

UFRRJ

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

DISSERTAÇÃO

**Aquisição da leitura através do gênero biografia: proposta
didática apoiada na pedagogia dos multiletramentos**

Roberta Magalhães Dias do Couto

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**AQUISIÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DO GÊNERO BIOGRAFIA:
PROPOSTA DIDÁTICA APOIADA NA PEDAGOGIA DOS
MULTILETRAMENTOS**

ROBERTA MAGALHÃES DIAS DO COUTO

Sob a Orientação do Professor Doutor

Gerson Rodrigues da Silva

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, área de concentração em Linguagens e Letramentos, linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Seropédica, RJ
2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C871a Couto, Roberta Magalhães Dias do, 1982-
Aquisição da leitura através do gênero biografia:
proposta didática apoiada na pedagogia dos
multiletramentos / Roberta Magalhães Dias do Couto. -
Nilópolis, 2024.
123 f.

Orientador: Gerson Rodrigues da Silva.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2024.

1. Introdução. 2. Linguistica textual e suas
contribuições para o ensino de língua. 3. Aspectos
envolvidos no processo de aquisição da leitura. 4.
Multiletramentos e o ensino de leitura. 5. Protótipo
de ensino. I. Silva, Gerson Rodrigues da , 2/10/71-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. PROFLETRAS III. Titulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ROBERTA MAGALHÃES DIAS DO COUTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 18/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

 GERSON RODRIGUES DA SILVA
Data: 08/04/2024 21:58:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gerson Rodrigues da Silva – UFRRJ (Orientador)

Documento assinado digitalmente

 OLÍVIA DE MELO FONSECA
Data: 09/04/2024 15:18:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Olívia de Melo Fonseca – IFF (Avaliador externo)

Documento assinado digitalmente

 FABIANE DE MELLO VIANNA DA ROCHA T RODRI
Data: 09/04/2024 13:23:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabiane de Mello V. da Rocha T. R. do Nascimento - UFRRJ (Avaliador interno)

SEROPÉDICA – 2024

Dedico este trabalho às mães que Deus me deu, as quais me incentivaram e apoiaram com todo amor que um ser humano pode presentear alguém: minha avó Ernestina Batista dos Santos (in memorian), minha tia Sônia Regina Magalhães de Souza (in memorian) e minha mãe biológica Maria Virgínia Batista Magalhães.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me concedeu o dom da vida e a realização deste sonho de cursar e concluir o Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

A meu amado marido César Wesley do Couto Filho, pelo imensurável amor e pelo incansável apoio, não somente nesses dois anos de curso, mas desde muito antes, quando, durante as três tentativas sem sucesso, comigo ia anualmente à UFRRJ até eu conseguir a tão esperada aprovação.

Aos meus três preciosos filhos, Davi, Rebeca e Sarah Magalhães, pelo amor e pelas mensagens de carinho e força espalhadas pela casa que me fizeram superar os dias difíceis ao longo do curso; por acreditarem em mim e demonstrarem orgulho pelos meus pequenos avanços, mesmo sabendo que ainda tenho muito a aprender.

Ao Professor Gerson Rodrigues, pela paciência em meus momentos de crise, pela impagável prontidão em me auxiliar a qualquer dia da semana e hora, pelas palavras e gestos de incentivo que somente encontramos em um amigo de verdade.

À Professora Marli Hermenegilda, pelo amor, leveza, comprometimento e fácil acesso com que conduz o curso e ministra suas maravilhosas aulas.

À Professora Fabiane de Mello, pelo comprometimento que se traduz na impecável ministração de aula que tive o privilégio de frequentar e, ainda, pelas valiosas sugestões como examinadora na Banca de Qualificação.

À Professora Olívia de Melo, por ter aceitado participar como examinadora na Banca de Qualificação e ter enriquecido meu trabalho através dos seus apontamentos e indicações bibliográficas.

Aos demais professores que contribuíram direta e indiretamente para minha formação.

A todos os colegas da turma e, em especial, à Jéssica Gomes, à Syleide Nascimento e à Viviane dos Santos, pelo incentivo, parceria e amizade dispensados durante todo o curso.

Às minhas diretoras Ana Carla, Marcela Gomes, Alessandra F. Alexandre e Claudia Barros pela compreensão e apoio em tudo que se referia ao meu crescimento.

Aos amigos Ana Carolina, Bruna Gois, Cinthia Gabriel, Luciane de Oliveira, Renata Periard, Cleide do Carmo, Miriam Duarte, Roberta e Thallys Moura, Victor Alcântara, Waleska e Claudio Magluf, pelo suporte emocional oferecido ao longo do curso.

Aos meus familiares, Magalhães e Couto, pelo apoio constante.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

RESUMO

COUTO, Roberta Magalhães Dias do. **Aquisição da leitura através do gênero biografia: proposta didática apoiada na pedagogia dos multiletramentos**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

O presente trabalho tem por objetivo discutir as contribuições dos multiletramentos para o processo de aquisição da leitura e é direcionado aos alunos de 6º e 7º anos. Cientes de que a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos e um dos maiores desafios do professor de língua portuguesa – embora não seja somente dele essa responsabilidade –, nossa proposta visa ressignificar as formas tradicionais de ensino, consideradas mecânicas e enfadonhas pelos educandos e pelos próprios docentes. Nesse sentido, lançando mão das tecnologias e mídias digitais como ferramentas, elaboramos um protótipo didático com base no gênero textual *biografia*, que, pela sua inegável força educativa, nos instrumentalizará não somente nesse processo de desenvolvimento de proficiência em língua materna, mas também na formação intelectual, pessoal e social discente. Para isso, teremos como aporte teórico Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2012), Rojo (2009, 2017), Rojo e Moura (2012), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (2016), Ingredore Koch e Vanda Elias (2006), entre outros autores considerados referência no assunto.

Palavras-chave: Leitura. Letramentos. Multiletramentos. Biografia. Protótipo.

ABSTRACT

COUTO, Roberta Magalhães Dias do. **Acquisition of reading through the biography genre: didactic proposal supported by the pedagogy of multiliteracies.** 2024. 123 p.

Dissertation (Professional Master's Degree in Languages), Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

The present work aims to discuss the contributions of multiliteracies to the reading acquisition process and is aimed at students in the 6th and 7th years. Aware that the formation of a proficient reader is one of the main objectives and one of the biggest challenges of the Portuguese language teacher – although this responsibility is not his alone –, our proposal aims to give new meaning to traditional forms of teaching, considered mechanical and boring by students. and by the teachers themselves. In this sense, using digital technologies and media as tools, we created a didactic prototype based on the textual genre of biography, which, due to its undeniable educational strength, will equip us not only in this process of developing proficiency in the mother tongue, but also in training intellectual, personal and social student. For this, we will have as theoretical support Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo (2012), Rojo (2009, 2017), Rojo and Moura (2012), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (2016), Ingredore Koch and Vanda Elias (2006), among other authors considered references on the subject.

