadro 2 – Comando para a escrita dos causos

Lemos, assistimos, escutamos vários causos, tanto em sala de aula como aqueles que vocês “pesquisaram” com parentes, amigos, conhecidos e na internet. Agora chegou a hora escreverem o “causo” de vocês. Explore as características desse gênero textual, relembrem das histórias que trabalhamos, explorem o material que foi entregue pela professora e coloquem em prática no seu texto. Lembrem-se que os textos produzidos por vocês serão transformados em vídeos e disponibilizados no YouTube.

Para auxiliá-los, como sugestão, temos o roteiro abaixo:

- será um causo cômico, de terror...
- onde irá passar a história
- quando acontecerá
- quem são os personagens (não esquecer as características)
- situação inicial, clímax, desfecho

Fonte: as autoras.

Concordamos com Geraldi (1997) que o aluno deve ser visto como participante ativo na situação de interação, visto que elabora e reelabora suas ideias sobre o mundo, estabelecendo-se como sujeito. A prática de produzir textos é vista como trabalho e não como resultado de momento de inspiração, uma vez que o autor emprega tempo e esforço na escrita de seu texto.

Ao conceber a linguagem como um lugar de interação, Geraldi (1997) propõe, para o ensino de Língua Portuguesa, atividades baseadas em três práticas interligadas: leitura de textos, análise linguística e produção de textos. Pautadas nessas três práticas, produzimos e aplicamos nossa unidade didática. Para o autor

essas práticas apontam para dois objetivos: buscar ultrapassar a artificialidade que se instaura na sala de aula quanto ao uso da linguagem e oportunizar o domínio da língua em suas modalidades oral e escrita.

Na primeira etapa, *Produção e Reescrita do Gênero* os alunos tiveram três aulas, no dia 07 de agosto, para iniciarem suas produções textuais. Solicitamos que o texto fosse desenvolvido individualmente, em duplas ou trios. Dos 23 alunos, 1 (um) optou por escrever individualmente e 12 (doze) escolheram produzir em duplas, formando seis duplas. Tivemos dois trios, totalizando mais 6 (seis) alunos, e o último grupo formou-se com 4 alunos – totalizando 10 produções textuais. Nesse dia, disponibilizamos as aulas para que pensassem no caso que gostariam de escrever e iniciassem suas produções. Os alunos puderam andar pela escola e escolher o lugar que consideravam mais propício para iniciarem suas histórias. Alguns optaram pelo refeitório, outros foram no gramado, houve os que preferiram ficar em sala e os que se sentaram no pátio. Circulamos entre eles, escutando os casos que pretendiam escrever, lendo o início das histórias e sugerindo ideias.

No dia seguinte, na 4ª aula (módulo 4), dispusemos de mais uma aula para que retomassem suas produções textuais. Assim como no dia anterior, cada aluno procurou um lugar dentro da escola para dar continuidade ao caso e fomos auxiliando-os quando necessário. Já havia sido dito e agora reforçado que teriam uma semana de prazo para concluírem seus textos. A entrega ficou marcada para dia 15 de agosto. O rascunho deveria estar no caderno e ser lido, relido, corrigido pelos próprios alunos, levando em consideração as características do gênero (causo) e a tabela de autoavaliação do texto. Após essas etapas, eles o passariam a limpo em uma folha para entregar a versão final do texto.

Quadro 3 – Avaliação do texto

Avaliando meu texto	Sim	Não
Coloquei título?		
O vocabulário está adequado ao gênero?		
Caracterizei o local, as personagens...?		
Usei sinais de pontuação e parágrafos?		
A história tem um clímax?		
Dei um desfecho interessante ao caso?		

Fonte: as autoras.

O quadro autoavaliativo possibilita que os alunos avaliem e readéquem suas produções; mesmo neste primeiro momento, antes da correção do professor, na medida que percebem que deixaram de colocar elementos importantes em seus textos, vão aprimorando-os. Todo processo de produção textual ocorreu de maneira comprometida, os alunos mostravam-se participativos e preocupados em produzirem seus textos, principalmente, em virtude de que estes se tornariam vídeos publicados na internet.

Geraldi (1997) considera a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, já que é no texto que a língua se revela em sua totalidade. Foi o que realmente buscamos nos textos produzidos, ou seja, verificamos se o gênero textual solicitado estava correto e se as atividades trabalhadas na unidade didática estavam nas produções.

No dia combinado, passamos dando visto nos rascunhos e recolhendo a versão passada a limpo, que, após corrigida pelo professor, que procurou auxiliar os alunos a refletirem sobre o texto escrito, apontando as sugestões necessárias, foi devolvida aos alunos para escreverem a versão final. De toda a turma, 17 (dezessete) alunos entregaram e 6 (seis) não. Estimulamos que entregassem, no máximo, no decorrer de uma semana, ou seja,

com limite até 21 de agosto. Com o prazo estendido, todos os alunos entregaram seus textos.

A escrita é uma prática social, onde o sujeito tem algo a dizer, com um objetivo, sabendo quem serão os interlocutores e onde o texto será veiculado, utilizará de determinado gênero discursivo.

Devolvemos os textos corrigidos aos alunos no dia 28 de agosto (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> aulas, módulo 4) para que assim pudessem efetuar a reescrita de seu texto. Concordamos com Menegassi (2001, p. 50) que “Além de aprimorar a leitura, a reescrita auxilia a desenvolver melhor a escrita”.

Nasce a partir de revisões efetuadas no texto; é um processo presente na revisão; é produto que dá origem a um novo tipo de processo permitindo uma nova fase na construção do texto; é um processo de análise e reflexão e recriação sobre a própria construção textual (Menegassi, 2001, p. 50).

A versão final da produção textual deveria ser feita no caderno, buscando realizar as alterações sugeridas pela professora. Pedimos para que no dia 4 de setembro trouxessem celular e/ou câmera para que iniciássemos as gravações dos vídeos e que no decorrer desses dias fossem pensando de qual maneira iriam querer gravar

No dia 04 de setembro (7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> aulas, módulo 4), iniciamos as atividades de gravação do vídeo. Cada aluno retomou seu texto (causo) e individualmente (1 texto), dupla (6 textos), trio (2 textos) ou quarteto (1 texto), começaram a pensar como fariam para apresentá-lo em forma de vídeo. Alguns ficaram nas ideias, enquanto outros já iniciaram suas gravações. Disponibilizamos também mais uma aula no dia 05 de setembro (9<sup>a</sup> aula, módulo 4) para a continuação da atividade.

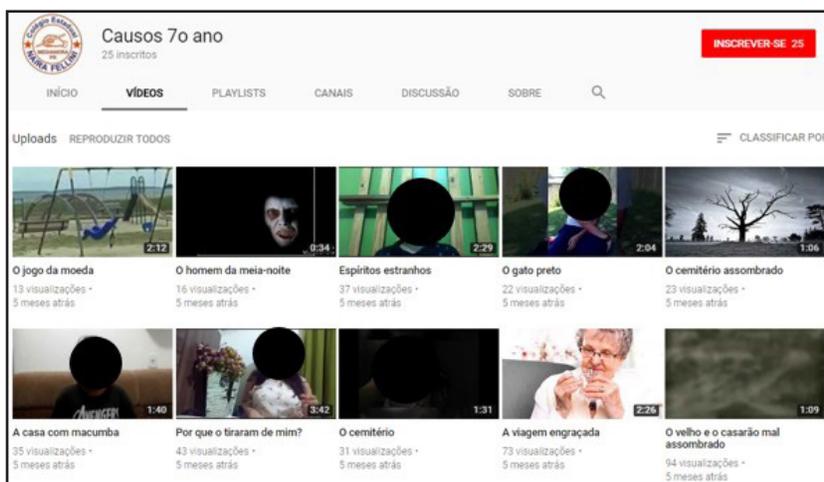
Estipulamos um prazo de quinze dias para que a atividade estivesse concluída e fosse entregue ao professor, então os alunos tiveram até dia 19 de setembro para entregar seus vídeos

(por WhatsApp, e-mail, pen drive). Até a data marcada, 8 vídeos já estavam entregues. Estendemos o prazo em mais uma semana para que todos entregassem. Na data de 25 de setembro todos os vídeos estavam prontos e tinham sido entregues.

No dia 17 de outubro, tivemos a 10ª aula (módulo 4), iniciamos a criação de nosso canal no YouTube. Inicialmente, entramos em acordo com a turma sobre o nome do canal, que ficou “Causos 7º Ano” e demos sequência à sua criação.

Na semana seguinte, como combinado com os alunos, iniciamos as postagens dos causos, a princípio, postaríamos um ou dois a cada dia, para que houvesse novidades e vídeos novos no canal. Assim, em 31 de outubro, todos os 10 vídeos estavam postados no YouTube.

Figura 1 – Vídeos elaborados pelos alunos



Fonte: Causos... (2017).

A maioria dos alunos conseguiu acessar os vídeos em casa, no celular ou na casa de colegas, porém havia aqueles que não tinham acesso à internet. Então, no dia 01 de novembro, tivemos a 11ª e a 12ª aulas (módulo 4) e nos dirigimos todos ao laboratório de

informática para assistirmos todos os causos criados pela turma. A aula foi muito divertida e proveitosa. Alguns alunos mostravam-se envergonhados quando seu caso estava passando, mas todos afirmaram que adoraram ver suas histórias transformadas em vídeos e disponíveis na internet. Depois de vermos todos os causos, os alunos tiveram um momento para conversarem sobre o que acharam das atividades, das histórias e, principalmente, dos vídeos.

### 3. ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE TEXTO: MULTILETRAMENTOS E PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

Elaboramos a proposta pedagógica pautada na SD, tendo como finalidade que os alunos conhecessem o gênero textual trabalhado, o caso, com o objetivo de contribuir com os multiletramentos e as produções textuais dos discentes. Almejamos que os alunos participassem efetivamente de nosso propósito discursivo, lendo e escrevendo como forma de interação social, visando seus interlocutores e o suporte onde os textos veiculariam.

Marcuschi afirma que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (Marcuschi, 2005, p. 22). O autor aponta a materialidade dos discursos por meio dos gêneros, sendo estes não considerados formas padronizadas, mas dinâmicas, flexíveis, suscetíveis a modificações, afirmando também que é através dos textos que nos comunicamos.

A escolha do gênero caso ocorreu por ser um gênero que circula socialmente, uma interlocução social real. Uma narrativa que relata histórias verídicas ou não. Para Oliveira (2006) o caso é um gênero que se preocupa em agradar, atender ao gosto de quem escuta, com uma relação interativa.

Um gênero fortemente marcado pela oralidade, uma vez que as habilidades linguísticas e performáticas estão interligadas à história. Nas produções textuais analisadas, percebemos fortemente as marcas de oralidade quando os alunos convertem o texto escrito para os vídeos, utilizando as TDIC e os multiletramentos.

Com a proposta da produção textual e dos multiletramentos, buscamos propor trabalhar com competências leitora e escrita reais. Castela (2009), ao fazer referência aos letramentos digitais, afirma que “isso inclui o desenvolvimento da produção escrita e a capacidade de se comunicar através da internet. Ao mesmo tempo, habilita o sujeito a construir sentidos através do domínio das tecnologias de produção de texto, imagem e som” (Castela, 2009, p. 57-58). Os recursos disponibilizados pelas TDIC foram utilizados durante a aplicação dessa proposta pedagógica, para que os alunos desenvolvessem, além dos processos de leitura e escrita, os multiletramentos. Em virtude de as tecnologias fazerem parte da sociedade atual, ressaltamos a importância de inseri-las no contexto escolar.

Nos dias de hoje, a leitura e a escrita vão além do letramento. Isso acontece porque a sociedade está inserida no contexto tecnológico. É possível constatar quando percebemos que, dos 23 alunos, quase todos têm computador e acesso à internet em casa ou no celular. Em vista disso, há a necessidade de a escola incorporar as TDIC, multiletramentos e recursos midiáticos em suas práticas pedagógicas, levando em consideração não só o linguístico, mas também o visual, sonoro, gestual, etc.

Os multiletramentos e as TDIC foram inclusos em nossa pesquisa na SD quando possibilitamos idas ao laboratório de informática para pesquisas em *sites*, nos quais os alunos precisavam “navegar”, selecionar e ler ou assistir a vídeos do referido gênero. Ao incorporar também aulas ministradas na sala de vídeo, assistindo a diversos e variados causos, possibilitamos, além da leitura no papel, a semiose de linguagens (imagem, som, movi-

mento, entonação...), configurando uma maneira diferente de ler o texto. No decorrer da aplicação da proposta pedagógica, os alunos estavam cientes que também utilizaríamos os multiletramentos, na proposta das produções de textos, criação de um canal no YouTube, produção dos vídeos e circulação das referidas produções em ambiente digital, exigindo dos alunos o manuseio com os recursos disponibilizados pelas TDIC para que seus textos tivessem outro suporte que não fosse o papel, e variados interlocutores.

Castela (2009) já afirmava que “os professores possuem o duplo desafio de, por um lado, ampliar seu próprio letramento digital e, por outro, desenvolver plenamente o letramento dos discentes, sejam estes futuros docentes ou alunos dos cursos regulares do ensino fundamental e médio” (Castela, 2009, p. 65). Sentimos isso ao ter que aprender a manusear os recursos tecnológicos e refletir sobre possibilidades de como incorporá-los nas aulas de maneira a contribuir tanto para o letramento digital dos estudantes como para produção do gênero textual em diferentes suportes, para o trabalho em grupo e para aprendizagem dos conteúdos linguísticos e de outras naturezas que isso requeria.

Alguns alunos optaram em aparecer no vídeo contando o caso; outros preferiram não aparecer no vídeo, colocando imagens relacionadas às histórias e ir contando a narrativa. Eles tiveram autonomia e liberdade para utilizarem as TDIC e multiletramentos, nos vídeos, da forma que desejassem.

O trabalho com a produção textual em sala de aula é fundamental para desenvolver o processo de escrita, visando formar escritores competentes, que produzam textos coesos e coerentes.

Totalizamos 10 (dez) produções textuais que se tornaram vídeos, publicados na internet, com variados interlocutores. Para produção dos vídeos, os alunos tiveram a autonomia para utilizarem os recursos das TDIC que considerassem preferíveis. Predominaram as histórias filmadas no celular. Quatro vídeos

foram criados com os próprios alunos aparecendo e relatando suas histórias (*Espíritos estranhos, O gato preto, A casa com macumba, Por que o tiraram de mim?*). Duas produções utilizaram o editor Viva Vídeo para *Android* (*O jogo da moeda, O velho e o casarão assombrado*). Um vídeo empregou o editor Vídeo Show, também para sistema *Android* no celular (*O homem da meia-noite*). Já outro, utilizou o editor My movie para seu vídeo (*O cemitério*). Em duas produções aparecem somente as vozes dos alunos, e como imagem foram utilizadas figuras para relatar as histórias (*O cemitério assombrado, Viagem engraçada*).

Neste capítulo, realizamos a análise de uma produção textual dos alunos da turma (“Por que o tiraram de mim?”, dos alunos Bruno e Eduardo). Esta produção foi escolhida aleatoriamente.

### **Reflexões sobre o caso 1:**

Quadro 4 – Transcrição do caso *Por que o tiraram de mim?*

#### **Por que o tiraram de mim?**

*Havia há muito tempo atrás uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo, sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos estranhos eram ouvidos, os filhos sempre pediam aos pais da onde eles vinham, e os pais sempre respondiam:*

*– É o vento*

*Ou:*

*– Que barulho?*

*Então eles apenas disfarçavam e fingiam que não tinham ouvido nada. Mas as “coisas estranhas” continuavam a acontecer e os filhos mais novos choravam e ficavam assustados.*

*Então certo dia uma coisa muito mais estranha do que uma simples bateção de porta aconteceu. O casal conversava tarde da noite na sala, quando de repente, bem ali no centro da sala apareceu uma moça jovem e muito bonita, vestindo um vestido branco aparentemente bem velho e antigo, a moça de feições belas porém, tinha o*

*rosto cheio de lágrimas, e dizia repetidamente:  
– Para onde o levaram? Porque o tiraram de mim?  
E a moça repetia isso sem parar.  
O casal porém, ficou em choque, mas logo as crianças começaram a chorar e eles “se tocaram” do que tinham visto.  
Depois de uns dias nada mais foi visto ou ouvido, mas o pai sempre se lembrava daquela noite assustadora.  
Então uns dias depois o pai decidiu procurar o antigo dono da casa, e os dois conversaram por muito tempo e o senhor contou para o pai que como a casa não era dele originalmente, não tinha certeza mas tinham lhe dito que o dono da casa tinha uma filha linda e jovem que havia engravidado cedo de um homem desconhecido, e o dono, indignado, logo após de que a criança nasceu, levou-a para longe da mãe, então a moça que ficou sem o filho, alguns dias depois morreu de tristeza, e o pai a enterrou atrás da casa, e depois tomado pela culpa se mudou da casa e nunca mais foi visto.  
Depois de saber disto o pai contou a família, e eles então se mudaram da casa. E muitos anos depois o filho mais velho daquela família retornou à cidade e curioso quis saber o que havia acontecido com a casa, ficou sabendo então que o dono havia mandado demoli-la, não se sabe porque.*

Fonte: elaborado pelos alunos.

Ao analisarmos a primeira versão do caso 1, escrito pelos alunos Bruno e Eduardo. Constatamos que as atividades da SD do material elaborado para ser aplicado mostraram-se presentes nos textos dos alunos, utilizaram o narrador observador, com os verbos e pronomes correspondentes à 3ª pessoa, houve a presença do discurso direto, com os travessões e dois-pontos devidamente localizados, porém não colocaram o espaço antes dos parágrafos que contêm fala e parágrafos posteriores às falas das personagens. Empregaram a tipologia narrativa, pois contaram uma história. Utilizaram o tempo verbal pretérito, uma vez que o caso é uma história que já aconteceu.

Os alunos utilizaram corretamente as conjunções, de acordo com ideia que procuravam exprimir, como, por exemplo, nos seguintes casos: a conjunção “e” com valor aditivo, na oração “[...] aquelas coisas diferentes, e os pais sempre respondiam [...]”; conjunção “ou” passando ideia de alternância “Ou se faziam de desentendidos”, o “mas” como adversativa “[...] nada mais foi visto ou ouvido, mas o pai sempre se lembrava [...]”, dentre outros.

Solicitamos que corrigissem a paragrafação, algumas pontuações, estimulamos que modificassem palavras repetidas por sinônimos, como, por exemplo, “[...] movimentações estranhas, portas batiam e barulhos estranhos [...]” repetição do vocábulo “estranho”, que fora substituído por “[...] movimentações estranhas, portas batiam e barulhos esquisitos [...]”. O texto apresentou poucos casos de erros ortográficos, que, com o auxílio do dicionário, também foram corrigidos na reescrita. A versão reescrita ficou assim:

Quadro 5 – Estrutura composicional do caso 1

TÍTULO	Por que o tiraram de mim?
SITUAÇÃO INICIAL	Há muito tempo atrás havia uma casa antiga onde morava uma família humilde, do campo. Sempre aconteciam movimentações estranhas, portas batiam e barulhos esquisitos eram ouvidos. Os filhos sempre pediam da onde vinham aquelas coisas diferentes, e os pais sempre respondiam: – É o vento! Ou se faziam de desentendidos: – Que barulho? Disfarçavam e fingiam que não tinham ouvido nada. Mas as “coisas estranhas” continuavam a acontecer e os filhos choravam e ficavam assustados.
CLÍMAX	Então, certo dia, algo muito mais amedrontador do que uma simples bateção de porta aconteceu. O casal conversava tarde da noite na sala, quando de repente, bem ali no centro da sala apareceu uma moça jovem e muito bonita, usando um vestido branco, aparentemente bem velho e antigo. Ela era bela, muito bonita, porém, tinha o rosto cheio de lágrimas, e dizia repetidamente: – Para onde o levaram? Porque o tiraram de mim? – A moça repetia isso sem parar. O casal ficou em choque, e logo as crianças começaram a chorar, então eles “se tocaram” do que tinham visto.

<b>DESFECHO</b>	<p>Então uns dias depois ele decidiu procurar o antigo dono da casa, e os dois conversaram por muito tempo. O senhor contou que como a casa não era dele originalmente, não tinha certeza da história, mas tinham lhe dito que o antigo dono tinha uma filha linda e jovem, que havia engravidado cedo e de um homem desconhecido. Indignado, logo após o nascimento da criança, levou-a para longe da mãe. A moça, que ficou sem o filho, alguns dias depois morreu de tristeza, e o pai a enterrou atrás da casa. Depois, tomado pela culpa, se mudou e nunca mais foi visto.</p> <p>Depois de saber disto o pai contou para a família, e eles então mudaram da casa.</p> <p>Muitos anos depois, o filho mais velho daquela família retornou à cidade e curioso quis saber o que havia acontecido com a casa, ficou sabendo então que o novo proprietário havia mandado demoli-la, não se sabe <i>o porquê</i>.</p>
-----------------	---

Fonte: as autoras.

Também podemos perceber que persistiram alguns erros nessa produção, como, por exemplo, uso de vírgulas, “da onde”, “porque” no início de pergunta, próclise ao invés de ênclise após uso de vírgula (“se mudou”), o que sinalizamos para a dupla após a leitura dessa nova versão do texto. No entanto, este se enquadra no gênero textual solicitado, visto que a estrutura composicional do caso está constituída de título, situação inicial, clímax e desfecho.

A produção de texto é um processo de construção que abrange um momento de planejamento, de (re)leitura e de (re)escrita. Neste, sugere-se e indicam-se diretrizes para que o aluno reflita sobre o seu texto. Ao realizarem a reescrita de textos em sala de aula, tivemos como finalidade que os alunos verificassem as modificações necessárias, com o objetivo de tornar o texto mais claro, coeso e coerente, adequando-o aos leitores e suporte de circulação. Como afirma Marcuschi (2008), o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita, pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões.

#### 4. QUESTIONÁRIO APÓS APLICAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O questionário empregado após a aplicação da proposta pedagógica tem importância no âmbito de nossa investigação porque possibilitou avaliarmos o quanto o trabalho com a SD do gênero *causo*, associado às TDIC, estimulou a produção textual e contribuiu para o aprendizado do referido gênero e para as produções escritas dos alunos.

A primeira pergunta do questionário indagava sobre a opinião dos alunos em relação ao trabalho com o gênero *causo* nas aulas. Foi unânime a resposta de que gostaram muito.

Podemos perceber, através do questionário, que todos os alunos tiveram uma avaliação positiva em relação ao trabalho com o gênero *causo*. Os gêneros são “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (Marcuschi, 2005, p. 19), são formas de comunicação, atendem todas e diversas necessidades de expressão dos seres humanos; são dinâmicos e podem sofrer mudanças.

A questão número dois perguntava: “Aprender, estudar e aprofundar seus conhecimentos sobre *causos* utilizando textos e vídeos possibilitou uma melhor compreensão?”. Todos os 23 alunos responderam que sim, que com o auxílio de textos e vídeos ficou mais fácil compreenderem o gênero discursivo *causo*.

Ao serem perguntados, na 3ª questão, sobre a SD: “Primeiramente, antes de solicitar sua produção textual (*causo*), lemos, assistimos, contamos e realizamos atividades e exercícios sobre esse gênero textual. Isso facilitou, ajudou você a produzir seu texto?”. Todos os alunos responderam que sim.

O trabalho com um gênero textual, conforme a metodologia da SD parte de uma produção inicial de leitura, escrita, ou fala, quando “o aluno estaria atendendo uma situação real de comuni-

cação, em dada esfera social, revelando as representações que têm do gênero em questão” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 95).

As SD compreendem a perspectiva de trabalho com os gêneros, e “servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83). Dessa maneira, o professor sistematizará as atividades em torno de algum gênero discursivo, potencializando nos alunos as habilidades de leitura e escrita, em uma dada situação comunicativa e desenvolvendo uma prática social.

Assim, adotar os gêneros como objeto de ensino e as Seqüências Didáticas como encaminhamento metodológico de trabalho com os gêneros, é uma forma de criar condições para que os alunos sejam confrontados com diferentes práticas de linguagem historicamente construídas, oportunizando a sua reconstrução e a sua apropriação (Baumgärtner; Costa-Hübes, 2007, p. 17).

A 4<sup>a</sup> questão, que solicitava escrever o texto e depois transformá-lo em vídeo, tornou a escrita mais significativa, uma vez que os interlocutores seriam os mais variados, e o texto sairia do papel e o professor não seria o único leitor. Toda a turma afirmou que sim, 5 alunos não justificaram, e os que explicaram suas respostas, tiveram as seguintes fundamentações:

Aluno Carlos: “Porque é para postar na internet.”

Aluno Quim: “Me dediquei muito mais a esse texto, porque todos poderiam ler ou ver, não só o professor.”

Aluno Bruno: “Porque outras pessoas veriam o trabalho.”

Aluno Otávio: “Eu caprichei no causo, mas fiquei com vergonha de ver todos me assistindo.”

Percebemos que os participantes da pesquisa se mostraram preocupados com o texto que escreveram, pois sabiam da circulação do gênero, que seria transformado em vídeo e publicado em um canal do YouTube. Consideraram seus possíveis interlocutores, uma vez que estavam cientes que seus textos não seriam escritos somente para o professor. É importante que o aluno tenha em vista quem será seu interlocutor. Geraldi (1997) afirma que é preciso que se defina “um projeto de produção e textos com destinação a interlocutores reais e possíveis” (Geraldi, 1997, p. 162).

O trabalho com a produção de textos também está relacionado com a competência de desenvolver nos alunos a habilidade da leitura, pois esta desenvolve a correlação das informações que recebe, amplia a visão de mundo, torna-os mais críticos, expande a imaginação, aprimora o vocabulário, torna-os escritores qualificados.

A 5ª pergunta, referia-se a qual avaliação os alunos faziam sobre o uso de TDIC nas aulas de Língua Portuguesa. Mais uma vez, todos os 23 discentes afirmaram que gostaram de ter as tecnologias inclusas na prática pedagógica. Esse resultado se alinha à Castela (2009) quando afirma que a adoção dessas tecnologias “no contexto escolar implica a criação e a difusão de práticas pedagógicas que contribuirão para a inclusão digital, se capacitarem o estudante para as práticas cotidianas de letramento nos diversos gêneros digitais existentes” (Castela, 2009, p. 58). Em razão de essa geração de alunos estar com as tecnologias e as TDIC inseridas no seu cotidiano, faz-se também fundamental inseri-las no processo de ensino-aprendizagem.

Aluno Carlos: “Foi muito bom, a gente aprendeu melhor.”

Aluno Quim: “Gostei muito, fez com que a gente se interessasse mais em ler e escrever.”

Aluno João: “Eu achei muito legal, diferente do tudo que já fizemos.”

Aluno Bruno: “Muito interessante. Pois ao longo da vida temos contato com a tecnologia, e muitas vezes, ela é privada na sala de aula, mesmo para o meio da aprendizagem. Achei uma ótima proposta.”

Aluno Eduardo: “ Eu achei ótimo, porque a gente pode usar as tecnologias para fazer atividades de aula.”

Aluno Leo: “Acho importante para ajudar no aprendizado.”

Aluna Fernanda: “É bom , porque foi muito útil mais fácil de compreender.”

Aluno Adão: “Achei muito importante para o aprendizado. Além disso, todos nós gostamos de tecnologias. Deixou a aula mais legal.”

Aluno Rodrigo: “Muito legal, poderia ser mais frequente esse tipo de atividade.”

Aluno Ivo: “Foi legal, porque usamos internet. Gostei de postar meu vídeo.”

Todos os recursos disponibilizados pelas TDIC foram utilizados com a finalidade de trabalhar com os alunos o gênero discursivo causa, desenvolvendo multiletramentos, com ênfase na produção textual, pois as tecnologias fazem parte do cotidiano da maioria deles e percebemos a relevância de incorporá-las no contexto escolar. Concordamos com Castela (2009) que “é possível integrar a tecnologia no ambiente educacional em harmonia com os métodos e práticas já existentes” (Castela, 2009, p. 58), mas também cremos que incorporar metodologias ativas em alguns momentos das aulas, como a sala de aula invertida, bem como o uso das TDIC e dos multiletramentos a serviço de que o estudante seja o protagonista pode surtir bons resultados.

A última questão solicitava que avaliassem o que mais gostaram ou se não haviam gostado das aulas planejadas e aplicadas. Todos responderam que gostaram e que não teve nada que os desagradou. As respostas foram:

Aluno Carlos: “Gostei de criar o texto.”

Aluno Quim: “o que mais gostei foi escrever meu caso.”

Aluno João: “Gostei de aprender cada vez mais.”

Aluno Bruno: “O que mais achei interessante e diferenciado foi o uso de TICs.”

Aluno Otávio: “Gostei porque foi diferente de tudo que já fizemos.”

Aluno Eduardo: “De fazer o vídeo.”

Aluno Leo: “Sair da sala de aula para escrever o texto.”

Percebemos que, para os participantes da pesquisa, os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, o trabalho foi de imensa valia, uma vez que todos só destacaram pontos positivos ao terem trabalhado com essa unidade didática do gênero caso. Apontaram como preferência a produção de texto, escrever o caso; transformar a produção textual em vídeo, publicar sua história na internet, conhecer variados casos. Há os que evidenciaram a predileção por todas as atividades da SD.

Verificamos que a utilização dos multiletramentos e dos recursos disponibilizados pelas TDIC proporcionou uma maior motivação para as aulas. Ao observarmos os resultados das produções textuais propostas, verificamos que todas estavam adequadas, e que os objetivos da pesquisa foram efetivados.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos responder à pergunta de pesquisa sobre se a SD do gênero textual caso e nas TDIC estimula a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, confirmamos que, ao final da proposta pedagógica, todos os 23 alunos participaram ativamente das atividades apresentadas, produzindo textos no gênero estudado, conjuntamente com o desenvolvimento dos multiletramentos, o que pôde ser verificado nas produções textuais e vídeos. Os alunos, em duplas, trios e um quarteto, escreveram e produziram 10 vídeos sobre os seguintes casos: *Espíritos estranhos*, *O gato*

*preto, A casa com macumba, Por que o tiraram de mim? O jogo da moeda, O velho e o casarão assombrado, O homem da meia-noite, O cemitério, O cemitério assombrado e Viagem engraçada.* Predominaram as histórias filmadas no celular. Os recursos utilizados foram: alunos aparecendo e relatando suas histórias, criações com editores Viva Vídeo, Vídeo Show e My movie, somente as vozes dos alunos com imagens para ilustrar as histórias.

O trabalho com um gênero textual requer estudo e planejamento. Portanto, saber o que ensinar e como direcionar o processo ensino/aprendizagem foi fundamental para alcançarmos os objetivos propostos. É importante que a escola adote uma concepção sociointeracionista da linguagem, com o foco na interação. Destacamos a importância do trabalho com a SD, sugerido por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) com o propósito da produção de textos, atividades ou exercícios múltiplos e variados, por meio de uma SD organizada de forma sistemática, a partir de um gênero textual oral ou escrito. Importante destacar, também, que a prática de produção de textos deve considerar o aspecto interacional da língua, já que produzimos textos tendo em vista uma situação de interlocução, em que dizemos algo a alguém.

Constatamos que os alunos se dedicaram em produzir seus textos e os reescreveram realizando as alterações sugeridas. Concordamos com Geraldi (1997) que é fundamental que o trabalho com os alunos seja realizado de acordo com as condições de produção. O processo de reescrita também é parte fundamental do processo de produção textual. Segundo Menegassi (2001), o que surge a partir de revisões realizadas no texto, é um processo que permite uma nova construção do texto, requer análise, reflexão e recriação sobre a própria construção textual. Verificamos também nos alunos o empenho em produzir seus textos, aceitando as intervenções sugeridas pela pesquisadora, realizando a reescrita, adequando-os para a circulação e o suporte, pois sabiam que este se tornaria um vídeo publicado em um canal do YouTube. Como

percebemos na resposta do aluno Kaleb, ao afirmar o que mais havia gostado: “escrever o causo e fazer o vídeo, pois assim ficou mais importante o trabalho”. Os recursos disponibilizados pelas TDIC e a produção textual na perspectiva dos multiletramentos, enriqueceram as aulas, ampliaram as atividades do processo pedagógico e possibilitaram a inter-relação entre texto verbal, visual e sonoro. Isso reforça a ideia de que a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino pode desempenhar um papel significativo, tornando a aula mais atrativa e oportunizando aos alunos uma forma diferenciada de ensino.

## REFERÊNCIAS

BAUMGARTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T da C. Revisitando alguns conceitos teóricos. *In*: BAUMGARTNER, C. T.; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Seqüência Didática**: uma proposta de ensino de Língua Portuguesa para as séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007, p. 13-22.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)**. 2009. 262 f. Tese (Doutorado Letras Neolatinas – Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CINCO casos que mostram que o carnaval pode ser assombrado. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.assombrado.com.br/2014/02/5-causos-quemostram-que-o-carnaval.html>. Acesso em: 24 nov. 2016.

CUNHA, G. W. **Multiletramentos e estímulo à produção textual**: o gênero causo no Ensino Fundamental. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

CUNHA, G. W.; TORRENTES, G. C. O gênero discursivo causo no ensino fundamental: vídeos como recurso de multiletramentos em uma seqüência didática. *In*: TORRENTES, G. C.; BOTTEGA, R. M. D. (org.). **Ensino de Língua Portuguesa na educação básica**: pesquisas e propostas pedagógicas do Profletras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 109-134.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. **Mimesis**, Bauru, v. 22, n. 1, 2001.

OLIVEIRA, I. R. **Gênero causa**: narratividade e tipologia. 2006. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROJO, R. **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R. Multiletramentos na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOBRAL, A. Gêneros Discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.



## ORALIDADE NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA

### *ORALITY IN THE MULTIFUNCTIONAL RESOURCE ROOM: A SEQUENCE OF ACTIVITIES BASED ON THE TEXTUAL GENRE INTERVIEW*

Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana  
Letícia Jovelina Storto  
Roberta Negrão de Araújo

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo insere-se no contexto da Educação Especial, com foco no desenvolvimento da oralidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Salas de Recursos Multifuncionais<sup>1</sup> (SRM). A *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC

---

1 Nas SRM, são realizados os atendimentos educacionais especializados (AEE) para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Essas ações envolvem atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, sempre levando em consideração suas singularidades (Brasil, 2010). Ainda, de acordo com o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, “**pessoas com deficiência** são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2009, s/p, grifos nossos).

(Brasil, 2018) estabelece diretrizes para a integração da oralidade no ensino, reconhecendo-a como um eixo fundamental para o desenvolvimento da Língua Portuguesa e das habilidades discursivas. Nesse sentido, este estudo busca explorar estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e o desenvolvimento da competência oral em estudantes autistas, utilizando o gênero textual entrevista com celebridade como ferramenta central.

A BNCC estabelece eixos de integração que já estão presentes em outros documentos curriculares, destacando-se, entre eles, o eixo da oralidade. Dessa forma, “[...] aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (Brasil, 2018, p. 89). É com esse propósito que este trabalho se dedica ao desenvolvimento da oralidade no contexto da Educação Especial.

Em relação ao TEA, trata-se de um transtorno que afeta a comunicação, a socialização e o comportamento da pessoa autista. Cada autista é único, com suas habilidades e comprometimentos que variam em cada pessoa de maneira diferente. Portanto, é importante que o professor conheça alguns pontos referentes a situações especiais da linguagem na criança autista para direcionar o ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar. Meneses e Silva (2020) afirma que se observa a ausência de comunicação utilitária de crianças autistas em muitos casos, o que revela que muitas das vezes os autistas podem saber e falar “uma gama de palavras conhecidas e até mesmo formar frases complexas, mas não conseguem encaixá-las dentro de um contexto, não estabelecendo uma troca de mensagens coerentes” em uma conversação (Meneses e Silva, 2020, p. 175).

Não são todos os autistas que desenvolvem a linguagem verbal falada (Lacerda, 2017). Como estratégia compensatória, muitas crianças utilizam como apoio as mãos dos adultos para alcançarem o objeto que desejam, sem estabelecerem contato

visual. No entanto, o que as difere de uma criança com transtorno de desenvolvimento da linguagem é que “não há motivação aparente em estabelecer comunicação ou tentar comunicar-se por meios não-verbais” (Klin, 2006, p. 06).

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004, p. 98) relatam características do autismo diretamente relacionadas à linguagem. Segundo as autoras, crianças com autismo apresentam “traços anômalos da fala, como a escolha de palavras pouco usuais, inversão pronominal, ecolalia, discurso incoerente, crianças não-responsivas a questionamentos, prosódia aberrante e falta de comunicação”. Em relação à aprendizagem, alguns obstáculos são enfrentados por estudantes autistas, tais como: dificuldade em iniciar ou manter uma interação verbal; comportamento repetitivo; pouco interesse em outras pessoas; dificuldades em prestar atenção; habilidades fragmentadas (geralmente avançadas em uma área); rigidez cognitiva (dificuldade com mudanças, apego a rotinas, à previsibilidade etc.), entre vários outros (Klin, 2006).

Assim, o principal objetivo deste capítulo é descrever a implementação de uma sequência de atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade em um estudante autista, frequentador de uma SRM. Para isso, elaboramos um conjunto de atividades fundamentadas no referido gênero textual, que se mostrou eficaz para estimular a comunicação verbal e a interação social desse estudante. Além disso, o capítulo busca discutir a importância da adaptação dos recursos pedagógicos às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas peculiaridades e promovendo uma educação inclusiva e significativa. Para isso, fundamentamos-nos em pesquisas da Didática do Oral, como Joaquim Dolz, Luzia Bueno, Tânia Magalhães, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel etc.

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa, com enfoque em um estudo de caso. O participante da pesquisa foi selecionado com base em critérios específicos, como o diagnóstico de TEA, a capacidade de comunicação verbal, a matrícula no Ensino

Fundamental e a frequência à SRM. A coleta de dados foi realizada por meio de observações sistemáticas, diários de campo e análise de formulários. A implementação das atividades ocorreu ao longo de cinco encontros, em que foram aplicadas diferentes estratégias para estimular a oralidade, como a escuta de entrevistas, rodas de conversa e jogos interativos.

A justificativa para a escolha do gênero entrevista com celebridades como foco das atividades reside na sua potencialidade para envolver o estudante em um processo comunicativo estruturado, que facilita a organização do pensamento e a expressão verbal. A oralidade, nesse contexto, é vista como uma habilidade essencial para a interação social e o desenvolvimento cognitivo, especialmente para alunos autistas, que podem apresentar desafios adicionais na comunicação. Assim, a utilização de um gênero textual que reflete situações de comunicação real, como a entrevista, torna-se um relevante recurso para promover a participação ativa e a construção do conhecimento. Ademais, por meio desse gênero, foi possível trabalhar com tema relativo ao hiperfoco desse estudante.

Por fim, esperamos com este capítulo contribuir para a discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Especial, oferecendo um exemplo prático de como a adaptação de atividades e recursos pode favorecer o desenvolvimento da oralidade em alunos autistas. Ao documentar e analisar a implementação dessa sequência de atividades, esperamos fornecer subsídios para que outros educadores possam replicar e adaptar essas estratégias em suas práticas diárias, promovendo uma educação mais equitativa e acessível a todos os estudantes.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DE ENSINO

A pesquisa científica pode ser entendida como “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar

respostas aos problemas que são propostos” (Gil, 2006, p. 17). Dessa maneira, vários procedimentos foram necessários para a busca de respostas do questionamento inicial, que motivou o desenvolvimento deste trabalho.

A proposta do estudo foi enviada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a validação dos instrumentos e do compromisso ético do pesquisador com os participantes da pesquisa. Positivamente, a pesquisa obteve a aprovação, sob o parecer consubstanciado número 5.883.510. Em consequente, os instrumentos elaborados foram apresentados à Secretaria Municipal de Educação, por meio de um ofício de pedido de autorização para a realização de pesquisa, com a justificativa da intenção do estudo, sendo ele deferido com sucesso.

Para o estudo e implementação do produto educacional, determinamos o estudante participante da pesquisa. Para tal, empregamos os seguintes critérios de inclusão: **i.** ser comprovado o diagnóstico de TEA; **ii.** o estudante se comunicar verbalmente; **iii.** estar matriculado no Ensino Fundamental, anos iniciais; **iv.** frequentar a SRM em contraturno; **v.** os responsáveis terem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); **vi.** o estudante participante ter assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Portanto, o critério de exclusão utilizado foi: ser estudante sem frequência na Sala de Recursos Multifuncionais e não utilizar a comunicação verbal. Nessa intenção, o estudante participante selecionado, doravante denominado de A1<sup>2</sup>, é do sexo masculino, tem nove anos de idade, está devidamente matriculado na Escola Municipal Educação Fundamental (EMEF<sup>3</sup>) desde janeiro de 2022, na qual frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, no período da manhã.

---

2 Por questões éticas, será preservado o anonimato do estudante-alvo do estudo de caso.

3 Será preservado o anonimato da instituição de aplicação da pesquisa.

A1 é uma criança diagnosticada e cadastrada no sistema escolar como autista infantil. Participa do contraturno escolar e é assíduo nos encontros na SRM, com atendimentos duas vezes por semana. Vale pontuar que o estudante possui interesses restritos com intensidade e foco em figuras de cantoras e contornos de rostos femininos.

Na sondagem inicial na SRM, o aluno apresentou dificuldades no uso da tesoura, da cola, no traçado das letras e dos números. Na pintura, os desenhos são coloridos, com movimentos rápidos, ultrapassando as delimitações das linhas e sem troca de cores nos detalhes. Na linguagem matemática, as dificuldades nos conceitos matemáticos básicos foram: direita/esquerda; entre dois elementos; números anteriores e posteriores. Na sequência numérica, o aluno consegue escrever até o número 30, porém identifica e reconhece os números de 0 a 10, com oscilações no reconhecimento de números a partir da primeira dezena. Na quantificação de produtos, A1 tem dificuldades no momento da contagem, pulando ou contando duas vezes o mesmo elemento.

Na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, A1 escreve o seu nome completo, reconhece e identifica as letras do alfabeto, faz a leitura de palavras simples, porém tem dificuldade na grafia das letras e precisa de intervenção de silabação na escrita de palavras. Na hipótese escrita, está na fase silábica alfabética em lista de palavras, com dificuldades na produção de frases.

Nos aspectos relativos à linguagem oral, o aluno não exhibe dificuldades na dicção, porém, em muitos momentos, apresenta ecolalia de frases ouvidas anteriormente e insistência em falas repetitivas sobre celebridades. A1 tem satisfação em poder imprimir fotos de pessoas famosas e sua persistência nesse interesse focal prejudica sua atenção e concentração no desenvolvimento de outras atividades.

A1 frequenta a SRM com mais uma aluna, que não tem diagnóstico concluído. Ela, denominada A2<sup>4</sup>, está em avaliação de aprendizagem, em que apresenta dificuldades na leitura e escrita. A2 tem 10 anos de idade, está no 4º ano, demonstra ser uma menina com dificuldades em interação verbal, preferindo permanecer, a maior parte do tempo, em silêncio durante as aulas. A2 foi encaminhada para a SRM pela dificuldade na leitura e escrita, como também pela insegurança em participar oralmente durante as aulas regulares.

A coleta de dados foi realizada pela observação sistemática e por formulário. Utilizaram-se os diagnósticos, os relatórios e o prontuário do estudante A1. Já na observação sistemática, caracterizada como observação participante de forma natural, utilizou-se o diário de campo para o registro dos dados coletados durante a implementação da sequência de atividades. Essa foi desenvolvida em cinco encontros, apresentados de forma sintética no Quadro 1.

---

4 Será preservada a identidade da aluna.

Quadro 1 – Síntese da sequência de atividades com o gênero textual entrevista com celebridade

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS
<p><b>Encontro 1</b> <b>Início de conversa</b></p>	<p>Recepção dos alunos. 1. Organização da rotina visual. 2. Roda de conversa. 3. Apresentação de um vídeo com uma entrevista. 4. Discussão sobre a entrevista assistida. 5. Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas para diminuição do estresse;</li> <li>- interagir oralmente;</li> <li>- expressar o que sabem a respeito do tema selecionado pelo professor;</li> <li>- apreciar de maneira global uma entrevista oral;</li> <li>- discutir sobre os momentos que constituem a entrevista assistida,</li> <li>- registrar por meio da escrita e de imagens, os nomes dos sujeitos envolvidos na entrevista assistida.</li> </ul>
<p><b>Encontro 2</b> Conversando sobre o Gênero Entrevista</p>	<p>Recepção dos alunos. 1. Organização da rotina visual. 2. Roda de conversa: o que é entrevista? 3. Escuta de entrevista. 4. Jogo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas para diminuição do estresse;</li> <li>- reaproveitar as experiências da aula anterior para continuidade de novas atividades;</li> <li>- conhecer o que é uma entrevista e alguns tipos de entrevista oral;</li> <li>- lembrar algumas informações da entrevista assistida no encontro anterior por meio de jogo;</li> <li>- compreender o contexto de circulação e recepção de uma entrevista oral;</li> <li>- respeitar o turno de fala durante um diálogo por meio do jogo “Bate bola, jogo rápido na sala de aula!”;</li> <li>- desenvolver o repertório para fazer questionamentos oralmente.</li> </ul>

<p><b>Encontro 3</b></p> <p>Selecionando perguntas e respostas</p>	<p>Recepção dos alunos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização da rotina visual e roda de conversa.</li> <li>2. Primeiro momento: escuta de entrevista.</li> <li>3. Segundo momento: participação na entrevista.</li> <li>4. Roda de conversa: a importância de respeitar o turno de fala.</li> <li>5. Jogo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas;</li> <li>- exercitar a memória;</li> <li>- apreciar uma entrevista com vários entrevistados;</li> <li>- participar oralmente da entrevista assistida, respondendo às perguntas feitas pela entrevistadora no momento indicado pela professora;</li> <li>- respeitar o turno de fala durante o diálogo por meio do jogo;</li> <li>- respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras;</li> <li>- desenvolver o repertório para fazer questionamento oralmente.</li> </ul>
<p><b>Encontro 4</b></p> <p>Treinando a escuta na entrevista</p>	<p>Recepção dos alunos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização da rotina visual.</li> <li>2. Questionário sobre a biografia de uma celebridade.</li> <li>3. Escuta de entrevista.</li> <li>4. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.</li> <li>5. Roda de conversa sobre o vídeo assistido.</li> <li>6. Quiz.</li> <li>7. Jogo: Sim ou Não.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a sequência temporal das atividades a serem desenvolvidas;</li> <li>- desenvolver a pesquisa biográfica;</li> <li>- apreciar uma entrevista oral;</li> <li>- desenvolver a escuta com atenção e interesse;</li> <li>- respeitar regras básicas de convívio social nas interações.</li> </ul>
<p><b>Encontro 5</b></p> <p>Produção final</p>	<p>Recepção dos alunos.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização da rotina visual.</li> <li>2. Leitura das perguntas com a turma.</li> <li>3. Execução e gravação da entrevista em sala de aula.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistar ou ser entrevistado pelos colegas da turma.</li> </ul>

Fonte: as autoras.

Na próxima seção, apresentamos as atividades que foram realizadas na implementação da sequência.

### 3. IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Nosso material foi elaborado para que pudesse ser implementado em outros contextos, com outros estudantes autistas, adaptando-se o conteúdo conforme o hiperfoco do estudante. A seguir, descrevemos as atividades realizadas.

#### ENCONTRO 1: Início de conversa

**1) Organização da Rotina Visual:** esse momento foi muito importante para a preparação da criança autista para as atividades propostas, contribuindo para a compreensão da distribuição do tempo e a redução do estresse. Organizamos a rotina junto com o aluno e as outras crianças da SRM, anunciando as atividades conforme íamos colocando as fichas de rotina (Figura 1), elaboradas para auxiliar na compreensão da sequência temporal de cada uma delas. As fichas foram colocadas em um painel de rotina em lugar acessível, para que os estudantes pudessem consultá-las visualmente sempre que necessário. Nos intervalos entre as atividades, retirávamos a ficha correspondente à atividade desenvolvida e a apresentávamos a eles, para que pudessem acompanhar a realização das atividades. O painel foi confeccionado com materiais disponíveis na escola.

Figura 1 – Fichas visuais de rotina



Fonte: as autoras.

**2) Roda de conversa:** antes de iniciar a roda, organizamos o aluno e as demais crianças da SRM sentadas em círculo, visando a criar um espaço confortável. No início da conversa, discutimos sobre o tema dos encontros, com o objetivo de instigar a curiosidade dos estudantes sobre o tema a ser trabalhado, utilizando o gênero entrevista com celebridades. Consideramos importante selecionar um tema de acordo com o interesse e foco da criança autista; por isso, o tema escolhido foi “Celebridades”. Iniciamos a conversa perguntando se eles sabiam o que é uma celebridade, incentivando-os a expressar o que sabiam e pensavam sobre o assunto.

**3) Apresentação de um vídeo com uma entrevista:** nessa atividade, os alunos apreciaram, de maneira global, uma entrevista oral sobre o tema inicialmente selecionado. Antes da transmissão do vídeo, apresentamos os nomes dos participantes da entrevista e o assunto. Incentivamos os alunos a expressarem o que sabiam sobre o tema. Escolhemos um vídeo curto, de interesse deles, com apenas um entrevistador e um entrevistado.

**4) Discussão sobre a entrevista assistida:** conversamos com os alunos sobre a entrevista que assistiram. Confeccionamos fichas visuais de apoio, com as seguintes perguntas: Quem foi o entrevistado? Quem foi o entrevistador? Qual foi o tema da entrevista? Para quem a entrevista foi realizada? Por que essa entrevista foi realizada? Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador? Qual é o tema da entrevista? Para quem a entrevista foi realizada? Por que foi realizada essa entrevista?

Acolhemos as informações dos estudantes, considerando que esse foi o primeiro contato deles com o gênero. Portanto, mediamos as informações apresentadas, comentando as respostas com base na entrevista assistida.

**5) Pesquisa de imagens do(a) entrevistador(a) e entrevistado(a) participantes da entrevista assistida:** nessa atividade, os alu-

nos registraram, por meio da escrita e de imagens, os nomes dos sujeitos envolvidos na entrevista assistida. Para a realização da atividade: 1) propusemos uma pesquisa na internet; 2) ajudamos os discentes a escreverem os nomes do(a) entrevistador(a) e do(a) entrevistado(a); 3) intervimos conforme a necessidade, ditando letras, separando em sílabas, usando crachás com os nomes dos participantes da entrevista etc.; 4) pesquisamos com os alunos imagens de celebridades e as imprimimos; 5) pedimos para que recortassem, colassem e escrevessem os nomes dos participantes em uma folha de sulfite ou de caderno.

Após as atividades desenvolvidas nesse primeiro encontro, anotamos se o aluno autista apresentava dificuldades em: (a) participar oralmente; (b) escutar a fala dos colegas; (c) não interromper a fala do outro; (d) aguardar o que o outro tinha a dizer.

## ENCONTRO 2: Conversando sobre o gênero entrevista

**1) Organização da rotina visual:** para iniciar, informamos aos alunos que estavam no segundo dia do projeto. Ajudamo-los a relembrar a aula anterior, de modo a estimular a memória deles e aproveitar as experiências anteriores para dar continuidade às novas atividades. Em seguida, organizamos as fichas visuais com a sequência das atividades na mesa, para que os alunos pudessem visualizá-las. Depois, orientamos os estudantes a colocá-las no quadro.

**2) Roda de conversa sobre o gênero entrevista:** explicamos aos estudantes, de maneira simples, o que é uma entrevista. Apresentamos algumas informações básicas a respeito dos contextos que envolvem esse gênero, seu objetivo, participantes, algumas características linguísticas, distintas mídias em que entrevistas se fazem presentes (televisão, rádio, internet etc.), tipos de entrevistas (de emprego, com psicólogo, com celebridade, entre outras). Geralmente, a criança com TEA tem ou teve atendimento com

psicólogo. Aproveitamos essa experiência para contribuir com a participação oral do aluno.

**3) Escuta de entrevista:** com o objetivo de apresentar o contexto de circulação e recepção de uma entrevista oral, selecionamos uma entrevista de emprego para os alunos assistirem. Após a escuta, conversamos com eles sobre a entrevista assistida, tecendo alguns questionamentos, como: Quem é o entrevistado? Quem é o entrevistador? Por que foi realizada essa entrevista?

**4) Jogo:** esse foi o momento do “bate bola, jogo rápido na sala de aula”, cujo objetivo era incentivar a compreensão sobre o respeito de turno de fala durante o diálogo e desenvolver o repertório para que o aluno autista pudesse realizar questionamentos oralmente. Para a confecção do jogo, utilizamos uma bola grande e macia (Figura 2), para poder colar, com auxílio de uma fita larga e transparente, encartes com perguntas (Figura 3), como: Qual é o seu nome? Você prefere doce ou salgado? O que te deixa triste? O que te deixa feliz? Qual fruta você mais gosta? Qual sua música favorita? Do que você tem medo? Prefere sol ou chuva? Quantos anos você tem? Qual a sua brincadeira favorita? O que mais gosta de fazer? Qual a sua celebridade favorita?

Organizamos as crianças sentadas em círculo. Para iniciar o jogo, escolhemos uma figura, lemos a pergunta e jogamos a bola para um aluno. Quem recebeu a bola, respondeu à pergunta e escolheu uma outra figura, fez a pergunta e jogou a bola para um colega, continuamente até todas as perguntas terem sido respondidas. Durante a brincadeira, só poderia falar quem estivesse com a bola. O objetivo disso era trabalhar o respeito ao turno de fala (vez de fala) dos estudantes. No lugar da bola, em contexto que o aluno autista tenha dificuldades em utilizar uma bola para a dinâmica do jogo, sugerimos que ela seja substituída por outro material, como uma roleta com perguntas.

Figura 2 – Bola utilizada na atividade “bate bola”



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Figura 3 – Figuras com perguntas para fixar na bola



Fonte: as autoras.

## ENCONTRO 3: Selecionando perguntas e respostas

**1) Organização da rotina visual e roda de conversa:** após a recepção dos alunos e a organização da rotina visual, iniciamos uma roda de conversa, de modo que todos pudessem lembrar os encontros anteriores.

**2) Primeiro momento (escuta de entrevista):** selecionamos um vídeo com uma entrevista curta e objetiva, a qual foi reproduzida na íntegra para que os discentes pudessem ouvi-la atentamente.

**3) Segundo momento (participação na entrevista):** reproduzimos novamente a entrevista, pausando-a a cada pergunta, a fim de que os alunos, um por vez, pudessem respondê-las durante a entrevista assistida.

**4) Roda de conversa (respeito ao turno de fala):** conversamos com os alunos, de maneira simples, sobre a importância de respeitarmos o turno de fala. Usamos a atividade anterior como ponto de partida para iniciarmos a conversa. Foram comentados alguns pontos, como: não podemos interromper a fala do outro, pois temos de aguardar o que o outro tem a dizer, prestando atenção ao que ele diz; na entrevista e em outras situações, precisamos ficar em silêncio para ouvir uma outra pessoa, respeitando sua vez de fala; prestar atenção com silêncio ajuda a compreender o que é dito em uma conversa, aula etc.; o turno de fala é o momento em que uma pessoa tem o direito de falar em um diálogo; é “a vez de falar” (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018, p. 52).

**5) Jogo:** o jogo foi uma adaptação de outro jogo comercializado cuja finalidade é reconhecer personagens a partir de descrições. Esse jogo era destinado a crianças a partir de 6 anos. O objetivo era descobrir a carta que o adversário havia escolhido (Figura 4). Para isso, os jogadores faziam perguntas, um de cada vez, sobre algum aspecto físico da personagem e, por meio de eliminações, chegavam à última face, na qual a personagem escondida era

revelada. Utilizamos imagens de celebridades, já que era o tema do hiperfoco do nosso estudante autista. Para a implementação desta atividade em outros contextos, sugerimos que as fichas do jogo sejam substituídas por imagens relacionadas ao hiperfoco da criança, como, por exemplo, super-heróis, dinossauros, celebridades, bandeiras, entre outros.

Figura 4 – Jogo de reconhecimento de personagens



Fonte: acervo das autoras.

#### ENCONTRO 4: Treinando a escuta na entrevista

**1) Organização da rotina visual:** pedimos aos alunos que colocassem, um de cada vez, as fichas das atividades no painel de rotinas, conforme a programação do dia.

**2) Questionário sobre a biografia de uma celebridade:** selecionamos uma celebridade para trabalhar nesse encontro, considerando o interesse e o hiperfoco do aluno com TEA. A partir desse assunto, aplicamos um questionário curto, com cinco perguntas referentes ao tema escolhido. Auxiliamos o aluno a realizar pesquisas na internet para responder às perguntas do questionário. Em contextos em que o estudante não tenha domínio da escrita para a pesquisa e o registro das respostas em folha, sugerimos que o professor: (a) leia as perguntas para o aluno; (b) faça a pesquisa

por voz em um navegador *web*; (c) selecione as informações para as respostas ou (d) leia as respostas para o aluno.

**3) Escuta de entrevista:** selecionamos um vídeo curto com uma entrevista objetiva sobre o tema trabalhado. Antes que os alunos se preparassem para assistir à entrevista, conversamos com eles sobre as expectativas que tinham em relação ao vídeo. Iniciamos com uma pergunta: “Vocês acham que a entrevista vai falar sobre o quê?”. Incentivamo-los a expressarem suas opiniões sobre a entrevista. Em seguida, reproduzimos o vídeo selecionado.

**4) Roda de conversa sobre o vídeo assistido:** iniciamos a roda de conversa com perguntas sobre algumas informações simples que apareceram na entrevista assistida. Verificamos e fizemos anotações sobre as dificuldades do estudante em: lembrar o que foi comentado na entrevista; expressar-se verbalmente; respeitar o turno de fala dos colegas etc.