Keywords: Reading. Literacy. Multiliteracies. Biography. Prototype.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência narrativa	29
Figura 2 - Mecanismos e capacidades envolvidos no processamento do texto	41
Figura 3 - Mapa dos multiletramentos	58
Figura 4 - Infraestrutura da escola de referência	66
Figura 5 - Distribuição dos alunos por proficiência.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepção textual	16
Quadro 2 – Síntese das diferenças entre <i>tipo</i> e <i>gênero</i>	25
Quadro 3 - Marcadores verbais.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução do IDEB	67
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	APORTE TEÓRICO	13
2.1	LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA	13
2.2	GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS	19
2.2.1	Gênero Textual ou Gênero Discursivo: Uma Questão Indiferente do Emprego de Tais Terminologias ou Uma Escolha Consciente?	19
2.2.2	Gêneros, Tipos, Domínios e Suportes	22
2.2.3	Gênero Biográfico	27
2.2.3.1	A biografia a partir de outras narrativas.....	27
2.2.3.2	A biografia e sua instrumentalidade educativa	32
3	ASPECTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA	39
3.1	LEITURA: DA PERCEPÇÃO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SOB A PERSPECTIVA COGNITIVISTA	39
3.2	LEITURA: MEDIAÇÃO DOCENTE E ORALIDADE	43
3.2.1	A Atividade de Leitura.....	44
3.2.2	Oralidade em Leitura.....	46
3.3	LEITURA: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	52
4	MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LEITURA	55
4.1	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO TEMPO CONTEMPORÂNEO	55
4.2	AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA	56
4.3	LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL.....	60
5	METODOLOGIA	64
5.1	PROTÓTIPO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	69
5.2	O USO PEDAGÓGICO DO TELEFONE MÓVEL	73
5.2.1	O <i>WhatsApp</i> como Ambiente Virtual de Aprendizagem	77

6	PROTÓTIPO DE ENSINO	81
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICES	103
	APÊNDICE 1 - Figuras.....	104
	APÊNDICE 2 - Atividade pós-leitura	112

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo têm sido realizadas inúmeras pesquisas acerca do desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Exames nacionais e internacionais, como Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), justificam essa inquietação docente por revelarem preocupantes resultados do nível de letramento dos alunos, assim como a expressão de desinteresse deles em sala de aula por atividades que envolvam o ato de ler. Nesse sentido, urge que as instituições de ensino brasileiras, enquanto agências de letramento, promovam situações de aprendizagem que despertem o interesse dos alunos quanto a esse tipo de atividade, uma vez que o fracasso em sua formação leitora poderá comprometer todo o seu aproveitamento escolar.

As dificuldades de compreensão leitora dos estudantes no Brasil são basicamente resultantes dos seguintes fatores: o fato de a maioria deles ter pouco contato com textos escritos por serem provenientes de família com cultura predominantemente oral e a formação deficitária dos professores, que os fazem privilegiar os conhecimentos teóricos em lugar de metodologias que os permitam realizar uma mediação oportuna e precisa no processo de construção de sentido do texto.

Cientes da impossibilidade de resolver todos os desafios que envolvem o desenvolvimento da habilidade discente em questão, mas ao mesmo tempo movimentando-nos no sentido de amenizar esse problema, nossa pesquisa será balizada e norteada pelo seguinte questionamento: Quais estratégias didático-pedagógicas poderiam ser utilizadas, em ambiente escolar, para que possamos conscientizar nossos alunos de 6º e 7º anos da importância da leitura e influenciá-los nessa prática para além dos domínios escolares?

Em resposta, buscamos neste trabalho apresentar a leitura como processo indispensável ao desenvolvimento intelectual e social do ser humano e, portanto, atribuir a ela seu lugar de destaque, bem como aproximar a leitura realizada na escola dos contextos e dos suportes que os jovens leem em seu cotidiano.

Sem dúvida, a formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos e um dos maiores desafios do professor de língua portuguesa – embora não seja somente dele essa responsabilidade. Entretanto, as formas tradicionais de ensino, consideradas pelos educandos - e pelos próprios docentes! - mecânicas e enfadonhas, precisam ser revistas e ressignificadas, para que atraiam o alunado de hoje.

Com o avanço da Tecnologia de Informação e Comunicação, ampliaram-se as vias

de acesso ao conhecimento e de interação dos estudantes. A todo o tempo, estão fazendo uso da leitura - e da escrita -, em *sites*, redes sociais etc, por meio de seus celulares, *tablets*, *notebooks*. Desse modo, cabe à escola trazer essas situações concretas de uso de língua para dentro das salas de aulas e transformá-las em atividades escolares que agreguem valor e prazer ao ato de ler.

Uma vez que objetivamos tratar de práticas de leitura condizentes com as preferências dos alunos, torna-se impensável implementarmos um trabalho voltado para a aquisição da leitura que faça uso somente de livros físicos, sem a realização desse tipo de atividade também em suportes digitais.

Nesse sentido, visando ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura nos mais variados contextos da sociedade, será discutida a criação de ambientes de letramento que propiciem o contato com textos de gêneros diversos em diferentes suportes.

Além disso, consideraremos as diversidades culturais e de linguagens que se traduzem na multimodalidade dos textos que circundam nossa sociedade, assim como a multissemiose, ou seja, a multiplicidade de informações imagéticas, sonoras, motoras, cinéticas, entre outras que auxiliam na compreensão do texto.

Para isso, o trabalho será fundamentado em autores modernos como Rojo (2005, 2009, 2017) e Rojo e Moura (2012) no que se refere aos letramentos e multiletramentos; Bakhtin (2011) e Marcuschi (2008, 2010) no que tange aos gêneros textuais; Kleiman (2016) quanto aos aspectos cognitivos da leitura; Ingredore Koch e Vanda Elias (2006) e Solé (1998), em relação à sistematização do ato de ler; Jonaedson Carino(1999), no que se refere à instrumentalidade educativa do gênero biografia; Prensky (2001) e Moran (2006) no que tange às novas tecnologias e a mediação pedagógica, dentre tantos outros.

Quanto à organização, a pesquisa está dividida em cinco capítulos, além desta breve introdução e do produto pedagógico, que deixamos ao final e que também elaboramos em formato PDF e digital, com o fim de estar disponibilizado aos docentes para uso imediato da maneira que mais lhe for proveitosa.

No segundo capítulo, discorremos sobre a fundamentação teórica da pesquisa, valendo-se das contribuições da Linguística Textual ao ensino de língua, dos estudos acerca dos tipos e gêneros textuais, em especial, a biografia e sua instrumentalidade educativa.