**5) Quiz:** para essa atividade, utilizando um aplicativo digital, produzimos um *Quiz* com base na atividade de pesquisa (atividade 2) e na entrevista assistida (atividade 3) desse encontro.

**6) Jogo do “Sim ou Não”:** elaboramos cinco perguntas simples sobre informações vistas no vídeo assistido durante a aula. Para cada pergunta, os alunos puderam responder apenas com “sim” ou “não”. Todas as questões foram realizadas oralmente.

## ENCONTRO 5: Produção final

**1) Organização da rotina visual:** informamos aos alunos que estávamos no último dia do projeto. Montamos as atividades do dia no painel de rotinas.

**2) Leitura das perguntas com a turma:** explicamos aos discentes que, naquele momento, eles iriam entrevistar ou ser entrevistados por um colega de sala. Para essa aula, levamos fichas visuais com

perguntas variadas (Figura 5): “Qual é o seu nome?”, “Qual a sua brincadeira favorita?”, “O que você gosta de fazer?”, “Quantos anos você tem?”, “Que gosta de fazer quando está sozinho?” e “Que você não gosta de fazer?”. Lemos as fichas de perguntas e orientamos os alunos sobre como iniciar e finalizar a entrevista, utilizando expressões como “bom dia”, “boa tarde” e “obrigado(a)” etc.

Figura 5 – Sugestão de fichas visuais com perguntas



Fonte: as autoras.

**3) Execução e gravação da entrevista em sala de aula:** organizamos a turma de maneira que todos pudessem experimentar as posições de entrevistador e entrevistado. Fornecemos aos estudantes as fichas de apoio para as perguntas e iniciamos as gravações das produções orais dos discentes. Para finalizar, reproduzimos as gravações das entrevistas realizadas, para que pudessem contemplar suas produções orais. Por fim, realizamos a avaliação de todo o processo.

## 4 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO

No que se refere à nossa implementação, a seguir, apresentamos um relato sobre o último encontro.

A1 precisava entrevistar ou ser entrevistado pelos colegas da turma. Nesse dia, além de A1 e A2, participou mais um aluno. A3, é uma criança com TEA, suporte 1, com 7 anos de idade, frequente no 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, porém com muitas dificuldades em lidar com frustrações. *A posteriori*, explicamos sobre como seria a aula, mostramos-lhes as fichas de apoio, que seriam utilizadas durante as entrevistas, e realizamos sua leitura (figura 3). Os alunos preferiram realizar a entrevista sentados em volta da mesa. Para a gravação, foi utilizada uma câmera digital. A sequência das entrevistas foi: A1 entrevista A2; A2 entrevista A1; A1 entrevista A3; A3 entrevista A2.

A primeira dupla foi A1 como entrevistador e A2 entrevistado. A1 com posse das fichas de apoio, olhou para a imagem na primeira ficha e, virando-se em direção de A2, fez a pergunta. Finalizada a sua fala, A1 continuou olhando para A2, até que a resposta dela fosse concluída. Assim, A1 colocou a ficha lida sobre a mesa, disse “Muito bem” e passou para a próxima pergunta. Essas ações foram feitas durante toda a entrevista, exceto o “muito bem” que apenas foi visto após a primeira resposta. Assim que terminou a entrevista, A1 falou “Agora foi eu. Agora é a A2”, porém, a professora-pesquisadora fez a intervenção para finalizar “Você fala assim... Muito obrigado pela sua participação”. O aluno repetiu a fala da professora. O Quadro 2 apresenta o recorte das participações de A1.

### Quadro 2 – Produção Final: Entrevista 1

Entrevistador: A1	Entrevistado: A2	
<p>QUAL É O SEU NOME?</p>	<p>A1: <i>Qual é o seu nome?</i></p>	<p>A2: XXXX (A2 diz o seu primeiro nome).</p>
<p>QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?</p>	<p>A1: <i>Quantos anos você tem?</i></p>	<p>A2: 10</p>
<p>O QUE VOCÊ GOSTA DE FAZER?</p>	<p>A1: <i>O que você gosta de fazer?</i></p>	<p>A2: <i>Deixa eu ver ... é ... jogar futebol, brincar de boneca.</i></p>
<p>O QUE VOCÊ NÃO GOSTA DE FAZER?</p>	<p>A1: <i>O que você não (negativa com a cabeça) gosta de fazer?</i></p>	<p>A2: <i>É ... deixa eu ver ... jogar UNO ... também às vezes.</i></p>
<p>QUAL A SUA BRINCADEIRA FAVORITA?</p>	<p>A1: <i>O que você gosta de brincar?</i></p>	<p>A2: <i>Gosto de brincar de boneca.</i></p>
<p>O QUE GOSTA DE FAZER QUANDO ESTÁ SOZINHO?</p>	<p>A1: <i>O que você gosta de fazer sozinho?</i></p>	<p>A2: <i>Cozinhar, fazer as coisas...</i></p>

Fonte: as autoras.

Assim que a primeira entrevista foi finalizada, explicamos que, para começar uma entrevista, é necessário fazer um enunciado antes das perguntas; como também agradecer ao final da entrevista. Dessa forma, elaboraram uma fala para o início e uma para o final das entrevistas. Segue a segunda entrevista:

**Excerto 1:**

1. A2: boa tarde!
2. A1: boa tarde!
3. A2: hoje vai ter uma pessoa especial aqui para a entrevista (a aluna
4. fala olhando para a câmera).
5. (A1 repete a palavra “especial” durante a fala de A2, como forma de
6. acompanhar o enunciado. A2 olha para a ficha que está em suas
7. mãos e lê a primeira pergunta).
8. A2: quantos ... eh ... Qual é o seu nome?
9. A1: XXXXXXX XXXXXX XXXXXXXX (fala o seu nome completo).
10. A2: quantos anos você tem?
11. A1: nove anos.
12. A2: o que você gosta de fazer?
13. A1: eu gosto de brincar com o XX (fala o nome de um amigo).
14. A2: o que você não gosta de fazer?
15. A1: hum... (fica pensativo) ... não gosto de ... jogos.
16. A2: qual a sua brincadeira favorita?
17. A1: boneca.
18. A2: o que gosta de fazer quando está sozinho?
19. A1: quando estou sozinho, fico com minha mãe.
20. A2: mas, o que você gosta de fazer quando está sozinho?
21. A1: gosto de brincar.
22. A2 e A1: obrigada (falam juntos).

A prática seguinte foi de A1 entrevistando A3. Nessa entrevista, A1 inicia a interação com uma fala antes das perguntas programadas:

**Excerto 2:**

1. A1: boa tarde.
2. A3: boa tarde.
3. A1: você é uma pessoa especial. Qual é o seu nome? (A1 Falou
4. olhando para o A3).
5. A3: Xxxx (A3 fala o seu primeiro nome).
6. A1: Xxxx (A1 repete o nome de A3).
7. A1: quantos anos você tem? (A1 faz a pergunta e espera A3
8. responder).
9. A3: eh... três anos (mostra com os dedos. Porém, A3 tem sete
- anos
10. de idade).
11. A1: o que você gosta. De fazer?
12. A3: gosto... Boneco.
13. A1: bom. O que você não gosta?
14. A3: jogar.
15. A1: o que você brinca?
16. A3: brinco... boneco.
17. A1: o que te deixa... Você gosta de brincar do quê?
18. A3: gosto de ...XXXX (A3 fala o seu nome).
19. A1: muito obrigado.
20. A3: muito obrigado.

Por fim, a última produção oral foi de A3 entrevistando A2, em que não há necessidade de transcrição. Para terminar o encontro, apresentamos aos alunos as entrevistas pelo *notebook* e entregamos uma breve devolutiva do processo, ou seja, avaliamos a atividade realizada. Os estudantes ficaram satisfeitos em assisti-las.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento especializado na instituição escolar se faz necessário para estudantes no espectro autista, especificamente na sala de recursos multifuncionais (SRM). Nela, além dos campos de experiências contemplados na BNCC, trabalham-se as áreas de conhecimento, incluindo a de linguagens, como a Língua Portuguesa. O ensino fundamenta-se nas demandas que o estudante apresenta, para que, assim, sejam trabalhadas as dificuldades por meio de recursos que atendam às especificidades individuais de cada criança ou adolescente.

Dessa forma, o trabalho na SRM envolve vários desafios, uma vez que o contexto da Educação Especial abrange todas as fases da Educação Básica, tendo como público-alvo pessoas com deficiências, autistas, pessoas com altas habilidades/superdotação. Para cada especificidade, o docente pode se questionar sobre as situações de ensino e de aprendizagem, visando a contribuir para o desenvolvimento desse aluno. No planejamento de atividades com o gênero entrevista para alunos autistas que verbalizam e sustentam um hiperfoco, o docente precisa compreender tanto o gênero textual a ser estudado quanto as especificidades de cada aluno. No caso desta pesquisa, consideramos alguns pontos relevantes no perfil do estudante participante: autista infantil; dez anos de idade; matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais; atendido por equipe multidisciplinar e pela SRM; verbal; apresenta, em alguns momentos, ecolalia imediata e tardia; com hiperfoco em rosto feminino e celebridades.

Diante disso, verificamos que as atividades elaboradas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento significativo da oralidade, favorecendo a participação do estudante em rodas de conversa e entrevistas. Notamos o desenvolvimento na fala, especialmente no que se refere ao respeito ao turno e ao uso de primeira pessoa do discurso.

Para concluir, podemos afirmar que o desenvolvimento da oralidade em alunos autistas exige uma abordagem pedagógica que considere as especificidades individuais e respeite o ritmo de aprendizagem de cada estudante. As atividades desenvolvidas, baseadas no gênero textual entrevista com celebridade, mostraram-se eficazes ao promoverem o engajamento do aluno no processo de comunicação, favorecendo a expressão verbal e a interação social em um ambiente estruturado. A adaptação dos recursos pedagógicos, como o uso de fichas visuais e a gravação das entrevistas, revelou-se uma estratégia poderosa para estimular a participação ativa do aluno, proporcionando-lhe uma experiência significativa de aprendizagem.

Por fim, a importância de um planejamento cuidadoso, que leve em consideração as particularidades do hiperfoco e as habilidades comunicativas do aluno, torna-se evidente na construção de práticas inclusivas. A intervenção pedagógica realizada não apenas contribuiu para o avanço na competência oral do estudante, mas também reforçou a necessidade de uma educação personalizada, capaz de responder às demandas específicas de alunos autistas. Dessa forma, este capítulo evidencia que, com o apoio adequado e a utilização de metodologias direcionadas, é possível promover um ambiente educativo que valorize e potencialize as habilidades linguísticas e interacionais de estudantes autistas, preparando-os para uma participação mais efetiva na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009, seção 1, p. 3.

CARVALHO, R. S. de; FERRAREZI JUNIOR, C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 28 (Supl I), p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2023.

LACERDA, L. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

MENESES E SILVA, E. A. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 9, n. 18, p. 174-188. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1221>. Acesso em: out. 2023.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2 (supl.), p. 95-103, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300012>. Acesso em: out. 2023.



## FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

### *FORMATION OF LITERARY READERS IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY SCHOOL: RESULTS OF A DIDACTIC INTERVENTION*

Luciane Rodrigues Sales Marchetto  
Roberta Negrão de Araújo

#### 1. INTRODUÇÃO

A leitura é parte integrante dos processos de alfabetização e letramento. Por meio dela é possível vislumbrar inúmeras possibilidades de aquisição do conhecimento. Entretanto, o que percebemos pela experiência em sala de aula é que os estudantes vêm se afastando cada vez mais do ato de ler. É comum ouvir professores relatarem que os estudantes não leem e, ainda, têm escrito cada vez mais de maneira equivocada. É nesse contexto que, a partir da necessidade de estimular a leitura, intencionamos elaborar um produto educacional que a contemplasse, para intervir e buscar soluções que permitam contribuir para o acesso e compreensão dos textos artísticos-literários. A pesquisa, então, partiu da seguinte questão: de que forma os gêneros textuais do campo artístico-literário podem contribuir para desenvolver nos estudantes o interesse pela leitura e propiciar uma formação crítica?

O presente capítulo caracteriza-se como um recorte de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, Turma 8 (2022/2024) e encontra-se organizado em 3 seções: (1) Metodologia da Pesquisa e Metodologia de Ensino; (2) O contexto e os participantes da pesquisa: retrato da escola selecionada; (3) A implementação do PE por meio de intervenção pedagógica: apresentação e análise dos dados coletados.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA E METODOLOGIA DE ENSINO

Os aspectos metodológicos consistem nos fundamentos para a credibilidade de uma pesquisa, sobretudo diante de uma intervenção, na qual o pesquisador também é parte do universo pesquisado e, na maioria das vezes, determina o olhar e antecipa os resultados a que pretende chegar. Para atingir os objetivos pretendidos, no que tange à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza básica; quanto aos objetivos, caracteriza-se como descritiva (Gil, 2002) e no que se refere aos procedimentos é uma pesquisa-ação (Thiollent, 2000), haja vista que o principal propósito é contribuir no processo de formação do leitor de literatura na escola. Por isso, selecionamos a pesquisa-ação, na qual buscamos investigar sobre a prática e propor novas ações no trabalho educacional.

Ao adotar uma abordagem qualitativa, não há obrigatoriedade de representatividade numérica e estatística, haja vista a preocupação em compreender o fenômeno vivenciado. Neves (1996) assinala que a pesquisa qualitativa não objetiva enumerar ou medir eventos, por esse motivo não utiliza instrumental estatístico para análise de dados. Bogdan e Biklen (1982 *apud* Lüdke; André, 2013, p. 11-12) apontam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa:

- a. O ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador é seu principal instrumento;
- b. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c. A preocupação com o processo é maior do que com o produto;
- d. O significado que as pessoas atribuem à realidade é o foco central de atenção do pesquisador;
- e. A análise de dados é indutiva.

A partir de tais características, compreendemos como se dá uma pesquisa com abordagem qualitativa e, nesse sentido, buscamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma intervenção pedagógica necessária para a implementação do produto educacional e para a coleta de dados.

A abordagem qualitativa desenvolve-se a partir de diferentes pesquisas: documental, etnográfica, estudo de caso, a participante e a pesquisa-ação (André, 2005). Nesta perspectiva, o presente estudo se caracteriza por aliar a investigação ao processo de intervenção, centrado em efetivas ações no contexto educacional em que estamos inseridos. Por isso intitula-se “pesquisa-ação”, que é definida como

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2000, p. 14).

A pesquisa-ação vem sendo utilizada em várias áreas, a partir de diversas intencionalidades e comumente se recorre a ela para investigações no ambiente escolar, por ser uma abordagem investigativa que não se limita a descrever uma situação, mas sim, a

gerar acontecimentos que, em certos casos, podem desencadear mudanças no âmbito da coletividade implicada. Logo, constitui-se pela análise e possível solução dos problemas levantados na situação observada. Assim, intenciona “[...] aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o ‘nível de consciência’, das pessoas e dos grupos considerados” (Thiollent, 2000, p. 16). Para o autor, “a pesquisa-ação é uma concepção de pesquisa e intervenção em determinados setores de atuação social [...] junto aos atores significativos em processos de mudança” (Thiollent, 2000, p. 140). Dessa forma, é notório a essencialidade interventiva que garante a possibilidade de transformação dos sujeitos nela envolvidos. A pesquisa, portanto, é de caráter interventivo, visto que a implementação do guia é o momento em que as atividades são concretizadas a partir de dados teóricos, possibilitando ao professor a oportunidade de refletir sobre sua prática.

A pesquisa-ação procura soluções para problemas situacionais em colaboração com os participantes desse contexto, destacando a importância da cooperação entre teoria e prática que envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo. Expomos as etapas que compõem nossa pesquisa, baseadas nas fases da pesquisa-ação propostas por Thiollent (2000). Apesar da pesquisa-ação contar com uma estrutura flexível, é possível identificar quatro principais fases que a compõem. No entanto, estas não possuem uma ordenação rígida, mas a presença delas é essencial para a configuração da pesquisa-ação, visto que se operacionalizam em etapas, pelas quais a pesquisa se desenvolve. Levando em consideração as características dessas fases, nossa pesquisa constitui-se em sete etapas: 1. Pesquisa bibliográfica; 2. Exploratória; 3. Análise diagnóstica; 4. Aprofundamento teórico; 5. Elaboração do material interventivo; 6. Implementação do material interventivo e 7. Análise dos resultados.

### 3. O MÉTODO RECEPCIONAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO

A Estética da Recepção foi elaborada no final da década de 1970, por Hans Robert Jauss e seus colegas da Escola de Constança. Zilberman (2003) apresenta-a como uma teoria que tem como foco principal o leitor, que é encarado como elo fundamental do processo literário. Considerando as instâncias de efeito e de recepção “O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (Zilberman, 2003, p. 15).

Assim, estimular a prática da leitura tem como ponto de partida o interesse do envolvido, devendo considerar seu conhecimento prévio. Com vistas ao ensino de literatura, Bordini e Aguiar apresentam o Método Recepcional como uma alternativa metodológica. O método foi elaborado tendo como base os pressupostos da Estética da Recepção proposto por Jauss. Sobre a Recepção, Aguiar e Bordini (1993, p. 86) afirmam que:

A literatura não se esgota no texto. Complementa-se no ato da leitura e o pressupõe, prefigurando-o em si, através de indícios do comportamento a ser assumido pelo leitor. Esse, porém, pode submeter-se ou não a tais pistas de leitura, entrando em diálogo com o texto e fazendo-o corresponder a seu arsenal de conhecimentos e de interesses. O processo de recepção textual, portanto, implica a participação ativa e criativa daquele que lê, sem com isso sufocar-se a autonomia da obra.

Com base em estudos realizados é possível afirmar que o Método Recepcional apresenta resultados positivos por gerar transformações nos espaços escolares, que tanto se distanciam do ato de ler. Este método possui preocupação direta com o lei-

tor, com os seus conhecimentos prévios e avança gradativamente no percurso literário de modo que o aluno se familiarize com o processo e amplie o seu horizonte de expectativas. Neste sentido, entende-se que a recepção

[...] inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. Munidos dessas referências, o sujeito busca inserir o texto que se lhe apresenta no esquadro de seu horizonte de valores. Por sua vez, o texto pode confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o recebe e julga por tudo o que já conhece e aceita. O texto quanto mais se distancia do que o leitor espera por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os (Aguiar; Bordini, 1993, p. 87).

O Método Recepcional, de acordo com as propositoras, é composto por cinco etapas, explicitadas na sequência.

**1. Determinação do Horizonte de Expectativas.** É a primeira etapa do Método Recepcional; neste momento o professor busca investigar os seus alunos, observando os reais interesses da turma. A partir dessa etapa criam-se estratégias de ruptura e transformação dos horizontes identificados. Nessa etapa, o professor deve considerar os valores, preferências e comportamentos dos alunos, bem como seus conhecimentos prévios sobre os temas a serem abordados. A identificação, tanto do horizonte de expectativas, quanto dos outros fatores citados pode ser realizada por meio de conversas informais com os alunos, da observação de seus

comportamentos em sala e de outras atividades como dinâmicas, entrevistas, questionários, entre outros.

**2. Atendimento do horizonte de expectativas.** Após identificar os interesses dos alunos, o professor deve buscar atender a esses interesses por meio de duas ações: primeiramente, oferecer aos alunos textos correspondentes ao esperado por eles; e, por fim, utilizar estratégias de ensino conhecidas pelos alunos para, gradativamente, ir acrescentando elementos novos às atividades desenvolvidas.

**3. Ruptura do horizonte de expectativas.** Nesta etapa o professor introduz atividades e textos que “desestabilizem” o aluno, abalando suas convicções e costumes. No entanto, essa ruptura não pode ocorrer de forma brusca; o professor deve dar aos alunos condições para que eles mesmos percebam o que há de diferente no procedimento adotado pelo professor. Esse processo deve ser realizado de maneira equilibrada, a fim de que os alunos não rejeitem a nova experiência.

**4. Questionamento do horizonte de expectativas.** Nesta etapa os alunos/leitores devem refletir sobre o trabalho desenvolvido até então, estabelecendo comparações com as etapas anteriores, e ponderando sobre os níveis de dificuldade e de satisfação referentes às atividades realizadas. A fim de que o questionamento ocorra de modo adequado, são indicadas atividades que motivem a participação e a discussão entre os alunos.

**5. (5) Ampliação do horizonte de expectativas.** Esta etapa é praticamente da responsabilidade dos alunos, sendo resultante da reflexão realizada anteriormente. Estes identificam as mudanças que ocorreram em seu aprendizado sobre literatura, comparando suas expectativas iniciais com as atuais. Já o professor oferece condições para que avaliem o progresso de modo crítico.

A valorização do estudante no Método Recepcional é evidente, o que permite que, partindo do conhecimento do próprio aluno/leitor, este se identifique e tenha maior interesse pela leitura literária. As cinco etapas do método, se seguidas corretamente, permitirão que o aluno tenha seus horizontes de expectativas ampliados, o que fará com que seu conhecimento literário seja, conseqüentemente, maior. Com fundamento no referido método de ensino, organizamos e aplicamos o PE.

#### 4. O CONTEXTO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: RETRATO DA ESCOLA SELECIONADA

Em relação ao *locus* de pesquisa, selecionamos uma escola localizada no município de Uraí (PR), onde uma das pesquisadoras atua como docente. A escolha deu-se considerando a realidade e por constatar a necessidade de ampliar o repertório dos estudantes. A escola localiza-se na região central do referido município. Estima-se, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que este tenha em torno de 11.233 habitantes<sup>1</sup>. A unidade escolar é de fácil acesso, e a maioria da comunidade usufrui de transporte, tanto privado como público. Em 2023 completou setenta e nove anos, sendo a primeira escola da cidade. Atualmente, atende 376 alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, Classe Especial e Sala de Recursos. Possui uma grande construção, com espaços livres e áreas verdes. No período da manhã, funcionam 10 turmas e, no vespertino, 11. Cada uma delas é composta por 15 a 20 estudantes.

A biblioteca escolar não comporta uma turma inteira. Além disso, não dispõe de funcionários que cuidam do espaço. Frequentemente, o local é utilizado para atendimento de alunos que necessitam de reforço, já que faltam salas para essa finalidade. A instituição tem 50 professores, sendo a maior parte de efetivos.

---

1 Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/uraim.html>.

Após o retorno das aulas presenciais, a Secretaria Municipal de Educação contratou professores auxiliares e estagiárias a fim de contribuir com o trabalho pedagógico. A primeira autora deste capítulo atua como docente nesta instituição desde 2017, o que tornou possível criar laços com o ambiente escolar. Desde que iniciou assumiu turmas de quarto ou quinto ano e sempre buscou trabalhar a literatura em sala de aula, porém, de forma instintiva. Todavia, por estar em movimento formativo, acreditamos ser possível implementar alternativas metodológicas com embasamento científico. Assim, na tentativa de superar as dificuldades encontradas no ensino da leitura, propusemos a elaboração de um *guia didático*, utilizando o Método Recepcional.

Escolhemos como participantes vinte e cinco estudantes<sup>2</sup> de duas turmas de 4º ano, a maioria tinha entre 9 e 10 anos de idade, sendo alguns com distorção idade/ano. Em relação à faixa etária, de acordo com a categoria de leitor observada por Coelho (2009), os envolvidos estão na fase de “leitor fluente”.

O leitor fluente (a partir dos 10/11anos)

Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela *reflexão*; a *capacidade de concentração aumenta*, permitindo o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. A partir dessa fase desenvolve-se o *pensamento hipotético dedutivo* e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo *confronto de ideias e ideais* e seus possíveis valores e desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência (Coelho, 2009, p. 37).

---

2 Dos 25 estudantes, um deles a família não autorizou a divulgação dos dados. Apresentamos, então, os dados de 24 participantes.

A partir de Coelho (2009), entendemos que os estudantes não eram completamente iniciantes na leitura, já que possuíam anos de contato com o texto escrito. No entanto, salientamos que, por distintas razões, havia os que ainda não dominavam a leitura plenamente, pois, mesmo sabendo ler (codificar), não compreendiam o que estava escrito. Por isso intencionamos contribuir para a formação de leitores, especificamente leitores literários.

Por fim, adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (Cosson, 2009, p. 47-48).

Considerando o *locus* de pesquisa, bem como as necessidades dos professores em sala de aula e os sujeitos envolvidos, elaboramos o produto educacional. O desenvolvimento ocorreu em três momentos: (1) Elaboração do produto educacional, um *guia didático* voltado a professores que atuam no 4º ano do Ensino Fundamental; (2) Implementação deste por meio de intervenção pedagógica junto aos estudantes; (3) Coleta e análise de dados, a partir da aplicação de diferentes instrumentos.

O produto educacional intitulado *Guia Didático para a formação de leitores do 4.º ano do Ensino Fundamental* caracteriza-se como um material com atividades voltadas para leitura, compre-

ensão, escrita e reescrita de textos do *campo artístico-literário*<sup>3</sup>, utilizando o Método Recepcional. Como já registramos, o método parte de textos próximos do estudante e, gradativamente, rompe o horizonte de expectativas, inserindo os literários. Nessa perspectiva, as atividades têm relação com a vivência deste, o que facilita a interação com os textos que o cerca e com o mundo em geral, principalmente em esferas em que o uso da escrita se faz necessário.

O produto educacional, como indicamos anteriormente, foi elaborado para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, as atividades podem ser adaptadas, considerando as demandas das diferentes comunidades escolares. O produto está organizado em 12 aulas e, embora indiquemos a carga horária de cada uma, tanto a quantidade, como a duração podem variar, de acordo com o perfil da turma.

## 5. A IMPLEMENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL POR MEIO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O *Guia Didático para a formação de leitores do 4.º ano do Ensino Fundamental* foi implementado por meio de um projeto de intervenção pedagógica, desenvolvido no período de setembro a novembro de 2023. O Quadro 1 apresenta a síntese da aplicação.

---

3 A escolha pelos gêneros textuais do campo artístico-literário deu-se em virtude de que estes possibilitam múltiplas interpretações, desenvolvendo a imaginação, as emoções e os sentimentos de forma prazerosa. A grafia artístico-literário é indicada no documento BNCC.

Quadro 1 – Síntese da aplicação do produto educacional

AULAS	AÇÕES	OBJETIVOS	CH
1	Aplicação da Avaliação Diagnóstica	Conversar com os alunos a respeito do projeto de intervenção. Aplicar pesquisa para coleta de dados sobre leitura. Aplicar a Avaliação Diagnóstica.	2h
2	<b>Determinação do Horizonte de Expectativas</b> <b>Motivação Inicial</b> Visita à Biblioteca Municipal (Palestra) Início da aplicação do Método Recepcional.	Conversar com os alunos a respeito da importância da Leitura. Investigar os alunos, observando os reais interesses da turma, por meio de conversas informais com os alunos, dinâmicas, entrevistas, questionários.	1h
3	<b>Determinação do Horizonte de Expectativas</b> <b>Motivação Inicial</b> Palestra sobre a importância da leitura.	Apresentar para os alunos os diversos tipos de leitura. Apresentar as características de um bom leitor. Mostrar aos alunos que existem técnicas para compreensão de textos. Mobilizar os alunos a perceberem o que a leitura pode fazer por eles.	1h
4	<b>Atendimento do horizonte de expectativas</b> Sequência de Atividades: Temática Início da primavera	Apresentar uma Sequência de Textos e Atividades (Gêneros Poema e Fábula) – Temática: Início da Primavera. Analisar os textos, com observações se os alunos estão colocando em prática o que aprenderam nas aulas anteriores.	4h
5	<b>Atendimento do horizonte de expectativas</b> Sugestão de Filme: <i>Mãos Talentosas, a História de Ben Carson</i>	Assistir ao filme mencionado. Trabalhar a ficha catalográfica do filme. Fazer a leitura da Resenha, discutindo os aspectos mais importantes do filme. Oferecer aos alunos atividades correspondentes ao filme assistido.	2h
6	Atendimento do horizonte de expectativas (continuidade) Sugestões de músicas sobre superação: <i>Aquarela – Toquinho</i>	Apresentar a música <i>Aquarela</i> aos alunos e interpretar o significado da canção. Expôr aos alunos o significado da literatura. Trabalhar a criatividade dos alunos por meio da ilustração da música.	2 h

7	<p><b>Ruptura do horizonte de expectativas</b> Leitura de textos do campo artístico-literário. <b>Livro:</b> <i>Direitos do pequeno leitor</i>, de Patrícia Auerbach <b>Livro:</b> <i>Classificados Poéticos</i>. Poemas de Roseana Murray</p>	<p>Fazer a contação de história do livro; <i>Direitos do pequeno leitor</i>, de Patrícia Auerbach, como estímulo para os próximos livros que virão. Apresentar poemas da autora Roseana Murray, buscando uma leitura fruitiva, que introduza nos alunos uma visão diferente do literário, introduzindo atividades e textos que “desestabilizem” o aluno, abalando suas convicções e costumes.</p>	2h
8	<p><b>Questionamento do horizonte de expectativas</b> Leitura de textos do campo artístico-literário. <b>Texto 1</b> – Livro: <i>Superação</i>, de Janayna Alvez Brejo <b>Texto 2</b> – <i>Sendo eu um aprendiz</i>, de Bráulio Bessa</p>	<p>Fazer a contação de história do livro <i>Superação</i> como estímulo para os próximos textos que virão. Realizar a leitura do texto <i>Sendo eu um aprendiz</i>, de Bráulio Bessa.</p>	2h
9	<p><b>Ampliação do horizonte de expectativas</b> Inserção do texto literário Leitura do Livro: <i>Martin e Rosa – Unidos pela Igualdade</i></p>	<p>Retomar todos os textos apresentados anteriormente, levando em conta os aspectos de superação e luta pelos direitos. Refletir sobre a questão da discriminação racial no país, reforçando a importância dos movimentos que buscavam a igualdade e o fim da segregação racial. Discutir sobre a existência de desigualdades e discriminação nos dias atuais.</p>	4h
10	<p><b>Ampliação do horizonte de expectativas</b> Produção de texto: Eu sou um super-herói</p>	<p>Produzir textos levando em consideração o que os alunos assimilaram em relação aos conteúdos. Motivar os alunos a escreverem sobre seu ponto forte, transformando-os em superpoderes.</p>	2h
11	<p><b>Ampliação do horizonte de expectativas</b> Revisão sobre o que foi estudado nesse Guia Avaliação Final</p>	<p>Revisar todos os conteúdos que foram abordados no Guia Didático. Aplicar Avaliação Diagnóstica Final, com o intuito de observar os avanços obtidos.</p>	2h
12	<p><b>Ampliação do horizonte de expectativas</b> Gincana Literária e Cultural Piquenique literário</p>	<p>Realizar Gincana Literária e Cultural com o objetivo de verificar o que os alunos compreenderam do assunto utilizando a ludicidade</p>	3h

Fonte: as autoras.

Ao propor atividades voltadas à literatura, tínhamos a intenção de que essas envolvessem o estudante, mobilizando o interesse para o texto literário. A escolha do campo artístico-literário se justifica pelos textos sensibilizarem a imaginação, a criatividade e o senso crítico do estudante. Utilizamos como materiais para as aulas: letras de músicas, livros infantis diversos, recortes de textos, poemas, fábulas, histórias em quadrinhos. A escolha destes deu-se considerando a facilidade de acesso e o baixo custo, com materiais geralmente disponíveis na instituição escolar.

Os dados foram coletados junto aos estudantes tanto por meio da observação (e registro das manifestações) no processo de implementação, como pela aplicação de dois instrumentos: Avaliação Diagnóstica e Final. Os pais/responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Na primeira aula apresentamos o projeto de intervenção e, após a ciência, os estudantes preencheram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)<sup>4</sup>. Na sequência, aplicamos a Avaliação Diagnóstica composta por duas partes: (1) Dados pessoais – dezesseis questões (objetivas e dissertativas), com o intuito de observar o hábito de leitura dos alunos e pais/responsáveis, além de identificar as percepções de leitura destes, bem como suas preferências e (2) Proficiência leitora, contemplando os aspectos de compreensão de textos literários; Apresentamos dois gêneros: uma fábula e uma história em quadrinhos.

Com base nos dados da Avaliação Diagnóstica foi possível traçar o perfil das experiências de leitura dos envolvidos e a

---

4 Esses documentos são imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa, registrada no Comitê de Ética da instituição, já que garantem ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos. A pesquisa foi aprovada pelo parecer substanciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa nº 3.417.705; CAAE: 14539719.6.0000.8123, de 26 de junho de 2019, que abriga a subpesquisa: “Gêneros Textuais do campo artístico-literário e a formação do leitor: Uma proposta para estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental”.

relação que mantêm com a literatura na formação pessoal<sup>5</sup>. A partir desses dados finalizamos o planejamento das estratégias para implementar as atividades do guia didático. Com o intuito de preservar os envolvidos, os codificamos, utilizando a letra E, seguida de numeral (de 1 a 25). As questões objetivas têm os dados apresentados de maneira geral.

Ao perguntarmos se gostam de ler (questão 1), constatamos que 40% dos participantes afirmaram que sim; 8% disseram não gostar, 52% dos alunos afirmaram que gostam de ler às vezes, dependendo do assunto. A questão 3 abordava se entendem os conteúdos que leem: 52% mencionaram que sim, 4% disseram que não, 44% disseram que às vezes.

Nas demais questões, investigamos o perfil do aluno no que se refere ao hábito de leitura. Na questão 4, sobre a continuidade da leitura, 28% dos alunos costumam parar na metade do livro, ao passo que 52% dizem ler até o final, os outros 20% mencionaram olhar somente a capa e as figuras do livro. A questão 5 contemplava o acesso aos livros em casa: 56% dos alunos afirmaram ter livros em casa e 44% disseram não possuir. Perguntamos, ainda (questão 7), se os pais possuem o hábito de ler, 72% afirmaram que sim, enquanto 28% mencionaram que não. Na ordem de indicações (questão 8), os recursos citados foram: Bíblia (10) e revistas (7).

Pela questão 12 evidenciamos que os estudantes leem, em sua maioria, por iniciativa própria, e que costumam escolher a obra pelo título. Outro fator que merece destaque é a influência da indicação de amigos. Apareceu também que a escolha pode ocorrer pela capa e pela obra conter ilustrações. A respeito do que fazem nas horas de folga (questão 13), permitimos que assinalassem duas alternativas que mais se adequassem à sua rotina. Assim, as mais apontadas foram: “*Faz uso do celular*”; e “*brincar*”. Observando as

---

5 Neste capítulo, considerando a extensão, bem como o objetivo dos dados analisados, não apresentamos as questões 9 (justificativa da escolha dos livros lidos) – 10 (temas que gosta de ler) – 11 (tema que abordaria na escrita de um livro) – 15 (tempo que dedica à leitura), pois intencionavam o planejamento e seleção das obras.

características dos alunos, perguntamos o que dificulta o hábito de ler (questão 16). De acordo com as respostas, os alunos destacaram “*o uso excessivo dos recursos tecnológicos*”.

Além das questões objetivas, foram organizadas outras seis para obter respostas dissertativas (2 – 6 – 9 – 10 – 11 – 14), com o intuito de observar a percepção da relevância da leitura. Ao perguntarmos se gostam de ler (questão 2), tivemos como respostas: “*Porque ajuda nas provas e atividades*” (E.1); “*Porque melhora a escrita*” (E.3); “*Ler é muito bom, porque ajuda a melhorar a fala*” (E.5); “*É divertido*” (E.7); “*Eu gosto de ler porque isso pode mudar minha vida*” (E.8); “*Ler é importante no dia a dia, melhora a escrita e o conhecimento*” (E.10).

Dos 24 envolvidos, 16 registraram respostas positivas a respeito do gosto pela leitura, 4 alunos responderam de forma negativa<sup>6</sup>. Ao perguntar sobre os livros que mais gostaram de ler (questão 6), 17 alunos apresentaram respostas satisfatórias, registrando o nome de algum livro, como registramos a seguir: “*Diário de um banana*” (E.1); “*Rei Arthur*” (E.7); “*Sistema Solar*” (E.10); “*O lobo mal e os três porquinhos*” (E.20); “*O mágico de Oz*” (E.21); “*Futebol é alegria*” (E.23). Constatamos que os estudantes que mencionaram gostar de ler são aqueles que apresentam menor dificuldade nas aulas. São assíduos, comprometidos, possuem bom rendimento escolar, apresentam fluência leitora e boa interpretação de textos. Ao passo que os outros 7 estudantes, quando perguntamos sobre os livros que eles mais gostaram de ler, apresentaram respostas desfavoráveis ao objetivo que pretendíamos, sendo elas: “*nenhum*” (E.3; E.25); “*Não li hoje*” (E.4); “*Não lembro*” (E.6); “*Esqueci o nome do livro*” (E.18). Duas alunas deixaram a resposta em branco (E.11 e E.22).

---

6 *Porque demora demais (E.16). Porque é complicado, chato e difícil (E.18). Porque tem livro que eu não entendo e porque tem muitas histórias difíceis (E.23). Porque ocupa muito tempo (E.25). Os demais alunos (quatro) apresentaram registros confusos, e um deles não respondeu. Ressaltamos que mantivemos a escrita do aluno: [...] porque tem um tempo extra (E.4). [...] por que as vezes não dá (E.11). [...] porque as vezes eu fico com vontade de ler no tédio (E.20).*

A questão 14 contemplava: De acordo com a sua opinião, a leitura contribui com a aprendizagem? Obtivemos as seguintes respostas: “*Sim, porque ajuda nas provas e atividades*” (E.01); “*Sim, porque nos faz ler mais rápido*” (E.7); “*Sim, porque isso pode mudar a minha vida e a leitura faz a gente ler mais rápido*” (E.8); “*Sim, porque a gente aprende a escrita, as pontuações e várias coisas*” (E.9); “*Sim, porque você aprende mais coisas e tira 10 em todas as notas*” (E.11); “[...] *para melhorar a escrita e a leitura*” (E.12); “*Sim, porque é para aprender a escrever*” (E.16); “*Porque é bom para o cérebro e para a mente*” (E.18); “*Na minha opinião a leitura é para ajudar no aprendizado*” (E.19).

Interessante observar que a maioria dos alunos percebe a importância da leitura em suas vidas. Todavia, sabemos que a prática costuma ser diferente, o que se percebe é a grande dificuldade de compreender o que está sendo lido. Por isso, o hábito da leitura é importante, pois ela está presente em nosso cotidiano, desde o instante em que começamos a compreender o mundo ao nosso redor. Bamberger (1988, p. 92) afirma que

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas.

Por outro lado, Solé (2014, p. 40) diz que é possível atribuir significado ao que se lê, “a partir dos nossos conhecimentos prévios, a partir daquilo que já sabemos, do que já fazia parte da nossa bagagem experiencial”.

A segunda parte da Avaliação Diagnóstica, como já registramos, referiu-se à compreensão leitora. Foi composta por 15 questões voltadas para a análise e interpretação de dois textos:

uma fábula (“A formiga e o grão de trigo”) e uma história em quadrinhos (HQ) (*Suriá*). Dos 24 participantes que realizaram a Avaliação Diagnóstica, constatamos que 66% obtiveram resultados satisfatórios quanto à compreensão leitora e 33% apresentaram resultados abaixo da média. Vale ressaltar que 4 desses, que obtiveram notas abaixo da média, estão sendo acompanhados por médicos especialistas; três já possuem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outro de TDAH associado ao Transtorno Opositor Desafiador (TOD). O Quadro 2 apresenta a quantidade de acertos e estudantes.

Quadro 2 – Número de acertos

<b>Alunos (24)</b>	<b>Número de acertos (15)</b>
4	13
3	12
5	11
1	10
3	9
4	8
4	7

Fonte: as autoras.

A partir dos dados da Avaliação Diagnóstica (Compreensão Leitora), no texto “A Formiga e o Grão de Trigo”, elaboramos o Quadro 3.

Quadro 3 – Análise das questões referentes ao texto “A Formiga e o Grão de Trigo”, de acordo com as habilidades da BNCC

Questões	Acertos	Erros	Código	Habilidade
1	21	3	(EF04LP08)	Localizar e comparar informações explícitas.
2	13	11	(EF15LP01)	Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente.
3	24	0	(EF35LP29)	Identificar, em narrativas, cenário, <b>personagem central</b> , conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.
4	8	16	(EF35LP29)	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, <b>conflito gerador</b> , resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.
5	14	10	(EF04LP10)	Inferir informações implícitas em textos.
6	21	3	(EF04LP08)	Localizar e comparar informações explícitas.
7	17	7	(EF04LP10)	Compreender as informações implícitas em textos.
8	14	10	(EF04LP12)	Depreender o tema e assunto, demonstrando compreensão global do texto.

Fonte: as autoras.

De acordo com o quadro, observamos bons resultados. Porém, há dificuldades acentuadas no código (EF04LP10), que trata de “Inferir informações implícitas do texto”. Também, muitos alunos se equivocaram ao responder à questão 2, que trata especificamente do gênero textual, o que nos leva a afirmar que, em geral, os alunos não o entenderam. Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) dão destaque à questão do gênero textual, principalmente as relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa ao acreditarem que a abordagem e estudo da língua devem ser feitos por meio dos textos e sugerem a utilização dos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos em sala de aula. Tais aspectos evidenciam as reais necessidades de o professor trabalhar em sala de aula conteúdos referentes às dificuldades apresentadas pelos alunos. Ainda na Avaliação Diagnóstica, em relação à HQ *Suriá* apresentamos 7 questões de compreensão leitora. A análise está no Quadro 4.

Quadro 4 – Análise das questões referentes ao texto *Suriá*, de acordo com as habilidades da BNCC

Questões	Acertos	Erros	Código	Habilidade
1	15	9	(EF04LP10)	Localizar e comparar informações implícitas.
2	18	6	(EF04LP17)	Discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras).
3	17	7	(EF35LP29)	Identificar, em narrativas, cenário, <b>personagem central</b> , conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.
4	12	12	(EF04LP10)	Localizar e comparar informações implícitas.
5	9	15	(EF04LP13)	Inferir, em textos, o sentido de palavras e expressões, considerando o contexto em que aparecem.

6	21	3	(EF35LP29)	Identificar, em narrativas, cenário, <b>personagem central</b> , conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.
7	19	5	EF35LP26	Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.

Fonte: as autoras.

Pudemos identificar, novamente, que os equívocos mais comuns são em decorrência de não compreenderem informações implícitas no texto, bem como não contextualizarem o sentido de palavras e expressões. Como exemplo, verificamos a não compreensão do léxico apresentado, ou frases que apresentem sentido figurado. Retomamos o conceito de que a leitura é a base principal para o desenvolvimento escolar das crianças, pois proporciona o desenvolvimento do entendimento e da imaginação, além de promover a aquisição de conhecimentos. De acordo com Solé (2014 p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto, e durante esse processo tenta-se satisfazer os objetivos que dirigem sua leitura”. Para a autora, a leitura se configura como objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para realizar novas aprendizagens. Observamos, então, a importância da leitura como aprendizagem fundamental para a socialização do sujeito na sociedade e sua formação como sujeito crítico que compreende a partir de suas construções críticas a relação com o mundo em que está inserido.

Na aula 2 aplicamos a primeira etapa do Método Receptional (Determinação do Horizonte de Expectativas). Esta objetiva levantar o conhecimento e as preferências acerca dos textos literários.

As formas sugeridas para essa apuração abrangem observação das reações dos alunos quando expostos a um número variado de obras, debates, entrevistas e discussão. Conversamos a respeito da importância da leitura e nos dirigimos à Biblioteca Municipal<sup>7</sup>. Permitimos que conhecessem o espaço, folheassem os livros, e escolhessem uma obra para levar para a casa. Apresentamos questionamentos, tais como: Quais critérios vocês utilizaram para a escolha do livro? Seguem algumas respostas: “*Por causa do nome e das imagens*” (E.9); “*Por causa da capa*” (E.11); “*Por causa do título, e das imagens*” (E.1); “*Porque é um tema que eu gosto*” (E.5); “*Por causa das ilustrações*” (E.15); “*Porque ele é interessante para mim, ele fala sobre a Independência ou Morte, assunto que estudamos na semana passada em história*” (E.10). Quando indagamos sobre a visita, o retorno foi muito positivo. Percebemos a relevância dos alunos saírem dos espaços escolares e visitarem outros lugares. A biblioteca, neste momento da aplicação, foi necessária para que pudessemos perceber suas prioridades. Campelo (2008, p. 18) afirma que

[...] a biblioteca é um lugar de aprendizagem permanente, um centro de documentação onde se encontram informações que irão responder aos questionamentos levantados dentro das diversas áreas curriculares. Incentivando atividades mentais de problematização e envolvendo a desestabilização de alguns conhecimentos prévios dos alunos.

Uma biblioteca escolar organizada torna-se uma extensão da sala de aula e um grande aliado dos professores. Isso porque presta uma enorme contribuição para o desenvolvimento das práticas de pesquisa e da formação de leitores no ambiente escolar. Striquer e Souza (2022) ressaltam que as bibliotecas públicas são, indiscuti-

---

7 A visita à Biblioteca Municipal se deu pelo fato de que a biblioteca da escola não é adequada para receber os alunos, visto que é um ambiente relativamente pequeno, com um acervo de livros bastante reduzido, muitos deles desgastados pelo tempo.

velmente, um espaço de incentivo à leitura, uma vez que possibilitam às pessoas, de qualquer idade e classe econômica, acesso a livros. As autoras reforçam que “É importante que o profissional que atua nesse contexto tenha formação e ferramentas para que muito mais do que organizar e orientar os livros possa contribuir para a formação de leitores” (Striquer; Souza, 2022, p. 64).

Na aula 3 abordamos a *Importância da Leitura*. De maneira expositiva, com uso de *slides*, expusemos os diversos tipos e modalidades de leitura existentes; apresentamos as características de um bom leitor, como também técnicas de leitura que contribuem para a compreensão do texto. Destacamos, ainda, de que forma a leitura pode contribuir para a vida. A aula teve a participação dos estudantes, sendo que o resultado foi considerado positivo.

No dia seguinte (aula 4) aplicamos atividades com a temática relacionada a primavera. Nesta, apresentamos dois textos do campo artístico-literário: um poema (“A Primavera chegou”, de Cecília Bueno dos Reis Amoroso) e um conto (“A Primavera da Lagarta”, de Ruth Rocha). Intencionamos observar se os alunos colocariam em prática as estratégias apresentadas no dia anterior. Percebemos que os estudantes apresentaram poucas dificuldades em relação às questões apresentadas, dos 24 alunos que realizaram a sequência de atividades, apenas 4 demonstraram dificuldades mais acentuadas. Os exercícios que os estudantes mais apresentaram equívocos estão no Quadro 5.

Quadro 5 – Principais erros na Sequência de atividades  
("A primavera chegou")

Questões	Assunto
3	Classificação de Gênero Textual
4	Finalidade do Gênero
6	Conflito entre as definições de verso x estrofe
10	Não compreensão sobre o que é rima

Fonte: as autoras.

No que se refere ao texto *A primavera da Lagarta*, além de questões de interpretação, inserimos questões voltadas para os aspectos linguísticos. Foi possível observar que os alunos apresentaram dificuldades acentuadas nas questões (8, 13 e 25) que tratam sobre os recursos de referenciação que, conforme a BNCC, é prevista na habilidade (EF35LP08).

Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (Brasil, 2018, p. 113).

Após a correção da atividade, realizamos *feedback* individual, de modo que pudessem observar os erros, bem como o que necessitava ser melhorado.

Na aula seguinte (5) assistimos ao filme: *Mãos Talentosas: A história de Ben Carson*. O filme aborda questões extremamente relevantes, tais como: a superação e a importância dos estudos; evidencia como a leitura pode contribuir na busca de objetivos. Após o visionamento do longa-metragem, os estudantes fizeram

a leitura da ficha técnica e da sinopse, com a intenção de observar detalhes do gênero em questão. Instigamos que os alunos comentassem o que compreenderam. Ao perguntarmos sobre o que mais chamou a atenção, relataram: “O filme é bastante interessante, mesmo a vida dele sendo difícil, ele conseguiu ser um médico famoso” (E.13); “O filme é muito bom, mostra que se estudarmos podemos alcançar os nossos sonhos” (E.22); “Senti que é possível conquistar tudo que queremos, se fizermos a nossa parte” (E.10). A partir das questões foi possível evidenciar que a maioria dos alunos teve percepção adequada da essência do filme. Depois, assistimos um recorte do vídeo que trata especificamente da importância da leitura na vida das pessoas. Na sequência conversamos sobre o fragmento.

Na aula posterior (6) ouvimos a canção *Aquarela*, de Toquinho. O objetivo era estimular a criatividade e o gosto pela linguagem musical, bem como sensibilizar as crianças para a leitura literária. Após a audição da música, percorremos a biografia do cantor/compositor. Em seguida fizemos uma explanação dos versos que compõem a canção. Finalmente, solicitamos que fizessem a ilustração da canção, utilizando tinta guache, giz de cera e papel craft. Essa aula foi uma das mais marcantes, pois a participação dos estudantes foi surpreendente. Afirmamos que, por meio da música, as diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas; trata-se de uma ferramenta para ajudar os estudantes a desenvolverem a expressão de sentimentos, ideias e valores culturais, facilitando a comunicação do indivíduo consigo mesmo.

A BNCC, que se constitui como um conjunto de competências/habilidades que norteiam as aprendizagens essenciais, afirma que é necessário:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Na aula 7 iniciamos a etapa denominada *Ruptura do horizonte de expectativas*, que consiste em trabalhar obras que abalem as certezas e os costumes dos alunos. Para tanto, fizemos a leitura do livro: *Direitos do pequeno leitor* (Patrícia Auerbach). Em seguida apresentamos o **gênero** classificados, para que os alunos pudessem compreender suas características, comparando-as com poemas da autora Roseana Murray, retirados da obra: *Classificados Poéticos*. A intenção era buscar uma leitura fruitiva, e incutir nos alunos uma visão diferente do literário, introduzindo atividades e textos com a intenção de desestabilizar o aluno, abalando suas convicções e costumes.

Nesse contexto, o primeiro passo para a formação de leitura é a disponibilidade de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. ‘A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento do ato de ler’ (Aguiar; Bordini, 1993, p. 17).

Na aula 8 prosseguimos com a etapa *Questionamento do horizonte de expectativas*, trata-se de um momento de comparação e discussão a partir das leituras realizadas, levando o aluno a perceber quais textos lidos na etapa da ruptura exigiram-lhe um nível mais alto de reflexão, proporcionando-lhe mais conhecimento e ampliando seu horizonte de expectativas. Neste intuito, iniciamos

a aula com a contação do livro *Superação*<sup>8</sup> (Janayna Alvez Brejo), depois questionamos sobre o que compreenderam da obra. Destacamos: “O livro fala que é importante termos um objetivo de vida” (E.12); “Achei o livro interessante, porque fala que devemos superar nossos medos e seguirmos sempre em frente” (E.18).

Em seguida apresentamos o cordel “Sendo eu um aprendiz”, de Bráulio Bessa. A intenção era apresentar novos gêneros. No entanto, acima de tudo, objetivamos ratificar a importância da superação no enfrentamento às dificuldades, tema também abordado no filme: *Mãos Talentosas*. A literatura de cordel apresenta uma diversidade de temas e rimas; como poesia popular, apresenta, em sua construção textual a cultura característica do Nordeste. Segundo o cordelista, a literatura é transformadora e a poesia emociona ao tratar de sentimentos próprios do ser humano. Objetivamos estimular a comparação dos textos, de modo a compreender semelhanças, e a imersão à linguagem literária. Ao término da aula, apresentamos questões na expectativa de observar se compreenderam o que é um cordel, e buscassem perceber as semelhanças do gênero com as características dos poemas apresentados anteriormente.

Retomamos as definições de versos e estrofes. Em seguida, perguntamos com quais versos do poema se identificaram. Obtivemos as respostas: “Do 8º verso, por que ele nos incentiva a não desistir e sim continuar a vencer na vida” (E.10); “Magoando a cicatriz e esquece de ser feliz por tudo que conquistou, porque essa frase é quase minha vida” (E.5); “Eu gostei do 10º verso, porque ele faz a gente se incentivar a sempre ser forte e corajoso e sempre ter fé” (E.9). Um outro momento relevante foi referente aos questionamentos sobre a semelhança do livro *Superação* com o cordel “Sendo eu um aprendiz”, que se enquadra com os propósitos do Método Recepcional, a saber.

---

8 Esta obra, embora não seja considerada literatura infantil, considerando o caráter utilitarista, aborda um contexto de resiliência, importante para a continuidade da intervenção.

As características desse horizonte podem ser constatadas pelo exame das obras anteriormente lidas através de técnicas variadas, tais como: observação direta do comportamento, pelas reações espontâneas e leituras realizadas, ou através da expressão dos próprios alunos em debates, discussões, respostas a entrevistas e questionários, papel em jogos, dramatizações e outras manifestações quanto a sua experiência das obras (Aguiar; Bordini, 1993, p. 88).

No encadeamento entre os textos, alguns estudantes apresentaram dificuldades (*O que há de semelhança entre o livro Superação e o poema de Bráulio Bessa?*) Seis alunos deixaram a resposta em branco. Seguem algumas respostas satisfatórias: “*Uma pequena mudança às vezes traz esperança e faz a gente seguir*” (E.10); “*Superar o medo e atingir o que você quer*” (E.11); “*O livro Superação significa vencer seus objetivos*” (E.4).

Essa etapa do método mostrou-se bastante complexa para os alunos. É comum que textos com caráter artístico mais acen- tuado e de leitura um pouco mais abrangente sofram resistência do leitor, porém, é um momento reservado para que o leitor avalie suas perspectivas, suas reações, pensamentos, atitudes e respostas ao texto. Aguiar e Bordini (1993) sugerem algumas alternativas de atividades para essa etapa como o debate sobre o comportamento dos próprios estudantes no momento em que liam os textos, a análise dos desafios e problemas enfrentados por eles nesse momento, além da reflexão sobre o que é preciso para que esses obstáculos não apareçam mais durante as próximas leituras, entre outras. Essas atividades podem ser realizadas no grande grupo ou, ainda, em grupos menores. É importante que cada estudante consiga perceber e refletir o processo de leitura pelo qual acaba de passar e contribua na discussão com seus colegas.

Na aula 9 implementamos a última etapa do Método Recepcional (*Ampliação do horizonte de expectativas*). Apresentamos a obra literária *Martin e Rosa: Unidos pela Igualdade que retrata a luta pelos direitos civis e pela igualdade entre as pessoas de todas as raças*<sup>9</sup>. Sentados em círculo, a professora realizou a leitura. Na sequência, discutimos a questão da discriminação racial, reforçando a importância dos movimentos que buscavam a igualdade e o fim da segregação racial, refletimos também a existência de desigualdades e a discriminação nos dias atuais. Após essa abordagem, propusemos a leitura da resenha da obra e também da biografia de Martin Luther King. Por fim, realizamos uma discussão, a fim de observarmos o que os alunos compreenderam da obra. Embora a aula tenha sido complexa, houve a participação da maioria. Em relação à análise das questões feitas após a leitura da obra, observamos que, em geral, os estudantes compreenderam o sentido, mas apresentaram dificuldades em relação à organização das respostas. A primeira questão foi: Por que Rosa Parks deveria ceder o seu lugar a um homem que entrou depois dela no ônibus? “Porque o motorista ordenou-lhe que desocupe imediatamente o seu lugar, se não o motorista irá chamar a polícia” (E.10); “Por que o ônibus era para brancos” (E.3); “O motorista ordena-lhe que desocupe imediatamente o seu lugar. Rosa não tem medo” (E.5).

**É muito comum alunos dos anos iniciais apresentarem dificuldades com questões implícitas, já que normalmente procuram no texto respostas prontas e as copiam, muitas vezes, sem sentido. O que se depreende é que possuem grande dificuldade, não somente em relação à compreensão de textos, mas sobretudo no processo de escrita.**

---

9 Vale ressaltar que selecionamos esta obra devido a dois fatores: (a) a biblioteca possuir inúmeros exemplares, advindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário/2018 e (b) discutir questões relacionadas à cultura afro-brasileira e africana, que culmina no dia 20 de novembro, instituído oficialmente como o Dia Nacional da Consciência Negra. A indicação do livro é para crianças de 9 a 11 anos. Porém, evidenciamos que a leitura seria melhor apreciada a partir dos 12 anos. Apesar de ter uma linguagem simples, o livro contempla temáticas complexas, como direitos civis, preconceito racial e discriminação.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela (Lajolo, 1993, p. 59).

Ao perguntarmos: De que forma o livro Martin e Rosa dialoga com o livro Superação e o Cordel de Bráulio Bessa? Os alunos responderam: “*Ir além do que você é capaz e vencer os obstáculos*” (E.10); “*Rosa superou o seu medo e Martin acabou com o racismo*” (E.8); “*Todos os textos falam de superação*” (E.18).

O **Método Recepcional não só permite**, como dá garantia, de um avanço considerável, haja vista preparar o estudante para ampliar o horizonte de expectativas, além de envolvê-lo no processo literário pelo qual passou. É nesse momento que a mediação do professor é extremamente importante, aproximando o estudante da leitura literária.

Obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais. Todavia, a obra emancipatória perdura mais no tempo do que a conformadora, devendo haver uma justificação para o investimento de energias psíquicas na comunicação que estabelece com o sujeito (Aguiar; Bordini, 1993, p. 84).