No terceiro capítulo, intitulado “Aspectos envolvidos no processo de aquisição da leitura”, versamos, de uma perspectiva cognitiva, sobre o que ocorre no leitor desde a percepção do objeto de ler até a construção dos sentidos, a fim de que o professor-letrador

possa fazer intervenções/mediações conscientes e, assim, contribuam segura e eficazmente para a formação de leitores.

No capítulo seguinte, refletimos sobre o ensino de leitura nos dias atuais, tratando das contribuições que os multiletramentos podem lhe prestar e incluindo a leitura em ambiente digital, uma vez que a inclusão do digital não implica a exclusão do impresso. Dessa forma, podemos propiciar um ambiente rico de práticas leitoras em consonância com o mundo hodierno.

Por fim, o quinto capítulo abordará o percurso metodológico que guia este trabalho, a natureza da pesquisa e, ainda, tratará da metodologia ativa de ensino, que acreditamos ser a mais adequada a esta geração de nativos digitais.

Frente ao exposto, fica evidente nosso objetivo nesta pesquisa: discutir as contribuições dos multiletramentos para o ensino de Língua Portuguesa, isto é, seu papel motivador de práticas de leitura em sala de aula, por propiciar uma leitura interativa e colaborativa, em que leitor e autor dialogam em prol da construção de sentidos do texto.

Esperamos, pois, que este trabalho contribua para a prática pedagógica docente na formação leitora de crianças e adolescentes, colaborando, assim, para que a Educação e a Escola tenham papel central no desenvolvimento intelectual, pessoal e social dos estudantes.

2 APORTE TEÓRICO

Neste capítulo, abordaremos a evolução do conceito do texto a partir das contribuições da linguística textual até chegarmos à sua concepção moderna, que considera a influência dos fatores linguísticos, culturais, sociais e cognitivos para a construção de sentidos e, assim, justifica que este objeto linguístico seja o ponto de partida e ponto de chegada no ensino de língua.

2.1 LINGUÍSTICA TEXTUAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA

A Linguística Textual (doravante LT) é o ramo da linguística que estuda a língua a partir do texto, tendo-o como objeto de investigação, por ser considerado a forma de manifestação da linguagem. Desde seu surgimento, na segunda metade da década de 1960, vem rompendo com as limitações teórico-metodológicas da linguística formal, com intuito de penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos, em situações concretas de uso (Marcuschi, 2012). Desse modo, a LT tem contribuído significativamente para o ensino e a aprendizagem de língua materna.

Segundo Koch e Elias (2009), Koch (2015) e Marcuschi (2012), em sua longa trajetória, a Linguística Textual desenvolveu-se em três fases até a sua consolidação: análises interfrástica e transfrástica; a construção da gramática de texto, na qual admite-se uma competência linguística por parte do falante; e a introdução da pragmática à teoria de texto.

Na fase inicial da LT, que foi até a segunda metade da década de 1970, o texto era concebido como “uma frase complexa”, “sequência coerente de enunciados” ou “uma cadeia de pronominalizações ininterruptas de sentidos”, dentre outros conceitos de base gramatical, pois eram examinadas relações interfrásticas e transfrásticas, privilegiando os processos de coerência e coesão pautados na correferencialidade (quer anafóricos, quer catafóricos). Entretanto, parte dos linguistas se desinteressaram por esses estudos ao perceberem que o texto não era uma mera soma de frases.

Na segunda fase, superaram-se os limites impostos pelas análises frasais. O texto passa a ser definido como a unidade linguística hierarquicamente mais alta, superior à sentença, cujas estruturas devem ser determinadas pela gramática textual; “[...] tratava-se de descrever categorias e regras e combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (Koch, 2015, p. 21).

Sobre esse momento, Marcuschi (2012) acrescenta a existência de um nível

autônomo de realização textual, que vai para além das regras da gramática da frase e, por isso, sua textualidade é justificada apenas por fatores de coerência, e não de coesão, e por levar em consideração a diversidade de uso e a situação comunicativa em que ocorre.

Buscava-se, nessa fase, definir coerência textual, para a estruturação semântica. O texto aqui é pensado como um todo estruturado, em que a coerência se faz no plano global. Sendo assim, passou-se a postular a existência de uma competência textual que permite ao falante reconhecer e produzir textos coerentes e, portanto, notabilizou-se a materialidade linguística, estando o sentido atrelado a elementos cotextuais¹. A gramática teria como objetivo descrever e explicar essa competência.

Já a terceira fase foi marcada pela necessidade de os linguistas irem além de uma abordagem sintático-semântica. Tinha-se o estudo do texto não como um produto acabado, mas como um processo (Koch; Elias, 2009). Tratava-se da *Virada Pragmática*, que foi de grande relevância para a compreensão do texto e quando se começou a discernir, claramente, as noções de coesão e de coerência como fatores de textualidade.

A atenção dos pesquisadores da LT, a partir de 1980, voltou-se para o texto em uso, preocupando-se com os fatores de produção, recepção e interpretação; passou-se, pois, a investigar o funcionamento da língua nos processos comunicativos de uma sociedade concreta e, ainda nesta década, a admitir-se a consciência de que toda ação é acompanhada de processos de ordem cognitiva (Koch, 2015), conforme veremos à frente.

Nesse panorama, os teóricos puseram-se a elaborar uma *teoria do texto* que partisse do contexto para a construção dos sentidos, cujos trabalhos envolviam não somente os

¹ Entenda-se aqui *elementos cotextuais* como elementos linguísticos, mais especificamente, de natureza intralinguística, ou seja, marcados dentro do texto, os quais permitem ao leitor reconstruir os sentidos estabelecidos na materialidade linguística. Para fins de elucidação, segue um exemplo utilizado por Schnelle, H. (1973): *O João é filho da Maria*. Neste caso, os nomes *filho* e *Maria* estabelecem uma relação *cotextual*, na medida em que ao relacionarem-se entre si contribuem para a criação de sentidos de dependência. Conforme Marcuschi (2008), dentre os critérios constitutivos de *cotextualidade*, temos a coesão e a coerência. Para um entendimento mais aprofundado, além das citadas anteriormente, sugerimos a leitura de Irandé Antunes (2005, p. 47), a qual define *coesão* como “propriedade pela qual se cria, sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Para a autora, o texto é marcado pela *continuidade*, pela articulação/encadeamento de cada uma de suas partes (das palavras aos parágrafos), objetivando uma unidade de sentido (coerência), porque os segmentos vão se relacionando conceitualmente, de sorte que não há pontas soltas. E é justamente esse traço de *continuidade* que evidencia a interdependência e a estreita relação existente entre a coesão e a coerência, pois, segundo Irandé, a segunda existe como resultado dessa tal continuidade, fruto dos nexos criados da primeira. Nas palavras da autora, “a coesão é uma decorrência da própria *continuidade* exigida pelo texto, a qual, por sua vez, é exigência da *unidade* que dá *coerência* ao texto” (Antunes, 2005, p. 177). Metaforicamente, Cavalcante (2011) explica os elementos *cotextuais* como sendo a ponta de um *iceberg*, isto é, o que estaria explícito na superfície do texto: palavras, frases, organizações sintáticas etc; já os contextuais, ou seja, a parte submersa do *iceberg*, corresponderia aos conhecimentos implícitos que precisam ser acionados, pelo interlocutor, para construção da unidade de sentido do texto.

critérios de textualidade² de configuração linguística (cotextuais), a saber, coesão e coerência, mas também – e essencialmente – os critérios de conhecimento de mundo (contextuais), sejam eles, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade (Beaugrande; Dressler, 1997 *apud* Marcuschi, 2008, p. 96; Koch 2015, p. 45).