Na aula 10 propusemos uma produção textual, com o título *Eu sou um super-herói*, incentivamos a escrita dos aspectos positivos de cada um (pontos fortes, virtudes). A explicação promoveu um debate sobre o que eles têm feito de bom para as pessoas de seu

convívio e o que fariam se tivessem superpoderes. Observamos que as respostas se aproximaram de forma surpreendente aos textos discutidos. Seguem fragmentos das produções: *“Meu ponto forte é ser amigo dos outros, ajudar, o próximo”* (E.9); *“Sempre ajudar o próximo”* (E.10); *“Vencer as coisas, vencer os meus pontos fracos”* (E.11); *“Ajudando os moradores de rua, minha mãe e ser educado”* (E.1); *“Ajudando as pessoas doando coisas para as crianças”* (E.3); *“Ajudando o próximo, ajudando os mais pobres e respeitando os mais velhos”* (E.12). Nesta etapa final identificamos excessivo cansaço nos estudantes, também em virtude de coincidir com as datas das avaliações finais.

Na penúltima aula aplicamos um instrumento com quatro questões cujas respostas seriam dissertativas, para avaliar a percepção quanto ao movimento interventivo. A 1ª questão indagava se: ***É possível perceber como a leitura pode influenciar na aprendizagem?*** *“Sim, porque ela ajuda nos conteúdos das aulas e ajuda no aprendizado da vida”* (E.10); *“A leitura ajuda nas atividades e tirar nota boa”* (E.01). A 2ª questão tratava especificamente das características dos textos literários, principalmente o gênero poema e a transmissão de sentimentos. Questionamos: No momento que ouviram e leram as canções e poemas, quais sensações as letras proporcionaram? *“Os poemas trazem alegria, tristeza. Eles trazem emoções”* (E.11); *“Nos traz sentimentos e imaginações”* (E.01); *“Sim, a minha sensação é de paz, porque ela expressa sentimentos para as pessoas que vão ler”* (E.10). A 3ª questão referia-se à diferença entre uma leitura comum e uma leitura literária. *“A leitura literária é mais difícil de entender”* (E.4); *“A leitura literária mostra sentimentos para quem lê”* (E.11) *“A leitura comum a gente lê no dia a dia, a leitura literária mostra sentimento tanto por quem lê, e pra quem escreve”* (E.9). Na 4ª questão indagamos: Um dos temas abordados foi “Superação”. O que você compreendeu deste termo? *“Eu entendi que devemos superar nossos medos, e acreditar em si mesmo”* (E.9); *“Superar é ir além do que você é capaz e vencer seus medos”* (E.10).

Na última aula os estudantes realizaram a Avaliação Final. Intencionamos, com ela, identificar os avanços diante da implementação do *guia didático*. Distribuímos a impressão do texto literário “O menino Rico” (Maria Alceu do Nascimento). Solicitamos que fizessem leitura silenciosa e a repetissem. Em seguida, responderam questões voltadas à compreensão do texto. Dos 24 participantes, 83% obtiveram resultados satisfatórios quanto à compreensão leitora e 17% apresentaram resultados abaixo da média. Desse modo, quatro deles, mesmo com a intervenção, ainda demonstraram dúvidas acerca do gênero textual e das características que o compõem. Então, retomamos o poema, utilizando o texto “Essência da Sabedoria” (Carlos Soares), para que identificassem as características, análise dos versos e estrofes; os efeitos da rima, bem como a compreensão global. Visamos fortalecer a relevância da leitura, com destaque aos aspectos do texto literário, aspecto que justifica nossa proposta de trabalho.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apoia-se na visão de que a educação literária é indispensável à formação humana e, portanto, precisa ser desenvolvida no ambiente escolar como algo prioritário. Nesse sentido, evidenciamos o papel do professor como mediador da leitura por meio de metodologias adequadas para a formação do leitor. O campo artístico-literário possibilita o contato com as manifestações artísticas em geral e com a arte literária, oferece as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Dessa forma, é imprescindível que se tenha o olhar atento, voltado para estas especificidades.

A pesquisa sinalizou o quanto é importante abordar de maneira sistematizada o texto literário na escola, bem como o quanto é imprescindível ao docente conhecer propostas metodológicas

fundamentadas e aplicá-las no contexto escolar de modo a fortalecer as práticas com vistas à formação do leitor.

Ao planejar as atividades envolvendo a leitura literária na escola, é fundamental que o professor considere a qualidade estética da obra, o assunto e o interesse do grupo. Desse modo, utilizamos como referência o Método Recepcional, proposto por Aguiar e Bordini (1993), que culminou na elaboração da proposta de intervenção, cujo objetivo é partir de leituras mais simples e, aos poucos inserir textos mais elaborados de modo que os envolvidos se sintam mais familiarizados com os textos artísticos e literários. A implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica foi importante na medida em que procurou compreender, a partir da realidade específica dos estudantes do 4º ano da escola selecionada, como o método e a teoria escolhida podem interferir na experiência com a leitura. Nesse sentido, foi possível constatar que houve uma mudança do perfil do leitor, e esses aspectos foram observados gradativamente conforme íamos aplicando as atividades. Percebemos também que os alunos alcançaram uma crescente autonomia nos processos de leitura e interpretação dos textos.

Após a implementação e a reflexão do processo, constatamos que é possível promover mudanças na formação de leitores. Apesar de todas as dificuldades inerentes ao universo da escola pública, é possível desenvolver um trabalho que possa fortalecer o processo de leitura, para tanto, é imprescindível que o professor perceba a responsabilidade de possibilitar aos estudantes um encontro prazeroso com a leitura. Isto porque a literatura proporciona estar no mundo e, ao mesmo tempo, viajar na história, apropriar-se de conceitos, entender a importância da cultura e da transmissão de valores pelos séculos. Pela obra literária sabemos como viveram nossos antepassados e como chegamos aos dias atuais, entendemos o passado. Enfim, compreendemos a vivência humana e nos tornamos pessoas melhores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- AUERBACH, P. **Direitos do pequeno leitor**. Ilustrações de Odilon Moraes. São Paulo: Editora Bonifácio, 2018.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 6 ago. 2024.
- BREJO, J. A. **Superação**. O que cabe no meu mundo III. Guarujá: Bom Bom Books; Cuiabá: Cedic, 2016.
- CAMPELO, B. S. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FRIER, R. **Martin e Rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.
- MURRAY, R. **Classificados poéticos**. São Paulo: Moderna, 2010.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**. São Paulo. v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 6 ago. 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

STRIQUER, M. dos S. D.; SOUZA, A. C. A biblioteca como espaço de ensino e aprendizagem da leitura: uma proposta didática. **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, v. 11, n. 21, p. 63-89, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/5213>. Acesso em: 6 ago. 2024.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.



## INDÍCIOS DE APRECIÇÕES VALORATIVAS EM RESPOSTAS A ATIVIDADES DE LEITURA EM PERS- PECTIVA DIALÓGICA DE ALUNOS DO SEXTO ANO

### *SIGNS OF EVALUATIVE APPRECIATIONS IN RES- PONSES TO READING ACTIVITIES FROM A DIA- LOGIC PERSPECTIVE BY 6TH YEAR ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS*

Ana Paula Oliveira da Silva  
Márcia Cristina Greco Ohuschi

#### 1. INTRODUÇÃO

O texto esteticamente literário é construído por vozes sociais, é capaz de apresentar palavras outras, a partir da voz que fala, como uma forma de explicitar o contexto social de uma dada época, os valores adotados pelos grupos sociais, que são figurados pelas personagens que ali desenvolvem o papel dos indivíduos (Polato; Menegassi, 2018). Diante disso, este trabalho tem como âncora o gênero discursivo conto, que faz parte da arte literária, muito presente nos livros didáticos, o qual reflete e refrata posicionamentos marcados socialmente, e que pode oportunizar responsividade ativa no decorrer das atividades de leitura dialógica com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este capítulo apresenta resultados de uma atividade diagnóstica, recorte de uma pesquisa maior (Silva, 2024)<sup>1</sup>, com ênfase nos indícios de apreciação valorativa presentes nas respostas de discentes do 6º ano do Ensino Fundamental a atividades de leitura em perspectiva dialógica a partir do gênero conto. A sequência de atividades considera aspectos sociais e ideológicos e suscita posicionamentos valorativos dos sujeitos-leitores frente à temática do racismo. Os resultados desse diagnóstico nos ofereceram subsídios para a elaboração de uma proposta de intervenção ao trabalho com a prática de leitura sob o viés dialógico, implementada posteriormente na turma.

À luz da Linguística Aplicada, a pesquisa sustenta-se no Dialogismo do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017 [1929], 2019 [1926]; Bakhtin, 2011, 2016 [1979]) e em trabalhos de pesquisadores que se debruçam aos estudos dialógicos da linguagem, sobretudo no que tange à prática de leitura (Menegassi *et al.*, 2020; Menegassi; Fuza; Angelo, 2022; Fuza; Menegassi, 2022).

A constituição do *corpus* partiu do conto “Revolta”, de Beatriz Koehler, publicado em um livro *online* de poemas e contos, no ano de 2014, o qual apresenta como temática o preconceito racial. O enunciado possibilita reflexões sobre os comportamentos humanos em situações corriqueiras do dia a dia, ao apresentar a personagem principal, a qual demonstra desconforto e indignação em meio a uma situação preconceituosa em um transporte público e à passividade de outras pessoas ao seu redor. Nesse viés, as questões elaboradas buscaram verificar se, mesmo antes da realização de um trabalho de leitura voltado a questões sociais e valorativas a partir da temática em questão, os alunos apresentariam indícios de posicionamentos valorativos e possíveis marcas de projeto de dizer.

---

1 Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFPA), intitulada “Leitura em perspectiva dialógica: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto”, defendida em 15/03/2024.

O objetivo consiste em observar de que forma os educandos compreendem os posicionamentos axiológicos manifestados no conto “Revolta”, bem como evidenciar marcas de discurso valorado nas respostas produzidas. Assim, as atividades contribuem para a percepção de que o trabalho valorado com a língua possibilita posicionamento ativo dos sujeitos-aprendizes diante de temáticas urgentes e colabora para uma mudança de postura a partir de reflexões sobre a língua e, sobretudo, sobre a vida, uma vez que as informações imbricadas em um enunciado e levantadas pelas perguntas, manifestadas nas respostas dos sujeitos, organizam-se num todo textual de forma coerente perante o gênero discursivo (Fuza; Menegassi, 2022).

Os resultados obtidos suscitaram princípios orientadores de análise que se firmaram em: a) compreensão/reconhecimento da dimensão social do enunciado; b) marcas de projetos de dizer; c) indícios de posicionamentos axiológicos; d) contribuições de vozes sociais na produção de sentidos no momento de leitura e na produção de respostas.

O trabalho vincula-se aos Grupos de Pesquisa *Dialogismo e ensino de línguas* (UFPA/CNPq), *Interação e Escrita* (UEM/CNPq) e aos Projetos de Pesquisa *O Dialogismo e as práticas de linguagem no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa* (UFPA) e *Dialogismo e práticas de linguagem no ensino de línguas* (CNPq-Universal). Apresenta, na sequência, uma breve reflexão sobre os pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, seguida por uma reflexão sobre a leitura em perspectiva dialógica. Posteriormente, expõe o conto “Revolta”, a atividade diagnóstica e a análise das respostas dos sujeitos-leitores.

## 2. O DIALOGISMO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é considerada em seu sentido amplo, como um diálogo vivo e sempre direcionado, em

relação direta com a sociedade, com a ideologia, com os valores. É desse ponto que parte o princípio do Dialogismo, pautado na interação discursiva e que é resultado da ação da linguagem e da dinamicidade da língua, a qual é vista não como um sistema monológico, mas como uma atividade social viva, que se manifesta de maneira concreta e efetiva-se ideologicamente por meio de relações dialógicas (Volóchinov, 2017 [1929]). A língua é, portanto, construída na interação com o meio, com o outro, com a história, com o antes e o depois, em relações mútuas cercadas de ideologias.

Essa relação e interação com o outro é evidenciada a partir da manifestação de enunciados concretos, que pertencem sempre a alguém e estão, a todo momento, direcionados e situados no tempo e no espaço, visto que “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205). A ligação entre o eu e o outro nos torna sujeitos histórico e ideologicamente construídos e moldados por um determinado contexto também repleto de história e de ideologias demarcado. Portanto, a palavra é, na concepção do Círculo de Bakhtin, “a palavra na vida”, irrepetível e, por ser de tal forma, possui um caráter axiológico e valorativo, e não pode ser retirada do contexto extraverbal, em suas manifestações, sejam orais ou escritas (Menegassi *et al.*, 2020).

É importante ressaltar que, de acordo com Volóchinov (2019 [1026]), o enunciado é um todo significativo formado por duas partes: a parte percebida, que se realiza de forma verbal, constituída por fatores verbais, visuais; e a parte subentendida ou presumida, que se “constitui pelo extraverbal nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 101). Dessa maneira, o extraverbal seria a parte que não está demarcada no enunciado e que é acionada pelas avaliações que um indivíduo faz de uma dada situação, comum aos interlocutores (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

Diante disso, é possível afirmar que o extraverbal funciona como um elemento capaz de suscitar uma avaliação social, mediante às situações em que os sujeitos atuam constantemente. Um mesmo signo ideológico pode manifestar interpretações diferentes a depender do contexto em que for pronunciado; o lugar, a circunstância, a pessoa, o modo como é pronunciado realçará essa palavra de uma maneira única, a transportá-la de um estado monótono a um estado vivo e social. Essa manifestação da palavra e a interpretação do que é lido ou pronunciado estão relacionadas ao contexto extraverbal, do qual fazem parte o juízo de valor e a entonação, denominados pelo Círculo de Bakhtin como conceitos axiológicos.

Desse modo, o contexto extraverbal, segundo Volóchinov (2019 [1926], p. 118-119), é composto por três faces: “1) o horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do dizível); 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação”. A primeira face está relacionada a um espaço em comum, um contexto compartilhado e ao “conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado” (Menegassi; Cavalcanti, 2020, p. 102), ou seja, o extraverbal. Esse aspecto determina que um enunciado sempre é orientado a outro e traz à tona o discurso vivo que considera as relações dialógicas de natureza linguística e extralinguística (Menegassi *et al.*, 2020), a resultar em reação-resposta, visto que a palavra não é neutra.

A segunda face do contexto extraverbal, o julgamento de valor, está associada ao conhecimento e à compreensão comum dos falantes sobre uma determinada situação comunicativa, é o “conhecido por ambos”, a incluir um contexto histórico-cultural e os conhecimentos em comum que os indivíduos partilham, como o tema, as posições sociais de cada interlocutor etc.” (Menegassi; Cavalcanti, 2020). No interior desse conceito, o saber, o conhecido por ambos, abre espaço para o indivíduo emitir um juízo de valor,

pois a informação que compartilham foi compreendida, e, conseqüentemente, é passível a uma resposta, seja ela concordando, discordando, ironizando. A tomada de consciência constrói a compreensão, a qual já pressupõe uma avaliação.

Portanto, o juízo de valor torna-se marcado, no discurso, pelas vivências do sujeito, por aquilo que ele acredita, pelas ideologias que lhe são perpassadas. Nesse viés, a entonação se manifesta como um elo entre a palavra e o que está fora dela. Em um determinado ambiente em que se propagam ideologias, por exemplo, o falante que vive nesse meio se apropriará do que lhe for conveniente, do que estiver de acordo com suas crenças e convicções. De tal modo, ao se pronunciar, engendrará o seu dizer para além das fronteiras do verbal, ao se conectar com as projeções de valor construídas dentro desse meio.

A terceira face do contexto extraverbal está relacionada à entonação avaliativa, o “avaliado por ambos”. Esse tom dado ao enunciado está ligado ao ponto de vista atribuído àquilo que os sujeitos veem e compreendem, concretizadas em juízos de valor e entonações (Menegassi *et al.*, 2020). Dessa forma, podemos dizer que juízo de valor e entonação estão diretamente interligados, pois ambos os fatores se sustentam na avaliação de cada indivíduo no momento da interação. Na verdade, as três faces da parte presumida do enunciado – contexto extraverbal – são indissociáveis e se encontram separadamente a título de sistematização e de exemplificação. Sob esse prisma, a entonação, ao assumir o seu lugar, aparecerá como uma forma de marcar o enunciado, atribuindo a ele vida, ao ser assinalado pela elevação, interrupção ou nuances da voz (Menegassi; Cavalcanti, 2020).

De acordo com Volóchinov (2019 [1926]), ainda que exista um contexto verbal próximo, o qual é suficiente para compreensão, a entonação continuará sendo a responsável por levar o indivíduo para fora dos seus limites, uma vez que é por meio da entonação que há avaliação e reavaliação, que os limites entre o verbal e o

extraverbal são ultrapassados. A valoração imbricada no tom avaliativo possibilita a compreensão dos julgamentos de valor, e as especificidades dessas valorações nos enunciados são resultados de formulações e reformulações a cada situação presenciada, o que pressupõe dizer que a ideia de valor é a todo momento atualizada (Bezerra; Menegassi, 2022).

No contexto de sala de aula, tais conceitos axiológicos de contexto extraverbal, de juízo de valor e de entonação estão diretamente correlacionados ao trabalho com os gêneros discursivos. Os enunciados propiciam uma visualização concreta de cada aspecto discutido por Volóchinov (2019 [1926]). No trabalho com a leitura dialógica de contos, por exemplo, o extraverbal está atrelado ao contato dos alunos com o enunciado concreto, no caminho para a produção de sentidos daquilo que está lendo, criando e recriando significados para o enredo; o julgamento de valor se constitui na avaliação que se faz dos comportamentos de personagens, em conformidade com a temática ali disposta; e a entonação está relacionada à percepção dos acentos de valor envoltos às marcas linguísticas do enunciado concreto.

É válido ressaltar que o desenvolvimento de uma postura crítica, que desencadeie posicionamentos valorativos diante dos enunciados, não ocorre de modo automático na escola. Não é simplesmente o ato de ler, mas é necessário que haja uma instrumentalização no aluno-leitor, no que se refere ao seu percurso interpretativo, como afirmam Beloti *et al.* (2020), para que ele possa refletir e ampliar o seu horizonte apreciativo e seja, portanto, um leitor consciente e crítico.

### 3. LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

Para Bakhtin (2011 [1979]), a vida é dialógica por natureza, uma vez que viver é participar de diálogos, em que o sujeito sempre é direcionado a consentir, refutar, movimentar a compreensão

discursiva avaliativa advinda da interação entre interlocutores, por meio da linguagem. Logo, não importa o meio pelo qual os indivíduos agem, seja no diálogo face a face ou na escrita, os discursos perpassados por sua trajetória de vida e as relações dialógicas constituídas estão enraizados e se despontam no momento da interação. Na prática de leitura não é diferente, pois ela é “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz” (Geraldí, 2002, p. 79-80). Nesse sentido, a leitura é uma forma de diálogo e é, também, uma resposta, um ambiente de confrontação de vozes, a gerar réplicas (Angelo; Menegassi, 2020).

Angelo e Menegassi (2020) resgatam o conceito de réplica que se aproxima do Círculo de Bakhtin e afirmam que, na prática de leitura, replicar é responder, de um modo ou de outro, de tomar uma posição ao que foi proferido na cadeia da comunicação discursiva. Sobre tal apontamento, concluímos que ler não significa estaticidade, ao contrário, coloca o sujeito como agente, que responde ativamente e que constrói significados ao mesmo tempo em que ressignifica os discursos alheios (Angelo; Menegassi, 2020). No tocante ao conceito de réplica, escolhemos o gênero conto para desenvolver este trabalho justamente por mobilizar atitudes responsivas, a partir dos movimentos das personagens. Por ser um gênero conhecido pelos sujeitos-leitores, eles manifestam entusiasmo ao ouvir e ler as histórias, a promover interações e diálogos.

A prática de leitura envolve diretamente a compreensão que, vista em um sentido amplo, relaciona-se à maneira como o leitor encara o que está a ler, sem esquecer que é impossível separar compreensão de avaliação (Bakhtin, 2011 [1979]). Sob esse foco, “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2011

[1979], p. 378). É dessa forma que acontece na leitura dialógica, a qual pressupõe uma resposta ativa do leitor àquilo que lê, a emitir juízos de valor, e esse leitor pode mudar sua opinião no decorrer das cenas apresentadas, a reformular aquilo que pensa. Logo, os valores refletidos nesse momento são refutados tanto no sentido de quem lê quanto no de quem produz o enunciado concreto, o autor.

Em vista disso, a defesa é de um ensino centralizado no enunciado como fonte abundante de sentidos que despertam o senso crítico dos aprendizes. De tal modo, a leitura concretiza-se no momento em que o leitor interage com o que lê, a transformar essa leitura em um diálogo vivo e valorado (Angelo; Menegassi, 2022). Toda essa contextualização se faz necessária para compreendermos que a leitura começa, sim, no processo de decodificação, mas não deve se deter a isso, visto que, para se tornar um leitor eficiente, o indivíduo necessita acrescentar a bagagem de conhecimento que o cerca.

A partir desse ponto, o ambiente, a situação e o interlocutor influenciarão no modo de agir do indivíduo. No momento de leitura, a ação produzida permite a ativação dos conhecimentos implícitos a cada um, e a interação “é apresentada assim como constitutiva do processo contínuo de criação do sentido, pois, sem ela, há uma separação, ou afastamento, do diálogo e, portanto, não há sentido” (Sobral, 2009, p. 40). Isso posto, o ler pressupõe um ato que engloba um diálogo para além das fronteiras do enunciado, e esse ato de ler responsabiliza o sujeito-leitor e tudo o que essa atitude carrega, pois “cada apreensão do mundo por um ser humano é concebida como um ato, um processo, de cunho irrepetível quanto à sua composição ou realização, mas que gera um produto segundo formas repetíveis” (Sobral, 2009, p. 122).

Sobral (2009, p. 24), amparado nos estudos do Círculo de Bakhtin sobre os atos éticos ou “responsáveis”, acentua o conceito de ato como “um aspecto geral do agir humano” e expõe alguns

elementos que o configuram como atos, em um sentido particular, a levar em conta um sujeito que age, um lugar onde o sujeito age e um momento em que age. Esse agir humano se torna irrepetível em razão de ser determinado por um meio e uma situação única, por isso são atos únicos, atos que não são iguais a outros, constroem-se a cada nova interação (Sobral, 2009). Do mesmo modo acontece na leitura: a cada vez que voltamos ao enunciado, um novo sentido atribuímos, visto que olhares singulares são lançados e agimos de maneira diferente, a agregar valores e posicionamentos ao que lemos.

Assim, o conceito dialógico de leitura se apresenta “como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Por esse direcionamento, a prática de leitura se situa frente a um leitor que é moldado socialmente e ideologicamente e que, perante o enunciado concreto, refuta, concorda, silencia, avança e constrói sentidos. É na perspectiva dialógica de linguagem que a valoração se apresenta como um aspecto que direciona atitudes e avaliações sociais, em virtude de se manifestar por meio de juízos de valor emitidos pelos indivíduos (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Em sala de aula, a leitura pode ser manifestada de maneira silenciosa, a valorizar o contato inicial do aluno com o enunciado, de modo a familiarizar-se com o seu conteúdo; de forma oral pelos discentes; e de maneira entonacional pelo professor, após um trabalho conjunto com a turma (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Dessa forma, percebemos a diferença entre oralizar, apenas atribuir um som às palavras, e realizar uma leitura entonacional valorativa, uma vez que ler valorativamente não é somente a transposição do escrito para o oral, pelo contrário, agrega gestos, nuances na voz, expressões faciais, postura corporal (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), o que também a caracteriza como dialógica. Nesse sentido, as leituras serão reconstruídas a cada novo olhar,

a cada nova interpretação, a proporcionar uma variada e enriquecedora construção de significados.

Diante disso, é um compromisso social da escola viabilizar um ensino significativo de leitura. Geraldi (2013, p. 31), em seu trabalho sobre leitura e mediação, menciona que “todo texto implica um sujeito que lhe dá forma”, e esse ser que age sobre os enunciados não é a fonte de sentidos, tampouco uma máquina neutra, mas tem a sua posição formada social e ideologicamente, e, por meio da leitura, reencontra seu projeto de dizer, a deixar de ser um sujeito alienável diante de uma leitura alienante (Geraldi, 2013). Dessa maneira, a leitura faz esse leitor transportar-se aos mais diversos espaços sociais e agregar sentidos igualmente diversos àquilo que lê, a passar da superfície do enunciado a um lugar profundo, sendo essa prática uma atividade produtiva (Geraldi, 2013).

Nesse sentido, a prática de leitura como uma atividade produtiva e dialógica pressupõe um trabalho organizado e mediado (Geraldi, 2013). Em vista disso, o papel do educador é essencial para promover uma transformação social no âmbito do ensino e aprendizagem. Um professor responsivo, axiologicamente orientado, pode levar o aluno-leitor à conscientização de que não se pode apartar o enunciado do acontecimento da vida representada (Menegassi *et al.*, 2020), ele o faz reconhecer que, por trás do que está escrito, há um horizonte amplo de sentidos e de valores, a desenvolver e a ampliar o senso crítico dos sujeitos-aprendizes.

Em tese, na leitura em perspectiva dialógica, é levado em consideração o contexto de produção, o qual propicia valorações sobre o autor, sua posição social e o contexto da época, a levar-nos a compreender que tal prática não se resume somente ao sentido expresso pelos signos linguísticos ali dispostos, mas se relaciona, também, a aspectos históricos e ideológicos, e é nessa intersecção que o sujeito-leitor produz sentido ao ler (Angelo; Menegassi, 2022). Ademais, as relações dialógicas estabelecidas pelo contexto de produção influenciam na percepção de uso dos

elementos linguísticos, uma vez que os leitores são levados a um julgamento de valor acerca daquilo que leem, portanto, os recursos da língua fazem parte desse processo.

#### 4. ATIVIDADE DIAGNÓSTICA A PARTIR DO CONTO “REVOLTA”

Ao escolhermos o enunciado a ser trabalhado com os discentes do 6º ano do Ensino Fundamental, pensamos em um tema muito recorrente em nossa sociedade, o racismo. A luta diária dos negros para garantirem seus direitos é árdua e incansável, e por mais que pareçam comuns e até banais as discussões acerca dessa temática, ela se faz necessária, pois diariamente pessoas são mortas ou sofrem injúria racial. Portanto, colocar ao alcance dos alunos do sexto ano, os quais já apresentam valores sociais marcados, é de suma importância na escola, uma vez que promover debates e incentivar os discentes a exporem sua opinião e refutarem a respeito de discursos dominantes disseminados socialmente amplia sua consciência socioideológica e permite que se tornem sujeitos críticos e capazes de construir sua própria voz, seu projeto enunciativo, refletidos em seus momentos de leitura, de oralidade e de produção textual.

Dessa forma, o conto selecionado foi “Revolta”, retirado do livro *39 poemas e contos contra o racismo*, o qual surgiu a partir de um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. Esse concurso reuniu vários escritores de idades entre 10 e até mais de 18 anos. Após a avaliação dos poemas e dos contos, alguns venceram e foram reunidos em um livro e publicados na internet. Como são enunciados escritos por autores portugueses, ao lermos o conto, deparamo-nos com algumas palavras cujo emprego não era adequado em determinados contextos ou os significados não correspondiam com o Português brasileiro. Em virtude disso, foi necessário adaptá-lo.

As questões elaboradas visam ao entendimento dos alunos sobre o contexto de produção do conto, em que suporte foi publicado, quais seriam os seus possíveis leitores, o papel social da autora e o objetivo do enunciado. Após esse momento, iniciam-se as questões que envolvem a compreensão, a partir de perguntas que requerem o conhecimento sobre a temática perpassada no conto, a postura das personagens, os posicionamentos da narradora personagem diante dos acontecimentos ao longo do enredo e sobre as possíveis atitudes dos estudantes diante de tudo o que leram e vivenciaram por meio da narradora.

Buscamos, por meio da análise das respostas às atividades, verificar a presença ou ausência de elementos que evidenciem a produção de sentidos e as possíveis apreciações valorativas dos discentes acerca do enunciado. Antes de a atividade ser implementada, ela foi planejada a partir de evidências de posicionamentos valorativos refletidos na temática e materializados pela autora do conto. Logo, pudemos pensar em questões que atravessassem os horizontes também valorados dos alunos.

No total, são 15 questões relacionadas ao conto “Revolta” e apresentam uma organização que se inicia com a dimensão social do enunciado e finaliza com a dimensão verbal. Apresentamos, a seguir, o enunciado concreto e a proposta de atividade.

Quadro 1 – Conto “Revolta” e atividades de leitura em perspectiva dialógica

*Nesse momento, você lerá o conto intitulado “Revolta” e, em seguida, será direcionado às atividades relacionadas a ele. Leia-o com atenção e, se necessário, faça uma nova leitura.*

### **REVOLTA**

Era um dia igual aos outros. Estava voltando para casa depois de um dia de trabalho. Esperei o ônibus no ponto, como sempre costumara fazer. Entrei logo assim que ele chegou, para conseguir um lugar sentada.

E lá estava ele. Um lugar à minha espera. Sentei-me e ao meu lado sentou-se um homem negro, muito negro, com um ar calmo e inofensivo.

O ônibus encheu e havia muitas pessoas de pé, uma das quais um homem, este branco, que olhava seriamente para o homem negro sentado ao meu lado.

O homem negro ainda não tinha dado conta que o outro o estava observando, até que, a certa altura, o homem branco começa a reclamar:

— Onde é que já se viu isso?! Agora os pretos já andam de ônibus? Todos os olhares se dirigiram para ele, exceto os do tal “preto”. E eu, confesso que detestei que ele tivesse dito aquilo.

— Como é que é possível? Pretos sentados e eu de pé? Os pretos não deviam entrar aqui! — gritava o homem, mostrando-se indignado e deixando o ônibus em alvoroço. O homem negro não reagia. Eu notava mágoa no seu olhar.

Fervia-me o sangue. «Devo fazer alguma coisa?» — pensava — «Tenho de fazer alguma coisa».

Perguntei ao homem se queria que o ajudasse.

— Obrigado, mas não. O melhor é ignorar, não quero arranjar confusão.

E o outro continuava a agir da mesma forma, sem se calar com aquelas detestáveis bocas. E cada vez eram piores e mais horríveis, e mais tudo.

Os outros passageiros não se manifestavam, pareciam não se importar, ou até mesmo concordar, trocando apenas opiniões uns com os outros.

Eu começava a perder a cabeça. Ninguém merece ouvir aquilo e ninguém tem o direito de o dizer seja a quem for. Decidi intervir: — O senhor desculpe, mas acho que não está tendo uma atitude correta! Aqui todos temos os mesmos direitos! Ou pensa que alguém, lá por ser de cor diferente, tem menos direito de se sentar que o senhor? O ônibus inteiro olhou para mim.

— Você não tem moral nenhuma para falar dessa maneira nem para julgar alguém por não ser igual a você. Que indecência! — continuei.

O homem negro continuava sem olhar para o outro. Este último não me respondera, até que, do nada, solta uma gargalhada.

Cada vez o julgava mais estúpido.

— Samuel? — diz.

O homem negro virou, finalmente, a cara para o homem branco, reconhecendo-o.

Os dois desataram a rir. O negro levantou-se e esticou o braço ao outro, que, pelo visto, era seu conhecido e parecia estar apenas numa tentativa de brincadeira.

Engoli em seco e pedi desculpa pelo mal-entendido.

Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse “real”, era uma situação grave e vergonhosa.

Em pleno século XXI, quando dizem que a sociedade já está tão avançada e que o racismo é coisa do passado, fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa. Talvez muitas das pessoas presentes no ônibus admitam não ser racistas e ser contra a discriminação, mas depois do que aconteceu, percebi que, afinal, essas situações são ainda muito comuns e são poucos aqueles que se impõem. — Pensei, comigo mesma.

O homem branco acabou também por me pedir desculpa, saindo do ônibus com o homem negro, deixando-me a pensar naquele acontecimento.

Fonte: KOEHLER, Beatriz do Rosário. *Revolta. In: 39 poemas e contos contra o racismo*. Lisboa: ACM, I.P., 2014. p. 42.

*A autora do conto “Revolta” é Beatriz do Rosário Koehler, portuguesa, de apenas 15 anos. O seu texto foi finalista em um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. O concurso reuniu vários escritores com diferentes faixas etárias, de 10 até mais de 18 anos. Após vencerem, os textos foram reunidos e publicados na internet.*

1) A partir dessas informações, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) a importância da autora na sociedade, ao ter escrito o texto.

- a) ( ) contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes.
- b) ( ) mostrar a falta de educação das pessoas.
- c) ( ) levar reflexão às pessoas.
- d) ( ) divulgar notícias.

2) Onde o texto foi publicado? Se fosse divulgado em outro lugar teria o mesmo alcance das pessoas? Por quê?

3) Quem seriam os possíveis leitores desse texto?

4) Em qual esfera de comunicação o texto está inserido?

- a) ( ) jornalística
- b) ( ) publicitária
- c) ( ) literária
- d) ( ) acadêmica

5) Os textos sempre são escritos com algum propósito. Nesse sentido, qual seria o objetivo do conto em estudo?

- a) ( ) Levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira.
- b) ( ) Apenas expor uma história.
- c) ( ) Fazer com que o leitor perceba que pode haver engano numa situação delicada.
- d) ( ) Mostrar a postura arrogante de uma pessoa.

6) Todo texto é resultado de algo que se queira dizer. Assim, após a leitura do conto, que assunto foi abordado? Explique como você chegou a essa conclusão.

7) Que fato causou o aborrecimento da narradora personagem?

- a) ( ) A falta de educação do homem branco.
- b) ( ) O comportamento passivo dos passageiros do ônibus.

c) ( ) A atitude preconceituosa do homem branco em relação ao homem negro.

d) ( ) A gritaria do homem branco.

8) Que julgamento a narradora fez diante do comportamento das pessoas que estavam no ônibus? O que essa atitude revela em relação à pessoa da narradora?

9) Ao longo do conto, acontece algo que deixa todos confusos. Que acontecimento foi esse?

10) Leia novamente o fragmento: “Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse ‘real’, era uma situação grave e vergonhosa”. Por meio dessa fala, que tom avaliativo a personagem demonstra ter diante da situação ocorrida?

a) ( ) A personagem principal demonstra ter uma postura passiva diante dos acontecimentos.

b) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de ironia.

c) ( ) A narradora personagem reage com vergonha, quando percebe que presenciou um engano.

d) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de crítica e de revolta.

11) Analise este trecho: “[...] fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa”. A partir dessa afirmação, que visão a narradora aparenta ter sobre o restante das pessoas do ônibus? Por quê?

12) Que sentimento a passividade dos passageiros causou na personagem principal? Você concorda com ela?

13) Qual seria a sua atitude em uma situação como essa que aconteceu no ônibus?

14) Após o ocorrido no ônibus, a mulher diz: “Engoli em seco e pedi desculpa pelo mal-entendido”. Essa atitude demonstra que:

a) ( ) Ela reconheceu que se precipitou em ter desafiado o homem branco.

b) ( ) Ela se sentiu obrigada a se calar, a deixar de dizer o que realmente queria dizer.

c) ( ) Ela viu que estava errada.

- d) ( ) Ela se sentiu acuada.
- 15) O que podemos entender sobre o final da história?
- a) ( ) Pelo silêncio das pessoas, elas ainda demonstram ser covardes diante do preconceito racial.
- b) ( ) As pessoas se importam, sim, com os negros. Aquilo era uma brincadeira no ônibus.
- c) ( ) A maioria das pessoas se importa com as vidas negras.
- d) ( ) A personagem principal foi a menos afetada na história.

Fonte: Silva (2024, p. 98-101).

As questões foram produzidas com o intuito de incentivar os alunos a uma reflexão sobre o racismo e os seus efeitos. As observações e análises feitas estão voltadas para os possíveis acentos valorativos efetivados em cada pronunciamento dos discentes que, ao longo do processo, puderam estabelecer relações dialógicas e, assim, desenvolver suas respostas.

## 5. ANÁLISE VALORATIVA DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS-LEITORES

Para a análise, selecionamos as atividades de seis alunos da turma 601, as quais estão relacionadas às dimensões social e verbal do conto em estudo. A seleção dos participantes se deu a partir de suas características, três sujeitos-leitores falantes e participativos e três sujeitos mais tímidos e reservados, e por esses sujeitos terem demonstrado interesse em responder a todos os questionamentos propostos. Para preservar suas identidades<sup>2</sup>, decidimos atribuir nomes relacionados a personagens de obras literárias de escritoras negras brasileiras: Luamanda, Úrsula, Zaíta, Urbano, José Carlos e Lumbiá.

---

2 A preservação da identidade dos sujeitos desta pesquisa está em consonância com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA), sob o código 63992222.3.0000.0018.

Os dados gerados com a implementação da atividade suscitaram princípios orientadores de análise, atrelados aos objetivos da pesquisa, os quais antecipamos por questões didáticas: compreensão/reconhecimento da dimensão social do enunciado; marcas de projetos de dizer; indícios de posicionamentos valorativos; contribuições de vozes sociais na produção de sentidos no momento de leitura e na produção de respostas. Assim, pudemos verificar de que forma os alunos compreenderam os posicionamentos valorativos manifestados no enunciado e de que maneira elaboraram suas respostas.

É válido mencionar que a pesquisa sob o viés dialógico não é sustentada no uso de categorias fixas para a análise de dados. Por essa razão, amparamo-nos em princípios orientadores de análise que foram suscitados por meio da observação de dados, como mencionado. A partir desses princípios, conseguimos verificar, após o momento de leitura, compreensão acerca do contexto de produção do conto, se, nas respostas dos alunos, apresentaram-se marcas de seu projeto de dizer e se houve posicionamento valorativo a partir das vozes sociais marcadas no enunciado.

Ressaltamos que as respostas dos discentes foram transcritas da maneira como eles as escreveram e que, portanto, há inadequações com relação à norma culta da língua, as quais não foram analisadas, por não ser o objetivo deste trabalho. Ademais, salientamos que fizemos um recorte para este trabalho, como amostra representativa: dentre as 15 questões elaboradas e implementadas, selecionamos apenas 8 com as respostas dos alunos analisadas. No que se refere à dimensão social, foram escolhidas as questões 1, 2 e 4; em relação à leitura em perspectiva dialógica, selecionamos as questões 8, 10, 11, 12 e 13.

Iniciamos, neste momento, a análise das atividades a partir da compreensão/reconhecimento dos alunos no que tange à dimensão social do conto, às marcas de projetos de dizer, aos indícios de posicionamentos valorativos e às contribuições de vozes sociais

na produção de sentidos no momento de leitura e na produção de respostas. Como forma de organizar os dados para a análise, optamos por apresentar as questões (uma por vez) e logo após inserir as respostas dos seis discentes para, em seguida, comentá-las e interpretá-las. Desse modo, apresentamos as oito questões e suas respectivas respostas, na ordem: dimensão social do enunciado e leitura em perspectiva dialógica.

## DIMENSÃO SOCIAL DO CONTO “REVOLTA”

Quadro 2 – Questão 01 sobre a dimensão social

<p>A autora do conto “Revolta” é Beatriz do Rosário Koehler, portuguesa, de apenas 15 anos. O seu texto foi finalista em um concurso nacional de poesia e de conto, em Lisboa – Portugal. O concurso reuniu vários escritores com diferentes faixas etárias, de 10 até mais de 18 anos. Após vencerem, os textos foram reunidos e publicados na internet.</p> <p>1) A partir dessas informações, assinale a(s) alternativa(s) que mostre(m) a importância da autora na sociedade, ao ter escrito o texto.</p> <p>a) ( ) contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes.</p> <p>b) ( ) mostrar a falta de educação das pessoas.</p> <p>c) ( ) levar reflexão às pessoas.</p> <p>d) ( ) divulgar notícias.</p>	<p>Luamanda: letra B Úrsula: letra B Zaíta: letras B e C Urbano: letra C José Carlos: letras A, B e C Lumbiá: letra C</p>
--	---

Fonte: Silva (2024, p. 103).

Após visualizarmos todas as respostas dos alunos, passamos para a análise a partir dos princípios orientadores já expostos. Na primeira questão, o intuito é fazer com que os discentes percebam que o papel social da autora, ao escrever o conto, era não só o de contribuir para a divulgação de textos com temáticas importantes, como também mostrar a falta de educação das pessoas e de levar o leitor a refletir sobre as posturas apresentadas no enunciado. Dessa forma, observamos que todos os discentes conseguiram compreender ao menos uma das funções sociais da autora. Apenas o aluno José Carlos escolheu as opções que contemplavam as três

respostas adequadas, os demais alunos alternaram entre as letras B e C. Nenhum deles escolheu a opção D, que seria incoerente com a função social da autora.

O reconhecimento do contexto de produção é muito importante para a produção de sentidos no momento da leitura, uma vez que o conhecimento passa a ser construído por meio do vínculo entre a situação social imediata do enunciado e seu conteúdo e formas. A reação-resposta dos discentes é manifestada, ao longo da atividade, não só por meio da leitura do enunciado em si, mas de todo o contexto extraverbal que o circunda e que contribui para o desenvolvimento e expansão da consciência socioideológica dos sujeitos-aprendizes. Nesse sentido, ao responderem ao questionamento, os alunos produzem sentidos a partir das relações dialógicas e das possibilidades de sentido que o próprio enunciado apresenta, e a escolha das opções é valorada à medida que eles compreendem o que leram e percebem o que há por trás do que foi escrito. Para o Círculo de Bakhtin, o estudo da língua concretiza-se pelo método sociológico, e orienta, portanto, que o trabalho com a linguagem deve precisamente iniciar-se pelas “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220), a permitir que os alunos se aproximem do que está para além do enunciado e consigam compreender as ideologias que perpassam cada palavra ao entrar em contato com a matéria linguística.

Quadro 3 – Questão 02 sobre a dimensão social

2) Onde o texto foi publicado? Se fosse divulgado em outro lugar, teria o mesmo alcance das pessoas? Por quê?	Luamanda: “Lisboa – Portugal. Sim por que chegaria em qual queluga e as pessoas poderia au quasa”. Úrsula: “porque muito diferente outro luga” Zaíta: “Ele foi publicado na internet, não porque menos pessoas iriam ver e se consentizar” Urbano: “otexto foi publicado na internet não por que muitas pessoas tem celula que emais facio esse fosse no livro poucos ian ver” José Carlos: “o texto foi publicado na internet, se fosse divulgado em outro lugar iria ter sim o mesmo alcance porque vai ajuda as pessoas a compreender que todos nos somos inguais” Lumbiá: “lisboa portugal”
---	--

Fonte: Silva (2024, p. 105).

Para responder à segunda questão, fez-se necessária a informação inicial sobre a autora e sobre a publicação do enunciado. No momento em que os alunos estavam respondendo a esta questão, ficaram confusos, pois, a princípio, não haviam dado atenção à informação sobre a dimensão social do conto. Como não poderíamos intervir por se tratar de um diagnóstico, apenas orientamos para que lessem novamente o comando da questão e que observassem todas as informações. Nessa questão, os discentes Luamanda, Lumbiá e Úrsula não conseguiram compreender o que o comando da questão solicitava. Os dois primeiros confundiram o local de publicação com o lugar físico “Lisboa-Portugal”. Como o concurso aconteceu nesse país, o parágrafo informativo pode ter colaborado para a falta de entendimento dos aprendizes.

Úrsula iniciou a resposta com uma conjunção explicativa “porque” respondendo apenas à última pergunta, a nos direcionar a uma resposta vaga. Portanto, podemos dizer que os alunos não demonstraram compreensão sobre o contexto de produção. Rodrigues (2001), amparada nos estudos de Bakhtin e seu Círculo,

propala que o sentido do enunciado depende de sua situação social imediata, da correlação entre os interlocutores e da valoração que lhe é atribuída. Assim, ao se depararem com questionamentos sobre a situação de produção do conto e elaborarem respostas de maneira equivocada, os discentes podem comprometer os sentidos que serão produzidos ao longo da leitura.

Os alunos Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram atribuir uma resposta adequada ao que solicitava o comando, pois eles responderam aos três questionamentos, a explicar a diferença que poderia haver se o conto fosse publicado em outro suporte. Zaíta demonstrou um reconhecimento a respeito da dimensão social do enunciado, além de marcas de projeto de dizer, posto que a aluna direcionou um ponto de vista já marcado pela leitura do conto, ao utilizar o verbo “conscientizar”. Urbano, por sua vez, afirmou que não teria o mesmo alcance das pessoas se não fosse publicado na internet, pois, hoje em dia, todos possuem celular e fica mais fácil e rápido para ler do que se fosse em um livro, por exemplo. Com essa resposta, podemos perceber que o aluno compreendeu que, nos dias atuais, a tecnologia tem um espaço maior na vida das pessoas e que, por isso, poderia ser mais fácil para alguém ler o que está na internet, embora o livro também seja uma opção. Já José Carlos afirmou que teria, sim, o mesmo alcance porque ajudaria as pessoas a compreenderem que todos somos iguais. No interior da resposta desse aluno, há marcas de projeto de dizer pela construção de seu discurso, em que o discente expõe um ponto de vista sobre o que leu e já deixa vestígio de que é contra o racismo.

Ademais, sua escrita é marcada por vozes sociais que o ajudam na produção de sentidos no momento da leitura, uma vez que “todos somos iguais” é um enunciado projetado na sociedade e que reafirma direitos, e o aluno-leitor utiliza-o para produzir sentido em sua resposta, e esse sentido é construído justamente a partir dos valores sociais que são perpassados ao longo de sua vida (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022). Com isso, podemos concluir que

apenas Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram detalhar o que, de fato, a questão pedia, e refletiram sobre o alcance da internet e o poder da tecnologia.

Quadro 4 – Questão 05 sobre a dimensão social

5) Os textos sempre são escritos com algum propósito. Nesse sentido, qual seria o objetivo do conto em estudo? a) ( ) Levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. b) ( ) Apenas expor uma história. c) ( ) Fazer com que o leitor perceba que pode haver engano numa situação delicada. d) ( ) Mostrar a postura arrogante de uma pessoa.	Luamanda: letra D Úrsula: letra D Zaíta: letra A Urbano: letra A José Carlos: letra A Lumbiá: letra D
---	--

Fonte: Silva (2024, p. 108).

Antes de iniciarmos a análise das respostas, é importante ressaltar que há uma diferença entre objetivo, finalidade e intenção discursiva. De acordo com Polato, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 144), “o objetivo é mais comercial, no sentido de troca entre o autor e o leitor”, ou seja, é mais direto, diferente, por exemplo, da finalidade, a qual possui um “propósito comunicativo social”, a ser alcançado pelo leitor, uma vez que ele está situado numa sociedade que reflete valores por meio de temáticas sociais. A intenção discursiva permite a produção de sentidos por meio de relações dialógicas (Polato; Ohuschi; Menegassi, 2020). Desse modo, o leitor precisa relacionar seu conhecimento ao que está a ler para, então, produzir sentidos e conseguir visualizar as intenções do enunciado produzido.

Dito isso, o objetivo do conto é levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. Na verdade, essa seria a finalidade do enunciado. No entanto, por ser uma atividade diagnóstica, optamos pela palavra “objetivo”, como forma de aproximar

a questão do contexto dos alunos, por ser mais familiar. Assim, a respeito desse questionamento, três alunos, Luamanda, Úrsula e Lumbiá, marcaram a opção que afirmava ser para mostrar a postura arrogante de uma pessoa, e os outros três discentes, Zaíta, Urbano e José Carlos, escolheram a alternativa que dizia que o objetivo era para levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira.

Embora fique explícita a atitude arrogante do homem branco, a resposta adequada seria a opção de levar o leitor a avaliar comportamentos e a pensar sobre o preconceito racial, ainda muito marcado na sociedade brasileira. Dessa forma, a criação ideológica de cada estudante, a qual é constituída pelo seu horizonte social (Volóchinov, 2017 [1929]), permitiu que eles chegassem a essa decisão de marcar a opção A, a manifestar indícios de posicionamento valorativo, como juízo de valor, ao concordarem com a afirmação de que o preconceito racial ainda está muito arraigado em nossa sociedade. Portanto, ao consentirem com o exposto na alternativa, sinalizam um julgamento de valor, conceito formado por pontos de vista e que é carregado de construções sociais que refletem valores (Gomes; Ohuschi; Menegassi, 2022).

Ao analisarmos, nesse primeiro momento, as respostas referentes aos questionamentos sobre a dimensão social do conto, percebemos que dentre os seis alunos apenas Zaíta, Urbano e José Carlos conseguiram contextualizar e reconhecer/compreender as informações básicas do enunciado na maioria de suas respostas. Os discentes Luamanda, Úrsula e Lumbiá conseguiram responder, porém, demonstraram limitações, pois não houve expansão das respostas produzidas por eles.

Nesse primeiro bloco de atividades sobre a dimensão social do enunciado, a produção de sentidos é visualizada à medida que os alunos entram em contato com o conto e conseguem compreender de que forma ele se apresenta na sociedade, com o seu objetivo, a levar em conta também o seu papel de sujeito no mundo, que

ouve, lê, interage e que, portanto, dá sua contribuição de sentido. É, ainda, quando o educando dialoga com o enunciado, a compreender o papel social da autora e de que maneira isso influencia no processo de escrita e de compreensão do conto. As respostas dos discentes são construídas conforme o seu horizonte social, portanto as apreciações valorativas são apresentadas no momento em que eles organizam a resposta e valoram sobre cada palavra acrescentada a sua escrita, como, por exemplo, sobre a diferença de um conto estar inserido em um lugar e não em outro, ou de escolher uma determinada opção de resposta, condizente com os seus valores morais, no caso do objetivo do enunciado.

## DIMENSÃO VERBAL DO CONTO REVOLTA

Quadro 5 – Questão 8 sobre a dimensão verbal

8) Que julgamento a narradora fez diante do comportamento das pessoas que estavam no ônibus? O que essa atitude revela em relação à pessoa da narradora?	Luamanda: “muito com raiva porque o homem negro estava na uma pessoa boua que queria ajudar o home negro” Úrsula: “Ela não tava goisto de dinso” Zaita: “Um comportamento errado, de revolta” Urbano: “A narradora jugol como des preocupação das pessoas do ônibus eles poderião a judar ou defender o homem negro Anarradora mostrou que econtra o racismo” José Carlos: “A narradora fez esse julgamento pois as pessoas foram mal educadas, racista, preconceituosa” Lumbiá: “figou dismeresida uma pessoa boa”
--	--

Fonte: Silva (2024, p. 113).

Ao serem questionados sobre os possíveis julgamentos da narradora personagem diante do comportamento das pessoas do ônibus, as respostas foram variadas. A discente Luamanda não conseguiu responder ao primeiro questionamento da questão, só fez menção de a narradora estar com muita raiva, mas em nenhum momento explicou como essa personagem havia julgado a situação

e os outros passageiros. Em relação ao segundo questionamento, sua resposta foi que a narradora é uma pessoa boa que queria ajudar o homem negro. Sua atitude, ao formular tal resposta, explicita o seu posicionamento diante da forma como a personagem agiu na história. Conseguimos visualizar marcas de projeto de dizer que se direcionam a um posicionamento axiológico, quando a aluna julga como correta a atitude da narradora personagem.

Na resposta de Úrsula, houve uma tentativa de responder ao primeiro questionamento, em que a menina afirmou que a personagem não estava gostando da atitude do homem branco. Pela maneira como foi descrita a resposta, não visualizamos acentos de valor, marcas de projeto de dizer. A aluna Zaíta respondeu que a narradora julgou o comportamento dos passageiros como errado e, em seguida, escreveu “de revolta”, sem responder, dessa forma, a segunda indagação. O aluno Urbano, por sua vez, demonstrou compreender o que a questão, como um todo, exigia, e sua resposta foi a mais completa. Ele detalhou que a narradora julgou os passageiros do ônibus como pessoas que não se preocupam com os demais. Além disso, em sua resposta, houve uma ênfase valorativa, no momento em que expôs sua opinião, ao dizer que os passageiros poderiam ter ajudado ou defendido o homem negro. Portanto, houve marcas de projeto de dizer e indícios de posicionamento valorativo.

Nesse sentido, o diálogo entre o leitor e o autor do enunciado foi estabelecido, à medida que Urbano conseguiu manifestar entendimento e opinião sobre o que leu. Dessa inter-relação complexa do texto, que é objeto de reflexão, e do contexto, o qual admite interrogações e objeções (Bakhtin, 2011 [1979]), foi que o aluno, em seu processo de compreensão e de elaboração de respostas, construiu seu pensamento valorativo. Para finalizar, o aprendiz retomou o questionamento final da pergunta e completou a resposta, a mencionar que “a narradora mostrou que é contra o racismo”.

José Carlos escreveu sua resposta alegando que “a narradora fez esse julgamento pois as pessoas foram mal educadas, racista, preconceituosa”. A utilização do pronome possessivo “esse” repassa uma ideia de remissão a algo que já fora mencionado, entretanto, o aluno não explicou que julgamento a narradora fez diante da atitude dos passageiros, ele apenas disse que ela havia julgado. Embora o discente não tenha completado o que o comando da questão exigia, no momento de direcionar sua resposta, deixou evidente seu ponto de vista sobre as personagens secundárias do conto, as quais, em sua visão, são mal-educadas, racistas e preconceituosas. A partir disso, evidenciamos marcas de projeto de dizer e índices de posicionamento axiológico, por apresentar julgamento de valor sobre a falta de ação das personagens.

A posição assumida por Lumbiá também revela que o aluno expressou marcas de projeto de dizer, ao alegar que a narradora “ficou desmerecida” com a passividade das pessoas que estavam no ônibus e que ela é “uma pessoa boa” por ter se importado, quando ninguém manifestou sinal de apoio ao homem negro. Sua resposta foi sucinta, contudo, ele conseguiu responder de maneira completa ao questionamento, a expressar, também, indícios de posicionamento valorativo, em que vemos uma apreciação valorativa no que diz respeito à postura da narradora. Com isso, fica evidente que, de fato, “toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito a suas atuações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução” (Sobral, 2009, p. 83-84).

Quadro 6 – Questão 10 sobre a dimensão verbal

10) Leia novamente o fragmento: “Se fiz papel de idiota? Não. Papel de idiotas fizeram todos aqueles que não se impuseram perante aquela situação que, se fosse ‘real’, era uma situação grave e vergonhosa”. Por meio dessa fala, que tom avaliativo a personagem demonstra ter diante da situação ocorrida? a) ( ) A personagem principal demonstra ter uma postura passiva diante dos acontecimentos. b) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de ironia. c) ( ) A narradora personagem reage com vergonha, quando percebe que presenciou um engano. d) ( ) A personagem principal demonstra avaliar a situação com um tom de crítica e de revolta.	Luamanda: letra B Úrsula: letra C Zaíta: letra D Urbano: letra D José Carlos: letra D Lumbiá: letra D
---	--

Fonte: Silva (2024, p. 117).

A questão dez suscitava uma resposta a partir de uma passagem do conto, em que a narradora externaliza seu sentimento perante a passividade dos passageiros do ônibus. Diante das opções dispostas, a maioria dos alunos selecionou a alternativa em que a personagem principal avalia a situação com um tom de crítica e de revolta, a demonstrar que, realmente, compreenderam o sentimento de revolta da narradora personagem. Isso sugere, portanto, que há marcas de projeto de dizer, indícios de posicionamento valorativo, além de contribuições de vozes sociais nas respostas desses discentes. Ao escolherem a opção D, esses alunos emitiram uma avaliação valorativa e provaram que “o enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados” (Bakhtin, 2016 [1979], p. 57), pois a partir da leitura atenta e das possíveis relações dialógicas estabelecidas com outros enunciados em suas vivências sociais puderam perceber as entonações presentes nas falas e nas atitudes da narradora.

Por outro lado, as alunas Luamanda e Úrsula escolheram as

respostas das letras B e C, respectivamente, contudo, pela construção da personagem e pelo trecho selecionado para análise da questão, não poderia ser uma fala de ironia tampouco de vergonha. Desse modo, não percebemos indícios de posicionamentos axiológicos em suas respostas, uma vez que não conseguiram compreender, de fato, o estado de ânimo da narradora, como ela estava se sentindo, ao longo do conto. Em virtude disso, não perceberam a entonação expressa nos usos dos recursos linguístico-enunciativos feitos pela autora do conto, ao construir a personagem da narradora, a qual expressa toda a sua insatisfação em uma avaliação crítica sobre o racismo praticado.

Quadro 7 – Questão 11 sobre a dimensão verbal

11) Analise este trecho: “[...] fui a única pessoa no meio de tantas que tomou a iniciativa após uma atitude racista e preconceituosa”. A partir dessa afirmação, que visão a narradora aparenta ter sobre o restante das pessoas do ônibus? Por quê?	Luamanda: “elas sao muito racista so home negro chego eles come saro a juga” Úrsula: “sim porquê ela tava confiante” Zaíta: “Que eles tinham uma atitude muito errada” Urbano: “Ela viu as pessoas como quem não ligaram as pessoas não agiram porque eles estavam com cordando com o homem branco” José Carlos: “Porque ele foi o unico do ônibus que defendeu a pessoa negra do branco” Lumbiá: “racista”
---	--

Fonte: Silva (2024, p. 118).

As respostas convergiram para um mesmo ponto, que se trata de pessoas racistas, que julgam, que não fazem nada pelo próximo, numa atitude de conivência com a prática de racismo. Entretanto, apenas o discente Urbano respondeu de maneira completa ao questionamento, ao explicar que a narradora viu que as pessoas não ligaram e não agiram à prática de racismo porque estavam concordando com o que o homem branco estava a fazer. Ao analisarmos a maneira como o aluno selecionou as palavras e organizou sua resposta, percebemos que há uma orientação valorativa, indícios de posicionamento valorativo, visto que a utilização do

verbo “concordar” acentua uma opinião, um possível julgamento da atitude dos passageiros do ônibus, por serem coniventes com as ações do homem branco. Além disso, houve marcas de projeto de dizer, de responsividade ativa “uma vez que o ato enunciativo de recepção e compreensão do enunciado, em situação de comunicação real, concretiza-se com a palavra de outrem dirigida a outrem e que se torna de outrem” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 377), de modo que as palavras alheias presentes no enunciado foram refratadas nas palavras do aluno-leitor e este proferiu palavras próprias a respeito do questionamento.