Vale a pena acrescentar aqui que a textualidade não exige que todos esses critérios contextuais se façam presentes. Não se trata de padrões que devam ser absolutamente seguidos para que o texto seja considerado texto. Conforme Koch (2001), esses padrões propostos por Beaugrande e Dressler (1981, p. 160 *apud* Koch, 2001, p.16) passaram a ser vistos não mais como padrões ou critérios, mas “como um conjunto de *condições* que conduzem sociocognitivamente à produção de eventos interativamente comunicativos”. Desse modo, não se faz necessária a presença de todos eles para que se construa a coerência³ do texto.

Segundo Marcuschi (2012), apesar de sermos dotados de uma noção intuitiva de texto, que nos permite optar por ler um romance e não um dicionário, por exemplo, nem mesmo os próprios estudiosos do assunto chegaram a uma definição exata do que faz de uma sequência linguística um texto. Nessa tentativa, dividiu-se a investigação sob duas perspectivas, partindo de critérios:

a) internos ao texto, o qual é visto como “uma unidade linguística” ou, ainda, de maneira geral, como “uma sequência coerente de sentenças”, cujas teorias buscam montar

² Trataremos aqui dos cinco principais aspectos extralingüísticos envolvidos no universo que orbita o texto: a intertextualidade, a intencionalidade, a situacionalidade, a informatividade e a aceitabilidade. Segundo Marcuschi (2008, p. 130), *intertextualidade* “é uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos”, isto é, trata-se do diálogo que um texto estabelece com outro(s) texto(s). A *intencionalidade* considera a intenção/o objetivo do produtor do texto, ou seja, o que o autor do texto pretende: Comunicar? Persuadir? Entreter? “Assim, a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados para obtenção dos efeitos desejados” (Koch; Travaglia, 2015, p. 97). Atrelada à intencionalidade, a *situacionalidade*, segundo Marcuschi (2008, p. 128), “é um critério estratégico” e, sendo assim, refere-se à estratégia de adequação da manifestação linguística a uma determinada situação comunicativa. Quanto à *informatividade*, conforme Koch (2015), diz respeito, por um lado, à distribuição da informação no texto – o equilíbrio entre a informação dada e informação nova - e, assim como Marcuschi (2008), por outro lado, ao grau de previsibilidade ou expectativa da informação, considerando que quanto mais previsível/redundante for, menos informativo o texto será – portanto, na visão da autora, há graus de informatividade. Diretamente relacionada à atitude do receptor do texto, temos o critério da *aceitabilidade*, o qual refere-se à aceitação do texto pelo interlocutor por considerá-lo inteligível. Nas palavras de Koch (2015, p. 51), “refere-se à concordância do parceiro em entrar *num jogo de atuação comunicativa* e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo”. Todavia, torna-se difícil estabelecer os limites de aceitação, uma vez que nem sempre os interlocutores envolvidos conseguem se fazer entender, nem calcular o(s) sentido(s) do texto dos demais, a partir das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo (Koch; Travaglia, 2015, p. 98).

³ Para um melhor tratamento da coerência nos textos (por ser este trabalho direcionado aos profissionais do curso de Letras e aos professores de 1º e 2º graus) sugerimos a leitura da obra, de Ingedore Koch e de Luiz Carlos Travaglia, *A coerência textual* (1990).

gramáticas de texto, fazendo predominar os aspectos sintáticos, desleixando o nível cognitivo-conceitual e o pragmático;

b) transcendentais ao sistema linguístico, isto é, o texto sendo considerado um arranjo de sentenças em seu funcionamento mais amplo no processo de comunicação e não apenas no âmbito da estrutura linguística.

No Quadro 1, sintetizamos concepções textuais de alguns autores que se destacaram durante as fases iniciais da trajetória evolutiva da Linguística Textual:

Quadro 1 – Concepção textual

		CONCEPÇÃO DE TEXTO
PRIMEIRO MOMENTO DA LT	Roland Harweg (1968 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 24)	Uma sucessão de unidades linguísticas constituídas por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas, cujos pronomes ⁴ constituirão uma sequência de frases em texto. Nesse sentido, o <i>texto</i> é resultado de um “múltiplo referenciamento”.
	Irena Bellert (1970 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 25)	Uma sequência coerente de sentenças adicionadas umas às outras, cuja relação semântica não se dá por conectores; trata-se de uma cadeia de pressuposições. Apesar de considerar o contexto uma condição geral para interpretação adequada, mantém uma posição imanente à língua, ou seja, o <i>texto</i> é tido como unidade linguística e não comunicativa.
SEGUNDO MOMENTO DA LT	Haral Weinrich (1964, 1971, 1976 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 25)	Uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes. Para ele, toda linguística é linguística de texto, todo trabalho de categorias gramaticais é um tratamento textual dos artigos, pronomes, verbos e todos os fenômenos gramaticais.
	Janos Petöfi (1973 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 26)	Sequência de elementos linguísticos baseada em algum critério qualquer, geralmente extralingüístico. Propõe um modelo textual que considere a relação entre o texto linguístico e a realidade sobre a qual se produz a comunicação.
TERCEIRO MOMENTO DA LT	Teun Van Dijk (1972, 1980, 1981 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 27)	É uma estrutura superficial composta por frases ordenadas, cuja significação se realiza a partir de uma macroestrutura profunda. Para o autor, essas estruturas possibilitam resumir um texto, memorizar conteúdos de textos longos e produzir novos textos com o mesmo conteúdo.

⁴ O pronome aqui é tomado numa acepção bem ampla, ou seja, toda e qualquer expressão linguística que retoma, na qualidade de *substituens*, outra expressão linguística correferencial (*substituendum*) (Koch, 2015, p. 19).