Os alunos Luamanda, Zaíta e Lumbiá responderam somente a primeira pergunta, sobre a visão que a narradora aparentava ter das pessoas que estavam no ônibus, que eram racistas, que tiveram uma atitude muito errada e que eram racistas, respectivamente. Com isso, demonstraram posicionar-se valorativamente, houve marcas de projeto de dizer, a partir da compreensão no momento da leitura. O contrário aconteceu com Úrsula, que só respondeu ao último questionamento e, ainda assim, sua resposta não contemplou o que a questão solicitava. Logo, houve uma ausência de avaliação do enunciado, sem marcas de projeto de dizer.

O discente José Carlos iniciou a resposta com a conjunção explicativa, a indicar que atendeu apenas ao último questionamento: “Porque ele foi o único do ônibus que defendeu a pessoa negra do branco”. Para compreendermos, necessitamos subentender qual seria a visão da narradora sobre o restante dos passageiros do ônibus, que, para José Carlos, poderia ter sido ruim, se considerarmos o verbo “defender” como uma forma de marcar um posicionamento favorável do aluno em relação à atitude da narradora personagem. Nesse sentido, podemos considerar que houve marcas de projeto de dizer e indícios de julgamento de valor.

Quadro 8 – Questão 12 sobre a dimensão verbal

12) Que sentimento a passividade dos passageiros causou na personagem principal? Você concorda com ela?	Luamanda: “Sim a atitude dela foi muito certa” Úrsula: “Sim – porque ela muito confiante” Zaíta: “foi que a revolta, sim porque tem razão de tantas pessoas e nenhuma o quis ajudar” Urbano: “Ela ficou revoltada com as pessoas que são racista também. sim” José Carlos: “O sentimento dela e que o racismo ainda afeta muitos lugares, sim” Lumbiá: “trinte sim”
---	--

Fonte: Silva (2024, p. 120).

Ao serem indagados sobre os sentimentos manifestados pela personagem principal a respeito da passividade dos passageiros do ônibus, Zaíta e Urbano responderam que foi de revolta e Lumbiá alegou que foi de tristeza. Quando perguntados se concordavam com a narradora, todas as respostas foram “sim”. A aluna Zaíta ainda acrescentou: “porque tem razão de tantas pessoas e nenhuma o quis ajudar”. Ficam explícitos, no enunciado da discente, os indícios de posicionamento valorativo, com julgamento de valor e entonação valorativa de insatisfação, refletidos no uso da expressão “tem razão”. Em concordância com a personagem principal, Zaíta expressa o seu descontentamento e o tom que atribui é sensível em relação às oscilações do ambiente social em que se encontra (Volóchinov, 2019 [1926]), ou seja, o seu ponto de vista é moldado pelo contexto no qual está inserida e pelas vozes sociais que também demarcam suas atitudes valoradas.

A resposta de Luamanda, do mesmo modo, apresenta marcas de projeto de dizer e indícios de posicionamento axiológico de juízo de valor, ao proferir: “Sim a atitude dela foi muito certa”. O advérbio de intensidade “muito” confirma que a discente concorda com a atitude da narradora e que acredita ser errado praticar o racismo. José Carlos não deixou claro, em sua resposta, qual foi o sentimento da narradora, limitou-se a dizer que “o sentimento

dela e que o racismo ainda afeta muitos lugares”, o que caracteriza uma vagueza na construção do enunciado.

A discente Úrsula apenas reproduziu a resposta da questão anterior. Logo, mencionou que concordava com a atitude da narradora porque ela é muito confiante. Demonstrou, portanto, que não compreendeu por completo o comando do enunciado e tampouco conseguiu construir seu projeto de dizer ao responder ao questionamento. Com a resposta “sim”, em concordância com as atitudes da narradora, podemos visualizar indícios de posicionamento valorativo.

Quadro 9 – Questão 13 sobre a dimensão verbal

13) Qual seria a sua atitude em uma situação como essa que aconteceu no ônibus?	Luamanda: “eu fazi a mesmo coisa que a mulhe fez fazia pio” Úrsula: “eu ficava quieta olha do” Zaíta: “Eu fai o mesmo e o ajudaria” Urbano: “eu ficaria triste com oque aconteceu Eu não faria nada porque eu estaria com medo” José Carlos: “eu iria defender o negro do branco” Lumbiá: “Eu dizia que racista que não era para fazer iso, porque ele tem acor difente não e para fazer isso”
---	---

Fonte: Silva (2024, p. 121).

A décima terceira questão indagava se os discentes teriam a mesma atitude da narradora, se defenderiam a pessoa negra contra ataques racistas. A aluna Luamanda confirmou que faria a mesma coisa que a mulher fez, “fazia pior”. O final de sua resposta indicou indícios de posicionamento valorativo, pois visualizamos uma entonação valorativa, em que a aprendiz reavaliou sua resposta e utilizou, ainda, o recurso linguístico “faria pior”, que foi capaz de refletir, além do que se pode observar gramaticalmente, a expressividade e a entonação dadas pelo contexto em que se encontra o falante, seja esse tom de pesar, de raiva ou de repro-

vação (Volóchinov, 2019 [1926]), uma vez que o uso do adjetivo em sua forma superlativa, “pior”, manifestou a opinião contrária ao racismo praticado no conto.

Ao escreverem o que pensam, Zaíta e José Carlos se colocaram a favor da narradora da história e responderam que ajudariam o negro, que o defenderiam das ofensas. O discente Lumbiá externalizou sua resposta como uma forma de repreensão ao ato do homem branco: “Eu dizia que racista que não era para fazer iso, porque ele tem acor difente não e para fazer isso”. A repetição do trecho “não é para fazer isso” expõe uma ênfase valorativa no posicionamento do menino, que se opõe terminantemente ao ato de injustiça. Assim, pontuamos que os três alunos construíram suas respostas a partir do contexto exposto e de sua visão de mundo sobre a temática, a existir, portanto, marcas de projeto de dizer.

No entanto, com uma opinião contrária, dois alunos, Úrsula e Urbano, mencionaram que não fariam nada perante a atitude preconceituosa no ônibus, apenas olhariam tudo de fora; o último, por medo. A atitude demonstrada por eles é de distanciamento da situação e de indiferença ao que foi presenciado por meio da leitura. Houve uma orientação valorativa, todavia, o posicionamento foi de encontro aos valores perpassados no enredo do conto; os discentes reproduziriam a passividade dos passageiros do ônibus.

Pela leitura e análise tudo o que foi escrito pelos sujeitos-aprendizes, podemos afirmar que a responsividade presente em cada resposta foi ativa, e a linguagem, longe de ser entendida como um sistema abstrato de formas, para o Círculo de Bakhtin, foi utilizada como resultado de uma criação tanto individual quanto social (Sobral, 2009), impressa de maneira viva em cada produção escrita dos alunos, a refletir e a refratar os valores que carregam de seu grupo social. Dessa forma, os indícios de entonação avaliativa transpareceram porque “o sujeito sempre diz algo ao outro a partir

de uma dada posição social, que resulta da relação do sujeito com o outro nas circunstâncias concretas de sua interação” (Sobral, 2009, p. 84). Logo, os seis participantes da pesquisa expuseram sua opinião, contrária ou a favor, por meio daquilo que acreditam ser o certo e de seu lugar social.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os princípios orientadores, suscitados a partir dos dados, auxiliaram-nos na interpretação de todas as respostas aos questionamentos da atividade e, a partir desses princípios, organizamos os resultados. Dessa forma, em relação ao primeiro princípio elencado (reconhecimento da dimensão social do conto), quatro alunos conseguiram reconhecer a dimensão social do enunciado na maioria das questões, apenas Úrsula e Lumbiá demonstraram não compreender as condições de realização e de percepção que orientaram o gênero discursivo (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022), ao não identificarem o lugar onde o enunciado foi publicado e nem em qual esfera ele circula.

No que se refere ao segundo princípio (marcas de projeto de dizer), na construção das respostas às perguntas discursivas, os alunos manifestaram opiniões, ainda que sucintas por parte de alguns, sobre o que lhes foi questionado. Essas marcas de projeto de dizer já projetaram indícios de posicionamentos valorativos nas respostas (terceiro princípio orientador), uma vez que, para se posicionarem, os discentes constroem seus discursos moldados por julgamentos de valor e entonações avaliativas, a lançar contrapalavras no ato de ler.

No que tange ao princípio orientador das vozes sociais (quarto princípio orientador) presentes nas respostas dos alunos, foram mais visíveis e frequentes na escrita de Luamanda e de Lumbiá, visto que em algumas questões os estudantes copiaram trechos do conto para encaixar no questionamento proposto. Essas vozes

sociais podem ser visualizadas quando o aluno-leitor faz referências a discursos alheios em sua fala/escrita ou quando decide utilizar o discurso alheio tal como é. Para o Círculo de Bakhtin, a realidade social da língua é fundamentalmente heterogênea (Faraco, 2009) e, portanto, as palavras pronunciadas de um sujeito a outro contêm resquícios de infinitas relações dialógicas e formações ideológicas, o que podemos evidenciar na construção das respostas às indagações sobre o conto “Revolta”.

De um modo geral, os sujeitos da pesquisa conseguiram compreender o conto e produzir sentidos em suas respostas a partir da leitura. Foi possível observar, em algumas questões, que os alunos-leitores se posicionaram e elaboraram contrapalavras frente ao discurso racista inserido no enunciado. Isso demonstra que o ensino de Língua Portuguesa, pautado no Dialogismo, que considere tanto os aspectos verbais quanto os extraverbais de um enunciado, pode promover compreensão responsiva ativa dos discentes e ampliar suas percepções de mundo, a agregar valores ao trabalho com a língua em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. O ensino da leitura na Base Nacional Comum Curricular. *In*: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios** (BNCC – ensino fundamental II). Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 93-112.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BAKHTIN, M. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979]. p. 307-335.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 109-135.

BEZERRA, J. C. dos S.; MENEGASSI, R. J. Entonação valorativa em atividades de leitura. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 195-235.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, M. I. S. (org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1996, p. 69-75.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no ensino fundamental. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 153-193.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, S. N. de S.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Construções valorativas em recursos linguístico-enunciativos na fábula: uma sequência de atividades ao 9º ano. *In*: ROCHA, C. M. da; SANCHES, R. D. **Linguística na Amazônia**: descrição, diversidade e ensino. v. 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2022. p. 185-208. Disponível em: <https://www.nepaneditora.com.br/pagina-de-produto/lingu%C3%ADstica-na-amaz%C3%B4nia-descri%C3%A7%C3%A3o-diversidade-e-ensino-volume-2>. Acesso em: 27 agosto 2022.

KOEHLER, B. do R. Revolta. *In*: Finalistas do Concurso Nacional de Poesia e Conto contra o Racismo. **39 poemas e contos contra o racismo**. Lisboa: ACM, I.P., 2014. p. 42.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 15-40.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.;

COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 187-212.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. *In*: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 99-117.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. *In*: FERNANDES, E. M. da F. (org.). **Gêneros do discurso**: refletir e refratar com Bakhtin. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 13-44.

POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200007, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, **São Paulo, 2001**.

SILVA, A. P. O. da. **Leitura em perspectiva dialógica**: a produção de sentidos e as apreciações valorativas a partir do trabalho com o gênero discursivo conto. 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Belém, 2024.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926]. p. 109-146.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

## ALTERIDADE E ACOLHIMENTO: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS PARA UMA PROPOSTA DIALÓGICA DE LEITURA

### *ALTERITY AND RECEPTION: SOCIO-EMOTIONAL SKILLS FOR A DIALOGICAL READING PROPOSAL*

Cláudia Valéria Doná Hila  
Andressa Timotheo Pereira

#### 1. INTRODUÇÃO

O trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula, além de estar voltado ao seu objeto teórico específico – a linguagem –, sempre esteve vinculado, de alguma forma, com as emoções que eclodem dentro da sala, tendo em vista a heterogeneidade de microculturas ali presentes. Epistemologicamente, as emoções, ao longo da história, foram estudadas por diferentes ciências e perspectivas, como a Psicologia, a Neurociência e a Psicopedagogia. Mais recentemente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) elas voltam a integrar o contexto escolar, em uma nítida transposição de elementos de currículos internacionais sem que, no entanto, os professores compreendessem efetivamente como usá-las em sala, especialmente concomitante ao trabalho com pressupostos teóricos envolvidos na prática da leitura, sem caírem em atividades muito mais de cunho motivacionais do que de desenvolvimento de competências leitoras.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 8) conceitua competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Não há, entretanto, no documento, nenhuma definição clara e objetiva sobre as competências socioemocionais, nem referenciais teóricos sobre o tema, nem como a escola pode desenvolvê-las na prática, apenas a orientação de que essas competências integram as chamadas competências gerais.

Canettiéri, Parahyba e Santos (2021) destacam que o documento traz as habilidades socioemocionais como temáticas constitutivas do trabalho do professor e não como uma dimensão inerente do próprio ser humano, assim o documento não leva em conta dimensões do próprio contexto dos alunos. Os autores reforçam que ao professor, mais uma vez, resta o exercício solitário e quase desumano de tentar compreender e implementar o que deveria ser apenas uma base para o planejamento curricular, mas que se constitui, efetivamente, em uma obrigação.

Conforme Muto e Galvani (2023), a compreensão que se tem dos pressupostos que pautaram a inserção das competências socioemocionais na BNCC visa proporcionar um desenvolvimento integral do indivíduo, para que ele seja preparado para aprender a conhecer, fazer, conviver e ser, pilares já amplamente defendidos por iniciativas globais (Unesco, 2015) em relação aos novos desafios sobre o ensino de competências não cognitivas, as quais se articulam com novas demandas da formação profissional. No entanto, apesar da importância dessas habilidades, as quais podem interferir diretamente no aprendizado, os autores ressaltam a carência de pesquisas e de materiais que ilustrem o seu impacto no ensino.

Foi a partir desse contexto que esta pesquisa se desenvolveu, especialmente para atender uma demanda, de uma escola pública

do noroeste do Paraná que, após o período da pandemia e o tempo de ensino remoto, acabou recebendo uma quantidade alta de alunos dotados de características fortemente pautadas no individualismo, na desatenção e na rebeldia, o que mobilizou a equipe gestora da escola, a qual solicitou aos professores de língua portuguesa o trabalho com as competências socioemocionais, sem que também recebêssemos, como professores, quaisquer orientações em como fazer isso. Assim, foi no âmbito do ingresso no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) que buscamos responder a essas inquietações e, principalmente, à questão norteadora de nossa pesquisa: como desenvolver atividades de leitura, na vertente dialógica, juntamente com subdimensões da Competência 9?

A Competência 9, intitulada *Empatia e Colaboração*, tem como objetivo exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Cada competência da BNCC (Brasil, 2017) traz várias subdimensões a serem trabalhadas, das quais escolhemos como foco, para elaboração do nosso produto, a alteridade (reconhecimento do outro) e o acolhimento da perspectiva do outro, pois foram habilidades que detectamos no 6.º ano como mais problemáticas.

Assim, o objetivo deste texto é apresentar recortes de um Planejamento Didático Dialógico (PDD) de leitura, adaptado do trabalho de Bezerra (2018), para um 6.º ano, tendo como eixo temático duas subdimensões da Competência 9. Nas próximas seções apresentamos brevemente o referencial teórico, parte do nosso produto, seguido de sua análise e das considerações finais.

## 2. ELEMENTOS DIALÓGICOS PARA A PRÁTICA DA LEITURA EM SALA DE AULA

A publicação da BNCC (Brasil, 2017) destaca a concepção enunciativo-discursiva de linguagem como norteadora do trabalho em sala de aula, o que traz à concepção interacionista

da linguagem elementos da vertente dialógica, ainda bastante desconhecidos pelo professor da escola pública, denominada de Análise Dialógica do Discurso<sup>1</sup>. Foi exatamente esse outro desafio que, também, nos moveu a planejar um produto que pudesse, além de partir de uma competência socioemocional, também pudesse transpor elementos do dialogismo para atividades de leitura com um 6.º ano.

Nessa perspectiva teórica, ancorada pelos estudos de Bakhtin e seu Círculo (Bakhtin, 2003; Bakhtin/Volóchinov, 2006) a linguagem associa-se a condições histórico-sociais e o texto é visto como sinônimo de enunciado concreto. Para Bakhtin (2003), a língua “passa a integrar a vida através de enunciados concretos que a realizam” (p. 265), sendo o enunciado a unidade real de comunicação, que deve ser visto como uma resposta a enunciados precedentes, vinculado a um contexto de interação específico e real.

A leitura, nessa perspectiva, é compreendida como uma atividade de produção de sentidos “que implica um diálogo vivo e valorativo entre os sujeitos sócio e historicamente situados” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 62). Ao ler, portanto, um enunciado, o sujeito-leitor dialoga com o discurso do outro e com enunciados que o precedem e que o sucedem, o que faz do dialogismo um dos pontos centrais do trabalho com a leitura em sala de aula.

Dessa maneira, os discursos proferidos como respostas a discursos passados ou como possíveis discursos futuros estabelecem uma cadeia de enunciados ininterruptos no processo de interação verbal. Ao conceber a língua a partir dessa condição, não podemos deixar de lado as relações dialógicas como constitutivas do discurso, as quais podem ser compreendidas como:

---

1 O termo Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi popularizado após a publicação de *Análise e teoria do discurso*, de Beth Brait, em 2006 e solidificou-se como uma distinta área da análise do discurso, fundamentada por pressupostos teórico-metodológicos do Círculo de Bakhtin.

lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, uma vez que as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (Rohling, 2014, p. 26).

Percebemos que as relações dialógicas perpassam o discurso, uma vez que, para constituir nossas palavras, retomamos palavras alheias e suscitamos uma réplica. As relações dialógicas podem ser de concordância, discordância, de acordo, de desentendimento, de afirmação, de problematização etc. Em suma, “todo enunciado é uma resposta, ou melhor, réplica, a outros enunciados, sejam enunciados já ditos ou não ditos, mas possíveis como resposta/réplica” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1088).

Além disso, a leitura é determinada pelas condições de produção da situação de interação (em qual campo/esfera do discurso se diz, quem diz e para quem, com qual propósito, com quais papéis sociais, onde diz, em que momento diz) e, também, pelas relações dialógicas com outros enunciados, ou seja, em qualquer situação de interação, os textos-enunciados reverberam e retomam vozes de outros enunciados. Assim, é impossível conceber os enunciados concretos sem levar em conta a situação sócio-histórica da enunciação e o dialogismo.

Ademais, todo enunciado concreto possui uma dimensão material, mas apresenta, também, uma dimensão extraverbal, que constitui e produz sentidos na enunciação. No âmbito da leitura dialógica, o contexto extraverbal do enunciado considera as relações dialógicas entre os componentes verbal e extraverbal. Nesse sentido, pesquisadores nacionais, como Franco, Acosta Pereira, Costa-Hübes (2019), entre outros, apresentam os pressupostos-

-teóricos metodológicos estabelecidos por Rodrigues (2005) para análise da dimensão extraverbal do enunciado, configurando três tipos de horizontes: (a) o horizonte espacial e temporal do enunciado, que diz respeito ao onde e ao quando foi produzido; (b) o horizonte temático, corresponde ao conteúdo temático do enunciado e (c) horizonte axiológico, que é a atitude valorativa dos participantes. Valorar, para o dialogismo, significa avaliar socialmente o objeto da interação, tanto por parte de quem produz o enunciado, como do próprio interlocutor. As valorações, nesse sentido, são importantes ferramentas para o trabalho com a leitura dialógica, na medida em que todo enunciado é pleno de ressonâncias de outros enunciados e essas relações dialógicas são, também, relações semântico-axiológicas (cf. Bakhtin, 2003), isto é, trazem ideologias daqueles que participam da situação de interação, já que todo signo é ideológico por natureza.

Acosta-Pereira (2014), a partir dos estudos bakhtinianos, aponta duas dimensões do enunciado concreto para a análise de um texto-enunciado, que auxiliam, didaticamente, o trabalho do professor em sala de aula: (a) a dimensão social que envolve: as condições de produção, de recepção e de circulação do texto-enunciado; e (b) a dimensão verbovisual que envolve: o conteúdo temático, a organização composicional e marcas de estilo. Em ambas as dimensões, o dialogismo se constitui na medida em que ele é inerente a todo enunciado. Nesse contexto, a leitura é compreendida como uma prática social, oriunda da interação entre autor-texto-leitor e do seu contexto sócio-histórico, de modo que tanto a dimensão social quanto a verbovisual do enunciado deve ser considerada nesse processo e ambas são perpassadas pelas avaliações sociais.

Medviédév (2016) acrescenta que o sujeito, ao assumir o papel de enunciador, adota sempre um posicionamento em relação ao seu objeto, que é caracterizado por uma atitude avaliativa, o que faz com que nenhum enunciado possa ser considerado sem que

o interlocutor possa perceber essa atmosfera axiológica no qual o enunciado foi produzido e recebido.

Dessa forma, além de auxiliar o leitor a perceber as entonações valorativas de um enunciado, Geraldi (2002) afirma ser necessário que, ao assumirmos, em sala de aula, uma perspectiva mais enunciativa, a leitura seja vista como uma oferta de contrapalavras do leitor que, a partir de suas ideias e seus posicionamentos axiológicos, ressignifica sentidos, “por isso, um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos” (p. 81).

Para Beloti *et al.* (2021, p. 17), nessa perspectiva de linguagem, a leitura pode ser compreendida como prática dialógica que gera réplicas, ou seja, “o leitor reconhece no texto-enunciado a palavra do outro e a transforma em uma contrapalavra ou em uma reação-resposta à palavra do outro”. A contrapalavra do aluno é o resultado de um movimento de alteridade, composto pelas nossas palavras e pelas palavras dos outros. Dito de outra forma, a leitura réplica permite que o leitor se confronte com as palavras alheias, compreenda-as, para, assim, exprimir um novo ponto de vista, manifestado por uma avaliação social, acerca do que foi lido. Isso só é possível por meio das relações dialógicas estabelecidas entre o leitor e seu objeto, que evidenciarão os aspectos volitivos presentes em cada texto-enunciado, o que faz, portanto, da valoração e do dialogismo elementos relevantes para o processo da leitura réplica.

Por fim, Angelo e Menegassi (2022) afirmam que, para o leitor construir sua leitura réplica, é preciso que, primeiramente, ele recupere e produza significados na decodificação, primeira etapa da leitura que consiste no reconhecimento do código linguístico e na atribuição de significado a ele. Se essa primeira etapa não for exitosa, o leitor dificilmente chegará a segunda etapa: a compreensão. Na compreensão, o leitor além de obter conteúdo do texto, também realiza inferências, ou seja, estabelece relações

entre seus conhecimentos e os dados do texto. Nessa etapa, o leitor possui as primeiras condições para construir suas próprias palavras e isso o leva à terceira etapa da leitura: a interpretação. Na interpretação, o leitor analisa, reflete e julga aquilo que leu utilizando sua criticidade e, assim, produzindo sua resposta, contrapalavra, um novo texto decorrente de sua interpretação. É nesse momento, portanto, que exploramos a vertente dialógica no processo de leitura.

Isto posto, Angelo e Menegassi (2014, p. 671) apresentam uma síntese das características da leitura réplica:

- a) a leitura réplica determina que o leitor se confronte com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do lido;
- b) em virtude de o leitor já chegar ao texto repleto de palavras próprias, amplia as possibilidades de compreensão textual;
- c) dá origem à construção de novas palavras próprias pelo leitor;
- d) exige do leitor uma postura ativa, autônoma e criativa;
- e) prolonga a corrente da comunicação discursiva.

A leitura réplica condiz, portanto, com os pressupostos da concepção interacionista e dialógica de linguagem e pode possibilitar a formação de um leitor ativo que, a partir de seus conhecimentos, interage com o texto e os valores/ideologias do autor para refletir, analisar e produzir uma resposta.

### 3. O PLANEJAMENTO DIDÁTICO DIALÓGICO PARA A PRÁTICA DA LEITURA: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A ferramenta escolhida para o desenvolvimento do nosso produto final no ProfLetras foi inspirada no Planejamento Didático Dialógico (PDD), apresentado por Bezerra (2018). A escolha dessa ferramenta deu-se justamente por ela não apresentar uma estrutura pronta, o que iria contra o próprio método sociológico de Bakhtin (2003), mas apenas trazer como elementos estruturantes das atividades de leitura e de produção textual conceitos relevantes como: dialogismo, valoração e vozes sociais. Realizamos, no entanto, algumas adaptações ao dividir as atividades em módulos e oficinas, a partir das dimensões do enunciado concreto, mas mantivemos o objetivo da proposta da autora, que é utilizar diferentes textos-enunciados para que o aluno perceba as relações dialógicas entre eles e produza sua contrapalavra, ou seja, realize a leitura réplica.

Como encaminhamento metodológico para nosso produto adotamos a proposta de Ritter e Ohuschi (2022), sintetizadas no Quadro 1:

**Quadro 1 – Encaminhamentos teórico-metodológicos para a prática da leitura e da análise linguística de base dialógica**

<b>Atividade</b>	<b>Descrição</b>
1. Atividades prévias	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática
2. Leitura do texto-enunciado	Leitura silenciosa, seguida por uma leitura oral compartilhada
3. Dimensão social do gênero	Atividades que contemplam a situação social imediata do texto-enunciado, a propiciar reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas
4. Dimensão verbovisual: atividades epilinguísticas de leitura e análise linguística	Atividades de leitura e análise linguística, para demarcar o posicionamento valorativo manifestado, a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado

Fonte: adaptado de Ritter e Ohuschi (2022, p. 435).

No que se refere ao nosso PDD, os gêneros selecionados abordam a temática da empatia e se distribuem em três módulos constituídos por seis oficinas, que coadunam as sugestões de dispostas com os objetivos no Quadro 1:

**Quadro 2 – Síntese das atividades de leitura réplica do PDD**

<b>MÓDULOS</b>	<b>OFICINAS</b>	<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Módulo 1:</b> atividades prévias para suscitar avaliação inicial sobre o tema	Oficina 1	Preparação para o eixo temático da pesquisa: sensibilização.	– Socializar os juízos de valor da turma diante de situações que necessitam de empatia e acolhimento das opiniões dos outros.

<b>Módulo 2:</b> alteridade e acolhimento nos textos-enunciados: dimensão verbal e verbo-social	Oficina 2	Leitura dialógica: gênero tirinha	– Realizar atividades que abordem a situação social imediata do textos-enunciados (dimensão social). – Realizar atividades de leitura e análise linguística, destacando as relações dialógicas e o reconhecimento de apreciações valorativas (dimensão verbovisual).
	Oficina 3	Leitura dialógica: gênero curta de animação	
	Oficina 4	Leitura dialógica: gênero tirinha	
	Oficina 5	Relacionando dialogicamente os textos-enunciados anteriores	– Estabelecer elos dialógicos e semântico-axiológicos entre os textos lidos.
<b>Módulo 3</b> Avaliação Responsiva	Oficina 6	Produção da contrapalavra	– Produzir campanha social para socializar as apreciações valorativas construídas nas oficinas.

Fonte: Pereira (2023).

A Oficina 1 tem como objetivo principal apresentar ao professor atividades que tenham, ainda, um caráter mais diagnóstico e de pré-leitura sobre o tema que envolve o nosso produto. Inicia-se com atividades intituladas “E se fosse você?”, e traz cinco situações-problemas vividas na escola, a fim de sondar a habilidade de empatia e de colaboração do grupo. Essas situações vieram acompanhadas de fotografias devidamente autorizadas, mas que não traremos aqui, que retratavam as situações escolhidas, como, por exemplo, a situação 1:

**SITUAÇÃO 1** – *É hora do recreio, você está sozinho no recreio da escola, como se sente?*  
*Eu me sinto .....*  
*Vamos mudar a situação, agora você vê alguém sozinho no recreio, o que faria?*  
*.....*

Essas atividades tiveram como objetivo despertar avaliações iniciais nos alunos sobre o tema que será abordado nos textos posteriores: a empatia. São atividades prévias que devem ser realizadas na primeira etapa da leitura, uma vez que na leitura de cunho dialógico, o leitor confronta suas palavras com a do outro para produzir sua contrapalavra (Angelo; Menegassi; Fuza, 2022).

Além disso, a atividade 1, ainda que de natureza diagnóstica, leva em conta os três elementos que compõem a natureza extraverbal do enunciado (cf. Volóchinov; Bakhtin, 1926): (a) o horizonte espacial comum entre os interlocutores, que pode ser percebido na medida em que os alunos comparam diferentes situações que envolvem a falta de empatia no ambiente escolar e fora dele; (b) a compreensão comum dos interactantes da situação comunicativa, no caso, o tema da falta de empatia que envolve todos os textos-enunciados; (c) sua avaliação comum dessa situação, que poderá ser percebida quando os alunos responderem à atividade e, de acordo com suas ideologias, expressem as suas valorações para cada situação-problema.