	Siegfried Schmidt (1973, 1978 <i>apud</i> Marcuschi, 2012, p. 27-28)	Todo componente verbalmente enunciado dentro de um jogo de atuação comunicativa, orientado tematicamente e com intenções identificáveis por parte dos interlocutores envolvidos.
--	--	--

Fonte: Da autora.

Conforme mencionado, delineou-se, ainda, nesse percurso, uma nova orientação nos estudos, denominada *Virada Cognitivista*, na qual o *texto* passa a ser visto como resultado de processos mentais. Essa noção textual não significou o fim da pragmática, mas veio para complementar e, ainda, possibilitar importantes desenvolvimentos posteriores. Nesse período, aspectos interacionistas, sociocognitivos e culturais passaram a ser valorizados, os quais são indispensáveis no processo de construção de sentidos nos dias atuais. Nas palavras de Koch: “uma visão que incorpore aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do pensamento cognitivo baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos” (Koch, 2015, p. 41).

Apoiados em Beaugrande e Dressler (1981), um dos marcos iniciais desse período cognitivista, Marcuschi (2012) e Koch (2015) destacam a importância de motivar e de estabelecer metas nas fases preparatórias de atividades de compreensão e produção de textos, uma vez que os sujeitos atuantes na comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, bem como conhecimentos representados na memória que precisam ser ativados, para que se logre êxito nessa ocorrência comunicativa.

Nesse sentido, a LT assume significativo papel no ensino de língua, pois caberia a ela desenvolver modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta de processos cognitivos que permitissem a integração dos diversos sistemas de conhecimento, fundamentando a elaboração de atividades de compreensão e de produção textual. Cavalcante (2011) corrobora ao afirmar que, quando lemos ou produzimos algum texto, sempre recorremos a estratégias sociocognitivas e, no decorrer do processamento textual, acionamos conhecimentos de ordem linguística, enciclopédica e interacional - cuja divisão ocorre por fins meramente didáticos.

Durante esse período, indagações em relação à separação entre fenômenos mentais e sociais deram origem à perspectiva sociocognitivo-interacionista. Desse ponto de vista, o *texto* passa a ser considerado “o próprio *lugar* de interação, em que tanto os sentidos quanto os sujeitos ativos, nele, se constroem e por ele são construídos” (Koch, 2015, p. 44). Nessa

ótica, buscava-se descobrir os propósitos comunicativos do texto e não mais as relações referenciais (Koch; Elias, 2009).

Dada a complexidade desse processo de interação entre autor-texto-receptor pelos vários aspectos envolvidos e visando atender a tudo o que se necessita para dar conta da produção de sentidos, Marcuschi veio a adotar a seguinte noção de texto: “Evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas” (Beaugrande, 1997, p. 10 *apud* Marcuschi, 2008, p. 72).

Desse modo, o texto não é visto uma unidade formal da língua, como o fonema, a palavra, empregados isoladamente. Por ser uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido, ele se torna um “instrumento” educativo, por meio do qual os docentes podem lançar mão da linguagem para (re)ordenar e (re)construir o mundo, conforme postula Bakthin (*apud* Marcuschi, 2008, p. 72).

Sendo o texto “a unidade máxima de funcionamento da língua”, o ensino de língua não poderia realizar-se de outra forma que não por meio dele. Entretanto, para Marcuschi (2008), a grande questão nos dias atuais não está na centralidade dos textos nas aulas, mas sim em *como* tem sido conduzido o trabalho através dos textos. Quanto ao ensino de língua materna especificamente, o autor chama a atenção para o fato de que os alunos ao chegarem às instituições de ensino já a dominam, não estão ali para aquisição, por isso propõe que eles aprendam

[...] usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto de compreensão, produção e análise textual. Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte dos enunciados e suas condições de produção para entender e bem produzir textos (Marcuschi, 2008, p. 55).

Bakhtin (2011) postula que a própria aquisição da língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical se dão por meio de enunciados concretos, isto é, pela língua em funcionamento. Tais postulações nos remetem a um ensino que promova a reflexão sobre as possibilidades de uso da língua em situações reais, que não se efetiva somente através da materialidade do texto, mas também no plano da enunciação, de modo que os educandos obtenham uma maior eficácia em sua atuação social, sendo capazes de se entenderem e de fazerem-se entender em seus enunciados.

Segundo o autor, todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados, orais ou escritos, concretos e únicos, que emanam dos interlocutores de uma ou outra esfera da atividade humana. Em outras palavras, *enunciado*,

para Bakhtin (2011), é uma unidade discursiva estritamente social que provoca uma atitude responsiva da parte do receptor. Desse modo, todo e qualquer enunciado é produzido para alguém, com uma intenção comunicativa pré-definida e, a partir dela, como parte das condições de produção do enunciado, o falante/autor realiza a escolha do *gênero do discurso*. Nas palavras do filósofo,

[...] a vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um certo gênero do discurso, a qual é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais(temáticas), pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (Bakhtin, 2011, p. 283).

Pelo fato de o domínio dos gêneros poder ser desenvolvido por meio do ensino/aprendizagem, podemos afirmar que eles se tornam uma “mega ferramenta”, a qual confere poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos educandos. Em razão disso, a LT se preocupa com o estudo dos gêneros, sobretudo “no que diz respeito as práticas sociais que os determinam, à sua localização no *continuum fala/escrita*, às opções estilísticas e à sua composição” (Koch, 2015, p. 158).

Para um melhor entendimento da concepção de gênero e de sua relevância no ensino de leitura e produção de textos e nas práticas sociais que as envolvam, trataremos mais profundamente do assunto na seção seguinte.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Considerando as dúvidas que surgem ao longo das pesquisas a respeito dos gêneros, pelo aparecimento simultâneo das expressões *gênero textual* e *gênero discursivo*, julgamos relevante tratar do assunto a partir da diferenciação dessas terminologias. Baseados em autores considerados referência no assunto, como Mikhail Bakhtin, Luiz Antônio Marcuschi, entre outros, visamos, neste capítulo, conceituar esses termos e outros envolvidos num trabalho docente pautado em gêneros. Propomo-nos, também, no transcorrer deste, em especial, versar sobre *gênero biográfico*, bem como sobre a sequência narrativa que lhe é característica.

2.2.1 Gênero Textual ou Gênero Discursivo: Uma Questão Indiferente do Emprego de Tais Terminologias ou Uma Escolha Consciente?

Durante os estudos acerca dos gêneros, encontramos teóricos que fazem uso

indistintamente das nomenclaturas aqui tratadas. Marcuschi (2008, 2010), por exemplo, opta por empregá-los como sinônimos e diferenciá-los somente para identificação de algum fenômeno específico. Segundo o autor, “usamos a expressão *gênero textual* como uma noção *propositadamente vaga* para referir os textos materializados” (Marcuschi 2010, p. 23, grifo do autor)⁵. Ainda, ao examinarmos atentamente estas e outras obras do linguista, percebemos claramente a escolha do autor pelo emprego do termo *gênero textual* (e não discursivo), quando aborda o assunto.