As Oficinas 2, 3 e 4 estão focadas no trabalho com os elementos da leitura dialógica e com as dimensões do enunciado concreto. Para isso, foram selecionados três textos – enunciados principais –, de natureza multimodal, que trazem a temática da empatia, conforme disposto no Quadro 3:

Quadro 3 – Quadro-síntese dos textos-enunciados e atividades das oficinas

Oficina	Textos-enunciados
2	<p><b>Tirinha:</b> <i>Foto dos animais, Buddygator.</i></p>  <p><small>@chow hon lam      @BuddyGatorComics</small> Fonte: <a href="https://gestoranimal.com.br/historias-em-quadrinhos-do-jacare-buddy-gator/">https://gestoranimal.com.br/historias-em-quadrinhos-do-jacare-buddy-gator/</a>. Acesso em: 09 maio 2022.</p>
3	<p><b>Curta de animação:</b> <i>O cachorrinho e a garça</i></p>  <p>Fonte: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4">https://www.youtube.com/watch?v=Av85KfekZt4</a>. Acesso em: 22 set. 2022.</p>
4	<p><b>Tirinha:</b> Armandinho.</p>  <p>Fonte: <a href="https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?fref=tsa">https://www.facebook.com/tirasarmandinho/?fref=tsa</a>. Acesso em: 09 maio 2022.</p>

Fonte: Pereira (2023).

Em cada oficina, antes da leitura do texto-enunciado, propomos questões de pré-leitura para acionar conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto tratado no texto ou sobre o gênero. Depois das atividades de pré-leitura, é feita a leitura de cada texto-enunciado seguida de questões sobre o contexto de produção, recepção e circulação, que fazem parte da dimensão extraverbal dos textos-enunciados.

Na sequência, trazemos em cada oficina questões acerca da dimensão verbovisual, assim como Ritter e Ohuschi (2022) defendem em sua proposta de abordagem da leitura réplica em sala de aula, portanto, são atividades de leitura e análise linguística, bem como de valoração a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado. Para facilitar a compreensão do professor e dos alunos, separamos as questões de análise dos aspectos linguísticos e semióticos das questões de interpretação e valoração. Sendo assim, as atividades foram intituladas como “questões sobre a dimensão verbovisual” e “questões de interpretação e valoração”.

A Oficina 5 recai sobre o dialogismo presente nos textos-enunciados trabalhados nas oficinas anteriores e suas relações axiológicas, a fim de que os alunos percebam que todo enunciado mantém uma relação dialógica com outros enunciados, sejam eles anteriores – já-ditos ou subseqüentes –, e orienta-se para uma resposta, que, também, se traduz por meio de um posicionamento valorativo do leitor. Por necessidade de recortes, na próxima seção analisaremos apenas as atividades propostas para a Oficina 3, que focaliza o curta de animação *O cachorrinho e a garça* (2018) e parte das atividades realizadas.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A Oficina 3 inicia-se com atividades de pré-leitura, que são importantes para o 6º ano, pois auxiliam o professor a acionar

conhecimentos prévios dos alunos e, no caso do nosso produto, ajudam o professor perceber posicionamentos valorativos iniciais sobre a temática. Como atividade de pré-leitura para o curta solicitamos que o professor colocasse a imagem inicial do curta printada do YouTube e fizesse as seguintes questões:

*Nessa história que vamos ver quais situações vocês acham que as personagens vão vivenciar?  
Vocês têm cachorros em casa? Por que têm um animal de estimação?  
Vocês cuidam dele? Como?*

Na sequência foram apresentadas atividades com a dimensão social e verbovisual do texto enunciado.

## ATIVIDADES COM A DIMENSÃO SOCIAL

Após as atividades de pré-leitura, é realizada a leitura do texto-enunciado, neste caso os alunos são convidados a assistirem o curta de animação, para, após, responderem questões sobre o contexto de produção, recepção e circulação, que fazem parte da dimensão extraverbal. Essas atividades, conforme Fuza e Ritter (2021), caracterizam o trabalho com a dimensão social dos enunciados, importantes para que os alunos percebam que os sentidos de um texto se fazem pela leitura do material linguístico e também do extralinguístico.

Para as atividades de leitura acerca da dimensão social dos enunciados, trazemos questões para que os alunos reflitam sobre a página na qual o texto foi publicado, quem são os produtores e qual é o público-alvo, de acordo com esses elementos. Nessa oficina, explicamos para o professor, também, como deve ser abordada a leitura do texto-enunciado na perspectiva da ADD, ressaltando que analisamos onde e quando o enunciado concreto foi produzido, o local que ele circula, quem o produziu, qual o posicionamento histórico e social desse autor, também o contexto no qual aconteceu a recepção do texto e quais são os aspectos históricos

e sociais do interlocutor do enunciado, como, por exemplo, as questões de 2 a 5:

2. Acesse os links:

<https://filmow.com/kyra-buschor-a320508/>

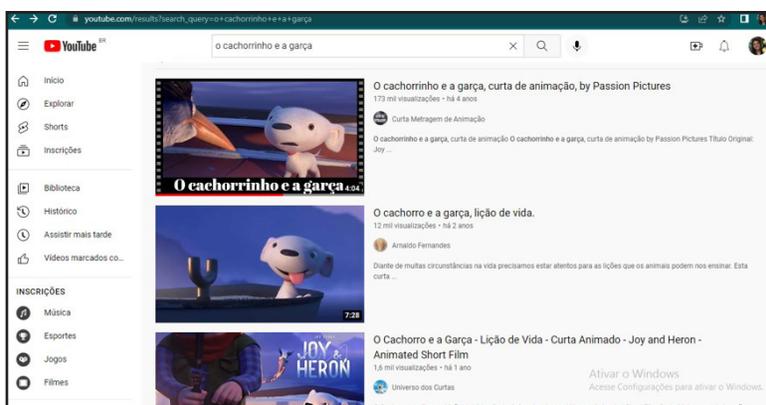
<https://filmow.com/constantin-paepflow-a320522/>

<https://mubi.com/pt/cast/kenneth-kuan>

Qual é a profissão de Kyra Buschor, Constantin Paepflow e Kenneth Kuan?

Qual é a relação entre as três pessoas da questão acima e o curta *O cachorrinho e a garça*?

3. Ao entrar no YouTube e pesquisar pelo título do filme, encontramos a seguinte página:



Vamos pensar: por que há várias opções para assistir o curta?

4. O vídeo que assistimos foi postado pelo seguinte canal:



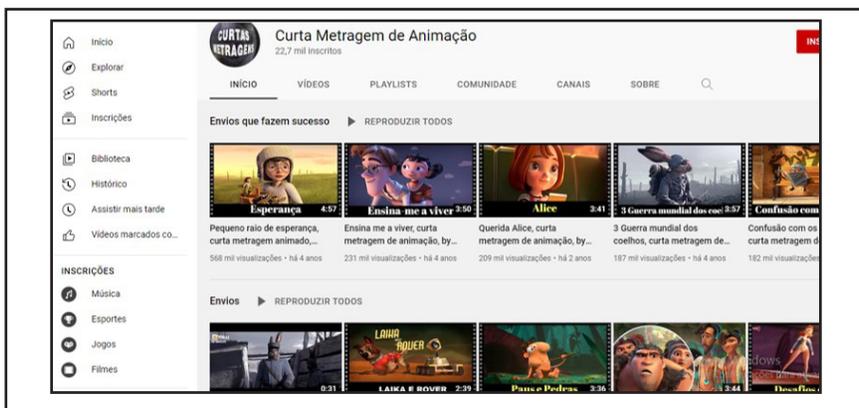
Quais tipos de vídeo você acha que são postados nesse canal?

5. Agora, veja prints do canal e responda:

Sua hipótese foi confirmada?

Quais os assuntos desse canal?

c) Pelos vídeos do canal qual é o público-alvo que pode se inscrever nele? Como chegou a essa resposta?



Além desses elementos, ainda como parte da dimensão social do enunciado, focalizamos, de forma mais específica, os possíveis leitores do curta e do público do canal, a exemplo das questões 6 e 7:

6. Sobre o conteúdo do canal, podemos afirmar que
- ( ) o canal tem um conteúdo específico, animações de diferentes naturezas: comédia, terror, ficção.
  - ( ) o canal não tem um conteúdo específico para suas postagens.
  - ( ) o canal tem um conteúdo específico, animações com temas ligados a mensagens positivas, datas comemorativas e família.
7. Qual é o público que consome o conteúdo desse canal?
8. Quais são os leitores em potencial do curta *O Cachorrinho e a garça*, de acordo com seu local de publicação?

Destacamos a importância de se trabalhar no produto não apenas questões abertas, mas também fechadas, a fim de auxiliar os alunos no processo de inferência e no trabalho com as apreciações valorativas posteriormente. Marcuschi (1985) explica que o trabalho com as inferências necessita, de início, de atividades de cunho mais fechadas que sirvam de andaimes para que o aluno, gradativamente, compreenda os fatores extralinguísticos que precisam ser levados em conta para a produção de sentidos do texto.

Além disso, elaboramos, também, questões para os alunos perceberem parte do cronotopo do texto-enunciado, que também é responsável pelas avaliações sociais do enunciado, produzido em 2018, que era do ano chinês do cão e, o cão, para os chineses, representa lealdade, amizade, o que, de certa forma, estabelece uma relação com a temática da colaboração e da empatia, como se vê no exercício 12:

12. O curta “O cachorrinho e a garça” é uma animação chinesa produzida no ano de 2018. O ano novo chinês é diferente do nosso e cada ano é de um animal, para os chineses, o ano é influenciado pelo animal que o rege.

– Acesse os links:

<https://amenteemaravilhosa.com.br/joy-story-curta/>

<https://veja.abril.com.br/videos/em-pauta/ano-novo-chines-entenda-o-que-significa-o-ano-do-cao/> Acesso em: 5 set. 2022.

– Leia com atenção os textos e respondam:

a) Qual era o animal do ano de 2018, ano em que foi produzido o curta?

b) Qual o significado do ano desse animal para os chineses?

( ) proteção, verdade, justiça e lealdade serão os valores do ano.

( ) mentira, ódio, injustiça, egoísmo serão os valores do ano.

( ) nenhum significado.

c) Qual é a relação entre o ano chinês de 2018 e os personagens do curta?

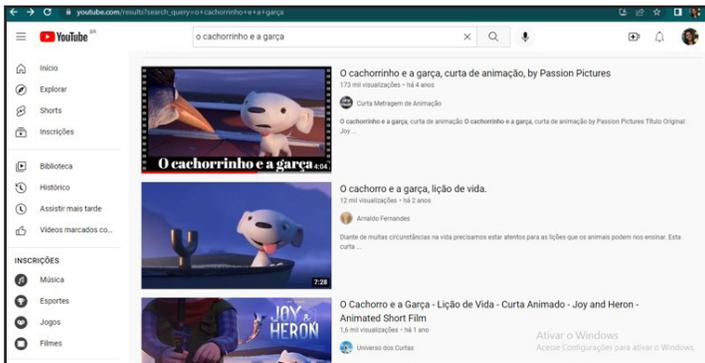
( ) não há nenhuma relação entre os personagens e o ano chinês.

( ) O cachorro será exemplo dos valores de proteção e justiça que o ano do cão representa para os chineses.

( ) a garça será exemplo de egoísmo e injustiça que o ano do cão representa para os chineses.

Além dessa percepção espaço-temporal acerca da produção do curta, o trabalho também é voltado para que os alunos conheçam os autores, o meio no qual o curta circula e os possíveis leitores desse texto, sempre levando em conta como esses fatores contribuem para a produção de sentidos e valorações. As atividades apresentam prints do YouTube e do canal no qual o vídeo foi publicado, para que os alunos entendam como esse texto realmente circula e é recebido de forma efetiva em nossa sociedade, uma vez que estamos sempre em contato com redes sociais e plataformas como o YouTube, como é possível perceber nos exercícios abaixo:

1. Ao entrar no YouTube e pesquisar pelo título do filme, encontramos a seguinte página:



Vamos pensar: por que há várias opções para assistir o curta?

2. O vídeo que assistimos foi postado pelo seguinte canal:



Quais tipos de vídeo você acha que são postados nesse canal?

## ATIVIDADES COM A DIMENSÃO VERBOVISUAL

As atividades dessa dimensão envolvem a prática da leitura e da análise linguística/semiótica, juntamente com o trabalho do conteúdo temático, da organização composicional e do estilo. No caso do curta de animação, todo o trabalho com a análise linguística envolveu tanto os elementos visuais e semióticos, como também a análise de elementos como: a trilha sonora; a fisionomia das personagens; o encadeamento das ações e sua produção de sentidos, com vistas ao seu conteúdo temático final. Também utilizamos questões de interpretação e de valoração, como complementares ao trabalho dessa dimensão e necessárias ao nosso objetivo geral de pesquisa.

Nesse sentido, as questões 8, 9 e 10, de leitura e análise linguística, auxiliam no processo de elaboração do conteúdo temático e, também, exigem que o aluno observe a relevância de elementos como gestos, fisionomia e sonoplastia para a produção de sentidos.

8. Observe a expressão facial do cachorrinho ao ver a garça no início do curta



Podemos afirmar que:

- foi uma expressão facial tensa desde o primeiro momento que avistou a ave, ele já devia ter desavença com esse tipo de animal.
- permaneceu a mesmo de felicidade, pois eles sempre foram amigos.
- inicialmente, ele tinha uma expressão feliz, esboçando um leve sorriso, provavelmente pensou que poderiam ser amigos. Ele mudou de expressão, ficou nervoso, após a garça pegar uma minhoca.

9. Retome o momento no qual a garça pega as minhocas (50s a 1min06s) e atente-se a esse gesto e o som produzido pelo homem:



O que ele queria comunicar os cachorros? Por que ele fez isso?

10. Reveja o final do curta, 2min30s a 3min11s. Preste atenção na música e na expressão e gestos dos personagens: os filhotes da garça ao receber as minhocas, a garça quando os peixes, o cachorrinho ao perceber os peixes no barco e o homem ao ver o barco lotado de peixe. Sobre a música, gestos e expressões dos personagens podemos dizer que

- A música fica bem agitada e os personagens têm expressões de muita empolgação.
- A música aumenta nos momentos de solidariedade e de alegria dos personagens, e nestes momentos, eles têm expressões calmas e felizes.
- A música fica quase muda e os personagens têm uma expressão de gratidão e alegria.

A fim de que o aluno chegasse ao conteúdo temático do texto, foram planejadas várias questões de compreensão literal e inferencial, nessa ordem, pois, conforme Menegassi, Fuza e Angelo (2022), o trabalho organizado das fases da leitura possibilita que o aluno chegue, com maior êxito, à finalidade do texto, como exemplo de uma dessas questões inferenciais temos a questão 15:

15. A atitude da garça foi um agradecimento ao cachorrinho. Podemos dizer que essa ação

- fez muito bem ao cachorro e ao homem, ambos ficaram felizes. O homem foi carinhoso com o cachorro, pois não estava conseguindo pescar e a atitude da garça o ajudou.
- A atitude da garça só beneficiou o homem, que pode parar de pescar.
- O cachorro ficou muito feliz, pois pode se alimentar com os peixes, o homem ficou indiferente.

Além disso, para finalizar cada seção da dimensão verbovisual, há sempre, nas Oficinas 2, 3 e 4, uma questão sobre a finalidade específica do gênero que, conforme Bakhtin (2003), é compreendida como o intuito discursivo do autor na situação de interação.

17. A finalidade do curta “O cachorrinho e a garça” é

- fazer uma crítica sobre o egoísmo.
- mostrar a importância de cuidar dos animais.
- refletir sobre o poder da solidariedade e da empatia.

Esse momento deve ocorrer após a fase da compreensão literal e inferencial, logo deve ser a questão que vai anteceder o processo de interpretação, a fim de que a leitura crítica do texto se efetive. No texto em questão, optamos, novamente, por resposta

com alternativas, assim como nas atividades que necessitam de muita inferência por parte dos alunos, devido à série para a qual nossa proposta se destina, e, pelo fato de nossos alunos terem, ainda, muitas dificuldades com a elaboração de inferências. Além disso, as questões fechadas para a finalidade ajudam o aluno a perceber como se elabora sintaticamente a própria finalidade do texto.

## ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E VALORAÇÃO

Após o reconhecimento da finalidade do texto, trabalhamos o processo de interpretação juntamente com a valoração do tema do enunciado. A valoração não significa apenas uma emissão de juízo de valor por parte do leitor. Nesse processo, o sujeito-leitor adota um posicionamento em relação ao conteúdo temático, ao expressar uma atitude avaliativa, no qual a atividade o leva a se posicionar em relação ao objeto de sua fala, argumentar e, também, a demonstrar uma atitude emotivo-volitiva com a palavra do outro (Bakhtin, 2010), presente no texto lido. A voz do aluno, nesse tipo de questão, é instaurada como uma forma de avaliação social do já-dito, por meio da leitura réplica. Para Medviédev (2016, p. 185), a avaliação social, visível, por meio dessa voz “determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva”. Como exemplo, temos a questão abaixo:

*1) Diante da mudança de atitude do cachorrinho no decorrer do curta, na sua opinião, é importante tentar entender o lado do outro antes de julgar suas atitudes, ou seja, sermos empáticos em relação ao outro? Justifique a sua resposta com dois argumentos.*

Assim, no exercício 1, a partir do tema da empatia, o aluno precisa se posicionar e justificar a empatia ou a ausência dela em relação ao outro, por meio da produção de uma resposta argumentativa. Esse posicionamento traduz uma tomada de consciência

do sujeito, que não se localiza fora de uma forma ideológica, ou seja, a expressão interior do sujeito é ressignificada pela vivência experienciada na leitura do texto e pelo trabalho do seu contexto extraverbal. Assim, a entonação é responsável por evidenciar os tons valorativos que circunscrevem a palavra e o texto. Nesse processo, a interpretação somente se concretiza e o tema é exaurido quando, como professores, planejamos atividades de leitura em que se faz a relação entre a vida comum do aluno-leitor com os demais participantes da situação de interação, ou seja, na provocação da relação entre a expressão emotivo-volitiva do sujeito-leitor com o conteúdo do texto e sua expressão.

Para Volóchinov (2019), os julgamentos de valor, nessa perspectiva, são sempre posicionamentos compartilhados socialmente, o que faz com que toda entonação valorativa seja eminentemente social. O objetivo, portanto, foi que os alunos exprimissem suas posições em relação à ação de empatia trazida pela tirinha. Isso dependerá, além do trabalho com o texto, daquilo que cada aluno traz ideologicamente, em sua comunidade, como crenças e valores, já que todo julgamento de valor é construído socialmente, de acordo com o grupo de cada interlocutor do discurso. Como efeito, o trabalho de leitura pode proporcionar uma tomada de consciência, que anteriormente não era perceptível.

Além disso, a questão finaliza o trabalho com a leitura réplica, pois, para respondê-la, o aluno parte das palavras alheias fornecidas pelo texto acrescidas, agora, também de suas próprias palavras, em um processo dialógico, no qual se configura a contrapalavra do aluno. Isso só é possível depois que o professor trabalhou com as dimensões do enunciado, social e verbovisual e com todo processo de compreensão, para que o leitor possa, por fim, julgar, avaliar e valorar criticamente o que leu.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi compartilhar a possibilidade de se trabalhar com a leitura dialógica em séries mais iniciais do fundamental, sobretudo, 6.º anos, a partir da competência socioemocional da empatia e da colaboração, como um desafio a professores que, após anos de afastamento acadêmico, ingressam no ProfLetras.

As atividades aqui expostas, ainda que em recortes, evidenciam que o trabalho com a leitura dialógica é possível, na medida em que as questões de leitura permitiram que os alunos: a) assumissem axiologicamente suas posições valorativas em relação ao tema; b) compreendessem o intuito discursivo dos textos-enunciados, por meio do trabalho com a dimensão social e verbovisual; c) confrontassem dialogicamente valores presentes nos textos com suas próprias expressões interiores e pudessem produzir contrapalavras; d) manifestassem uma nova avaliação social do tema proposto e, por fim, reconhecessem a palavra e o discurso como elementos concretos das suas próprias vidas.

Constatamos, também, que a ferramenta proposta por Bezerra (2018), O Planejamento Didático Dialógico (PDD) foi adequada para o nosso trabalho com vistas à leitura réplica à exploração de uma competência socioemocional, pois, ao permitir o confronto entre diferentes textos-enunciados, suscitou reflexões sobre o tema para que o aluno produzisse um novo texto, ou seja, suas contrapalavras.

O trabalho com propostas de leitura dialógica, bem como com competências socioemocionais, ainda são recentes e desafiadores, mas, no nosso caso, mostrarem-se adequados, desde que o professor consiga realizar a transposição didática de seus conceitos fundantes para a sala de aula. Isso tem sido possível com os programas de formação, a exemplo do ProfLetras, que oportunizam a nós, professores, um novo olhar para nossa prática

pedagógica com vistas a ressignificá-la e, principalmente, com a segurança acadêmica necessária para que nossas práticas na sala de aula possam, realmente, desenvolver competências leitoras em nossos alunos.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A. A análise dos textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. **Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 4-29, nov. 2014.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. C. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. *In*: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. **Dialogismo e ensino de línguas**: reflexos e refrações na práxis. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021. p. 08-27.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-85.

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Miotello, V. e Faraco, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BELOTI, A.; HILA, C. V. D.; RITTER, L. C. B.; FERRAGINI, N. L. de O. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática da leitura. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HUBES, T. da C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes, 2021. p. 109-135.

BEZERRA, S. N. C. **A contribuição da Análise Dialógica do Discurso para o ensino da escrita escolar**: do blog ao artigo de opinião. 2018. 163f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: 2017.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, maio/ago. 2021.

FRANCO, N. A.; ACOSTA-PEREIRA R.; COSTA-HÜBES, T. C. Por uma análise dialógica do discurso. *In*: GARCIA, D. A.; SOARES; A. S. F. **De 1969 a 2019**: um percurso da/na análise do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FUZA, A.; RITTER, L. C. B. Prática de leitura e análise linguística com tira em quadrinhos. *In*: ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA- HÜBES, T. C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 453-481.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Revista Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, [S. l.], 4, 1-14, 1985.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Grillo, S. e Américo, E. V. São Paulo: Contexto, 2016.

MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, J. R.; FUZA, A. F. (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-418.

MUTO, J. R. D.; GALVANI, M. D. O ensino de habilidades socioemocionais na escola: uma revisão da literatura. **Revista Íbero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 18, 2023.

PEREIRA, A. T. **Alteridade e acolhimento**: proposta dialógica de leitura para o 6.º ano. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RITTER, L. C. B.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. *In*: ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, J. R.; FUZA, A. F. (org.) **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 419-452.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

ROHLING, N. As bases epistêmicas da análise dialógica do discurso na pesquisa qualitativa em linguística aplicada. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 03, p. 26-30, 2014.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando os alunos para os desafios do século XXI. Brasília, DF: Unesco, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Grillo, S. e Américo, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.



## SOBRE OS AUTORES

### **Ana Paula Oliveira da Silva**

Mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Pará. Licenciada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora pela Secretaria de Estado de Educação do Pará. Integrante do grupo de pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq).

*E-mail:* paulaoliver19@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4578-2615>

### **Andressa Thimoteo Pereira**

Mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, UEM. Tem experiência no ensino de Língua Portuguesa, atuando como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas do Noroeste do Paraná desde 2014.

*E-mail:* andressa.pereira@escola.pr.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8839-5791>

### **Cláudia Valéria Doná Hila**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora associada do departamento de língua portuguesa da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua no ensino de língua portuguesa na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (ProfLe-

tras). Participa do grupo de pesquisa “Estudos dialógicos da linguagem e o ensino de língua portuguesa” (UEM), atuando nos seguintes temas: gêneros discursivos e o ensino da produção textual; elaboração de materiais didáticos a partir dos gêneros do discurso.

*E-mail:* cvdhila@uem.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9186-3722>

### **Dayanna de Paula Mariani dos Santos Santana**

Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Especialista nas áreas de Educação Especial – Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí; Psicopedagogia Clínica e Institucional (UENP); e Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Libras pelo Centro Universitário UNISEB. Possui Licenciatura em Pedagogia pela UENP; Letras Português-Inglês, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC); e Letras Português-Libras, pela Faculdade Eficaz. Bacharelado em Letras Libras (Eficaz). Colaboradora do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. Professora efetiva no município de Ourinhos, em Educação Especial. Atua voluntariamente na interpretação e formação de tradutores e intérpretes de Libras no contexto religioso. Seus interesses de pesquisas são: ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, Educação de Surdos, Transtorno do Espectro Autista, Oralidade e seu ensino.

*E-mail:* dayannasantana@smeourinhos.sp.gov.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9593-9400>

### **Eliana Merlin Deganutti de Barros**

Pós-doutora, Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Letras Português-Inglês pela UEL. Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio, com atuação na área de Letras/Linguística no curso de Letras, no Programa Profissional em Ensino (PPGEN) e no Mestrado Profissional em Letras em Rede (ProfLetras). Líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. Seus interesses de pesquisa são: ensino e formação de professores de Língua

Portuguesa, gêneros textuais, letramentos e letramentos acadêmico-científicos.

*E-mail:* elianamerlin@uenp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9241-9375>

### **Gabriella Wentz Cunha**

Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Licenciada em Letras Português-Espanhol. Professora de Ensino Fundamental e Médio na Rede Estadual do Paraná e na Rede privada.

*E-mail:* gabriellawcunha@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1752-6533>

### **Greice Castela Torrentes**

Pós-doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e Doutora em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Letras Português-Espanhol. Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), na graduação em Letras, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/Unioeste) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (nível de mestrado e doutorado acadêmico) (PPGL/Unioeste). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino (CNPQ/Unioeste).

*E-mail:* greice.torrentes@unioeste.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9174-689X>

### **Letícia Jovelina Storto**

Realizou estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora e Mestra em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É Licenciada em Letras Vernáculas e Clássicas, pela UEL, e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade Paulista (Unip). É professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), *campus* Cornélio Procópio, com atuação na área de Letras/Linguística no curso de Letras, no Programa Profissional em Ensino (PPGEN) e no

Mestrado Profissional em Letras em Rede (ProfLetras). Líder do grupo de pesquisa DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. Cofundadora e cocoordenadora do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Seus interesses de pesquisa são: oralidade, ensino da oralidade, gêneros discursivos orais, ensino e formação de professores de Língua Portuguesa, ensino da oralidade em contexto da educação especial e inclusiva, letramentos acadêmico-científicos.

*E-mail:* leticiajstorto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7175-338X>

### **Luciane Rodrigues Sales Marchetto**

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras – UENP; Especialista em Cultura e Literatura; em Pedagogia Escolar: Orientação e Supervisão Escolar; em Neuropedagogia; em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís. Graduada em Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) de Cornélio Procópio e Pedagogia (UNOPAR). Professora na Rede Municipal de Ensino de Uraí (PR), na Escola Municipal Dr. João Ribeiro Júnior e na Rede Municipal de Racho Alegre (PR), na Escola Municipal Arthur Serafim Marques.

*E-mail:* lusalles\_5@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8605-9043>

### **Márcia Cristina Greco Ohuschi**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Realizou estágio de Pós-doutorado em Letras pela UEM, com intercâmbio na Université de Genève (UNIGE), Suíça. Licenciada em Letras Português-Inglês pela UEM. Professora Associada II da Universidade Federal do Pará (UFPA), no curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (ProfLetras). Líder do grupo de pesquisa “Dialogismo e ensino de línguas” (UFPA/CNPq) e integrante do grupo de pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq). Seus interesses de pesquisa são: dia-

logismo, práticas de linguagem, gêneros discursivos, formação docente.

*E-mail:* marciagreco@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8292-9806>

### **Margarida Paulino de Cerqueira Pinto**

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Licenciada em Letras Português-Espanhol e Português-Francês pela UENP. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

*E-mail:* margotcerqueira@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4631-9868>

### **Marilúcia dos Santos Domingos**

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio. Professora do Curso de Letras, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Membro do Grupo de Pesquisa “DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino” (CNPq/UENP).

*E-mail:* marilucia@uenp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7511-3921>

### **Poliana dos Santos Silva de Lazari**

Mestre em Letras em Rede pelo ProfLetras-UENP. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual do Paraná (UENP). Professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), com atuação nas disciplinas de língua inglesa, oratória, redação e leitura no ensino fundamental II e ensino médio, como também, na formação continuada do grupo de estudos Formadores em Ação da SEED-PR. Membro do grupo de pesquisa “DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino”. Seus interesses de pesquisa são: ensino e formação de professores de

Língua Portuguesa, gêneros textuais e letramentos.

*E-mail:* polianalazari@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6390-7425>

**Roberta Negrão de Araújo**

Doutorado em Ensino pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).  
Mestrado em Educação pela UEL. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) e do Programa Profissional em Letras em Rede (ProfLetras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora Adjunta C do Centro de Ciências Humanas e da Educação (UENP/ CPP). Professora da rede pública da educação básica do estado do Paraná. Líder do “Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC)”.  
Docente da rede básica do estado do Paraná.

*E-mail:* robertanegrao@uenp.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3926-4746>