Por outro lado, ao nos debruçarmos sobre os estudos de Mikhail Bakhtin – considerado, em Linguística, a primeira referência teórica sobre o tema –, observamos o emprego da terminologia *gênero discursivo*, sempre que denomina a materialização da linguagem produzida em determinada esfera comunicativa da sociedade.

Buscando compreender o que subjaz as preferências desses autores, em um primeiro momento, refletimos sobre a trajetória da linguística e, a partir dela, aventamos a possibilidade de sua influência. Por volta de 1980 e, principalmente, na década de 1990, houve uma grande expansão da linguística textual – Virada Pragmática⁶ –, período em que grandes nomes como Ingedore Koch, Irandé Antunes e Luiz Antônio Marcuschi filiavam-se aos seus pressupostos e se aproximavam do pensamento de Bakhtin. E aquilo que era denominado por Bakhtin *gênero discursivo* foi nomeado pelos autores supracitados *gênero textual*, nomenclatura esta que, possivelmente, ganhou popularidade devido à importância desses linguistas.

Ainda empenhando nossos esforços em responder ao questionamento que originou este tópico, encontramos em Rojo (2005) uma discussão de grande valia. De acordo com a pesquisadora, há duas vertentes de estudos: a teoria de *gêneros do discurso ou discursivo* e a *teoria de gêneros de texto ou textuais*. Segundo a autora, independentemente da filiação teórica de que os autores nacionais ou internacionais faziam parte, *todos* recorriam a uma base comum para a designação de gênero: os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e de outros integrantes de um grupo conhecido como Círculo de Bakhtin.

A vertente que utiliza a nomenclatura *gêneros do discurso ou discursivos*, em consonância com Bakhtin, prioriza a significação dos enunciados, a acentuação valorativa e o tema, a partir das marcas linguísticas, do estilo e da forma composicional do texto. Nesta

⁵ Esta obra brasileira de grande relevância sobre o estudo dos gêneros foi organizada por Dionísio, Machado e Bezerra. Estes e outros autores que contribuíram para esse volume consideram como *equivalentes* os termos *gênero textual* e *gênero discursivo* (Marcuschi, 2010, p. 8).

⁶ A fase da Virada Pragmática foi de suma importância pela questão de como os sentidos se constroem a partir do contexto; foi quando passou-se a considerar o contexto de produção dos textos.

perspectiva, o estudo dos enunciados é inter-relacionado com as situações de produção em que são proferidos, considerando-se para isso seus aspectos sócio-históricos. Dentre os adeptos, encontramos, por exemplo, Cavalcante (2011), a qual faz uso da nomenclatura *gêneros discursivos e*, inclusive, assim intitula o segundo capítulo da obra, em que também conceitua e discute sua relativa estabilidade.

Em contrapartida, integrantes das correntes que utilizam a designação *gêneros de texto ou textuais*, como Bronckart (2007)⁷, priorizam a materialidade linguística dos textos, o aspecto funcional/contextual quando se trata de abordar o gênero, não deixando muito espaço para a significação (Rojo, 2005, p. 189), a qual é abordada somente em relação ao conteúdo temático – distanciando-se, assim, da teoria de Bakhtin e do Círculo. Nesta visão, os analistas textuais baseavam-se nas teorias da linguística textual para analisar e descrever a estrutura ou forma composicional dos textos.

Dito de outra maneira, os adeptos da terminologia *gênero textual* partem do texto para o contexto; partem da materialidade da língua, isto é, são observados aspectos da materialidade do texto, como a coerência, a coesão, questões de referênciação – anáfora e catáfora –, para, se necessário, chegar ao contexto de produção; enquanto que os autores seguidores de Bakhtin, os quais empregam a nomenclatura *gênero discursivo* fazem o movimento inverso, partem das condições em que aquele enunciado foi concretizado, considerando quem são os interlocutores, os papéis sociais que ocupam, em que momento do tempo e do espaço se encontram na enunciação, para, se for o caso, chegar-se ao estudo da materialidade.

Segundo Rojo (2005), o motivo para utilização das diferentes nomenclaturas está na finalidade distinta de cada grupo: os estudos bakhtinianos, apesar de empregados na esfera pedagógica, não tinham como foco a área educacional, ao contrário dos adeptos do interacionismo sociodiscursivo, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Línguas da Universidade de Genebra, que visavam o desenvolvimento de propostas didáticas acerca dos gêneros nas escolas.

Desse modo, atendo-nos ao ensino dos gêneros, podemos inferir que não se trata de uma designação/escolha melhor do que outra, mas sim de que se compreenda que um mesmo texto, independentemente do gênero, pode ser analisado com foco em aspectos textuais e/ou discursivos. As duas teorias são igualmente válidas. A escolha de uma em detrimento da outra

⁷ De acordo com Bronckart (2007, p. 75, grifo do autor), “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de **gênero de discurso**”.

vai depender dos objetivos docentes e de sua eficácia social.

Entretanto, apesar de validar as duas vertentes, Rojo (2005, p. 207) sugere a abordagem que lhe parece mais útil, a saber, “explorar com os alunos as características das situações de enunciação relacionadas às marcas linguísticas presentes nos textos”, a qual faz referência aos adeptos da nomenclatura *gêneros do discurso*.

Assim, concluímos que a adoção de uma ou outra nomenclatura traz implicações no trabalho docente, porquanto revela a perspectiva que será privilegiada pelo professor em determinada aula – se o enfoque será nos aspectos materiais, priorizando a materialidade linguística ou nos discursivos, com foco nas condições em que o enunciado foi produzido. Como já foi dito, dependerá do objetivo do professor.

Terminaremos, então, com a sugestão de uma *abordagem* que capacite nossos alunos “a uma leitura crítica e cidadã dos textos”, apoiados em e de acordo com Rojo (2005, p. 205), a qual faz apologia à nomenclatura *gênero discursivo*, a saber

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. [...] Assim, talvez o analista possa chegar a certas regularidades do gênero, mas estas serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica (Rojo, 2005, p. 199).

Dando prosseguimento ao tratamento do assunto, para um melhor entendimento das noções envolvidas no ensino de língua através dos gêneros, faremos a distinção delas na seção seguinte.

2.2.2 Gêneros, Tipos, Domínios e Suportes

Consoante Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor), “*gêneros do discurso* são *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, isto é, cada esfera da atividade humana produz textos cujos gêneros podem ser previstos – embora não sejam estanques –, entretanto, por a produção dos enunciados ser afetada por fatores históricos, sociais e interacionais, novos gêneros surgem, a depender da necessidade comunicativa. Por isso, Marcuschi (2010, p. 19) caracteriza os gêneros como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

Em consequência da formação de uma infinitude de gêneros e tamanha

heterogeneidade, Bakhtin (2011) classificou-os quanto às esferas de uso da linguagem: os discursivos *primários*, que são espontâneos e se dão no âmbito da comunicação cotidiana, como o diálogo com um vizinho, e os *secundários*, os quais são produzidos com base em códigos culturais elaborados, como a escrita - romances, ensaios etc.

De acordo com Schneuwly⁸ (2004), fundamentado em Bakhtin, a diferença específica entre os gêneros primários e secundários se encontra no tipo de relação com a ação, seja linguística ou não: quanto aos *gêneros primários*⁹, o autor acrescenta a contribuição de Bronckart (1993 *apud* Schneuwly, 2004) ao postular que estes gêneros estabelecem uma relação ‘imediata’ com as situações nas quais são produzidos. Neles, a regulação ocorre na e pela ação da linguagem, ou seja, funciona como que por automatismo, por reflexo, daí o caráter espontâneo; quanto aos *gêneros secundários*, estes são instrumentos de construção mais complexa criados a partir dos gêneros primários. Textos mais formais, padronizados, que estabelecem uma relação ‘mediata’ (Bronckart, 1993 *apud* Schneuwly, 2004), isto é, que não tem relação direta com sua situação de produção.

Quanto à sua constituição, Bakhtin (2011) aborda três elementos indispensáveis: o *conteúdo temático* (assunto), a *estrutura composicional* (estrutura formal) e o *estilo*, os quais estão totalmente relacionados entre si e são determinados em função da especificidade de cada esfera da comunicação, principalmente devido à sua estrutura composicional.

No que se refere ao *estilo*, o filósofo coloca que, embora todo enunciado seja único, nem sempre é possível o falante/escrevente por meio dos gêneros fazer refletir sua individualidade, porquanto alguns requerem uma forma padronizada de linguagem, como os documentos oficiais. De acordo com Cavalcante (2011), por esses documentos fazerem parte de um campo institucionalizado, é natural que apresentem uma estrutura mais rígida, assim como a petição, a sentença, entre outros, na esfera da comunicação jurídica.

Em se tratando do domínio dos gêneros, Bakhtin (2011) afirma que a habilidade no uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio que temos deles, ou seja, à medida que o enunciador tiver mais contato com os diferentes gêneros do discurso e maior for sua vivência nas diversas situações comunicativas, mais seguro se sentirá nas práticas discursivas

⁸ Schneuwly defende, sob a perspectiva do interacionismo social, a tese de que o gênero é um instrumento e este se encontra entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles (os gêneros, entendidos como instrumentos) “determinam o comportamento do indivíduo, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (Schneuwly, 2004, p. 21). Conforme o autor, esse instrumento mediador se torna eficaz à medida que o sujeito constrói esquemas de sua utilização, os quais articulam suas possibilidades às situações de ação (Schneuwly, 2004, p. 22).

⁹ Os gêneros primários instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações, pois à medida que ela se apropria deles, adquire novos conhecimentos e saberes durante o processo, o qual abre novas possibilidades de ações, sustenta e orienta essas ações.

sociais em que estiver inserido, pelas habilidades que terá desenvolvido nesse processo. Segundo o autor, até mesmo uma pessoa que tenha um amplo conhecimento em determinada língua é passível do sentimento de impotência em algumas situações por não dominar o(s) gênero(s) de dada esfera.

Assim como Bakhtin, Marcuschi (2008) defende que, quando dominamos um gênero, dominamos uma forma de realizar a língua com objetivos específicos em determinadas situações sociais, porque toda a manifestação da linguagem se dá por meio de textos que se materializam em algum *gênero*.

Nesse sentido, para Marcuschi, *gêneros textuais* são os textos, orais ou escritos, que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas, sejam eles: telefonema, carta pessoal, receita culinária, romance, *podcast*, aulas virtuais e assim por diante. Para nomeá-los, usam-se os seguintes critérios: forma estrutural, propósito comunicativo, conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional. Entretanto, Marcuschi (2010, p. 22) salienta que não são todos os critérios usados simultaneamente e que

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estamos desprezando a forma. [...]em muitos casos, são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte [...].

Subjacentes aos gêneros, existem as *sequências tipológicas*¹⁰, também denominada, conforme Marcuschi, *tipos de texto*, os quais são de natureza linguística de composição – aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo. De acordo com Adam (1992 *apud* Cavalcante, 2011), um mesmo texto pode apresentar várias sequências e, nesse caso, haverá uma *sequência textual dominante* em relação a qual se organizam as *sequências dominadas*. Bronckart (1999) explica que esse fenômeno da heterogeneidade composicional se deve a aspectos como a extensão do texto, a complexidade e os diferentes propósitos comunicativos.

Em Schneuwly (2004), encontramos algumas considerações acerca dos *tipos de texto*

¹⁰ Em Cavalcante (2011, p. 63), a autora nomeia o que Marcuschi chama de *tipologia sequencial* como *sequência textual*. Para tratar do assunto, utiliza o conceito de Adam (1992), em que se tem a origem da noção de sequências textuais e as definem como “uma rede relacional hierárquica, relativamente autônomas, dotada de uma organização interna formada de um conjunto de macroproposições - *fases*, na terminologia de Bronckart (1999) -, que, por sua vez, constituem-se de proposições (enunciados)”.

numa *perspectiva psicológica*, também apoiadas em Adam (1992) e Bronckart (*et al.*, 1985). Na obra, “*tipos de textos* são construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento e, de modo geral, da passagem dos gêneros primários e secundários” (Schneuwly, 2004, p. 33). Na visão de Schneuwly, os *tipos* têm sempre duas faces: *uma operação psicológica de escolha* e a *expressão linguística dessa escolha*. Nesse sentido, os *tipos de textos* se realizam a partir das escolhas discursivas, que são operadas em diferentes níveis do funcionamento psicológico no processo de produção. O enunciador faz a escolha do tipo de texto que realizará dentro do gênero sua intenção de dizer, se narrar, descrever, argumentar... – como veremos a seguir –, propiciando um uso mais consciente do gênero, especialmente daqueles de maior heterogeneidade.

Gêneros e sequências textuais são dois aspectos constituintes do texto em funcionamento e devem ser vistos como complementares e integrados. De acordo com Marcuschi (2008, 2010), ao contrário dos gêneros, as *sequências textuais* possuem categorias limitadas, conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. Por sua vez, Cavalcante (2011), considera ainda a existência de uma sequência denominada *dialogal* (apresenta um diálogo, uma conversa), além de nomear a *expositiva* citada em Marcuschi também como *explicativa*. Desse modo, ao se optar por um gênero realizam-se também as sequências, como dito acima, podendo haver a predominância de uma(s) sequência(s) sobre as outras, a depender do gênero.

A título de síntese e diferenciação entre os fenômenos, segue o Quadro 2, adaptado de Marcuschi (2010):

Quadro 2 – Síntese das diferenças entre *tipo* e *gênero*

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula

	de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.
--	---

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010, p. 24).

Marcuschi (2010) salienta ser de grande importância a distinção entre *gêneros* e *tipos textuais* para o trabalho com a compreensão e a produção textuais, pois a confusão entre essas duas noções poderia induzir o aluno ao entendimento de que os gêneros não têm relação com as questões socioculturais e históricas ou a ignorar o fato de que a construção dos gêneros valorizados da escrita não esteja atrelada aos gêneros da oralidade.

Partindo da noção bakhtiniana quanto à constituição dos gêneros, para fazer distinção entre os conceitos de *gênero*, *texto* e *domínio discursivo*, o linguista cita a *jaculatória* como exemplo de *gênero* do *domínio discursivo religioso* (instância das práticas discursivas que dão origem aos gêneros), cujo *conteúdo(tema)* é uma oração marcada por grande fervor, apresenta *estilo* laudatório e invocatório (sequências injuntivas em formulação imperativa) e *composição* curta, com poucos enunciados no intuito de se obter graça ou perdão. Vale a pena citar também, para fins de elucidação, outros *domínios discursivos*, como jornalístico, jurídico etc., dos quais podemos identificar *textos* que se materializam em *gêneros* específicos ou até exclusivos: no primeiro exemplo, teríamos notícias, editoriais, artigos de opinião, charges etc; no segundo, leis, regulamentos, medidas provisórias, certidões de casamento etc.

Em se tratando do termo *discurso* – e não domínio discursivo –, Marcuschi (2008, p. 81) trata da questão de não se distinguir de forma polarizada os conceitos de *discurso* e *texto*, pelo fato de um complementar o outro na atividade enunciativa. O primeiro está no plano do dizer, no plano da enunciação; o segundo, na materialização desse dizer em forma de texto; entre eles, está o *gênero*, por meio do qual se realiza a atividade de enunciação, ou seja, o elemento que dá condições de que se efetive a prática discursiva, devido à sua natureza social.

Para que o gênero circule em sociedade é necessário que haja um *suporte*, definido por Marcuschi (2008, p. 174) como “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Embora não determine o gênero, exerce influência em sua designação uma vez que é nomeado a partir da relação com seu suporte, isto é, um mesmo texto fixado em diferentes suportes pode pertencer a gêneros textuais diferentes. E Marcuschi (2010), a título de exemplificação do aspecto acima, faz referência a um mesmo texto que, ao aparecer numa revista científica, foi

denominado *artigo científico*, mas, caso fosse publicado em um jornal diário, seria nomeado *artigo de divulgação científica*.

Cavalcante (2011) reforça essa estreita relação entre gênero e suporte ao ponto de podemos confundi-los. Para ilustrar, ela cita o *folder*, que ora o tomamos por suporte, ora – não muito raro – o designamos como um gênero. Isto é, “o suporte *folder* é um dos fatores que definem a programação do [gênero] *folder*, tanto na apresentação, quanto na formatação e na composição da mensagem, uma vez que esta deve se adaptar à superfície física” (Cavalcante, 2011, p. 52).

Segundo Marcuschi (2010), os suportes podem ser classificados como *convencionais* ou *incidentais*. Os primeiros seriam aqueles elaborados para o fim de portar ou fixar textos, sejam eles revistas, *folders*, faixas etc; os segundos corresponderiam a superfícies físicas que em alguma circunstância passaram a funcionar como suportes, como troncos de árvores com declaração de amor, o corpo humano ao transmitir uma mensagem por uma tatuagem etc.

Além de convencionais e incidentais, Cavalcante (2011) acrescenta que os suportes podem ser *temporários* ou *permanentes* e exemplifica com uma declaração de amor escrita na areia da praia. Esta desaparecerá (temporária), assim que a onda a lavar; ao passo que uma tatuagem, como nos referimos no parágrafo anterior, será permanente – ou, no mínimo, terá uma duração maior.

Há, ainda, os casos-limite como a *internet* que, segundo o linguista Marcuschi, devem se enquadrar em *serviços em função da atividade comunicativa* e, embora solicite o não enquadramento dela entre os suportes convencionais nem incidentais, admite tratá-la como suporte que contém/conduz gêneros em diversos formatos.

Por falar em gêneros e sua circulação no meio social, passemos agora a versar sobre aquele que operará como texto-base em nossa proposta de formação de leitores: a biografia.

2.2.3 Gênero Biográfico

2.2.3.1 A biografia a partir de outras narrativas

Existem várias formas de se construir uma biografia. A construção biográfica pode ser realizada a partir de relatos do próprio indivíduo a ser biografado(a) e/ou de documentos produzidos por ele/ela no curso de sua vida, como diários, memórias, anotações,

correspondências - assim como a biografia de Eduardo Frieiro¹¹ –, ou, ainda, em caso de impossibilidade de contato por morte ou por outras razões, entrevistas com parentes, amigos e testemunhos.

A constituição da biografia é muito semelhante aos textos que possibilitam sua construção, como os que mencionamos no parágrafo anterior. Por apresentarem como ponto convergente a predominância da narração dos acontecimentos da vida de uma pessoa - ainda que de diferentes maneiras/formas-, esses textos compõem os gêneros biográficos. Segundo Arfuch (2010), a simples menção ao termo “biográfico” nos remete a um universo de gêneros discursivos dessa natureza, os quais iluminam o instante e a totalidade da vida de um indivíduo e, assim, compõem o que a autora chama de “Espaço Biográfico¹²”.

Todas essas narrativas biográficas apresentam um *narrador* que pode, ou não, desempenhar também o papel do personagem. No caso das correspondências, diários, autobiografias¹³, temos um narrador que efetua a narração e, também, é o personagem de sua própria história, trata-se de escritas sobre si. Todavia, na biografia¹⁴, “[...] o informante [biografado] deve *contar* sua história; *descrever* situações de vida, e *argumentar* sobre problemas significativos e recorrentes e como ele/ela se relaciona com isso [para o narrador]” (Carvalho, 2003, p. 297, grifo do autor). Assim, cabe ao *biógrafo* a função de construir/operar sobre a experiência/vivência do biografado, em um estado informe, e a (trans)formar em uma narrativa biográfica.

Os *personagens* nascem de pessoas reais (biografados), pois a narrativa dá uma “nova vida” a eles/elas quando conta suas trajetórias. Segundo Delory-Momberger (2011, p.

¹¹ Eduardo Frieiro é um intelectual cuja biografia foi escrita com base em interlocuções epistolares, isto é, por cartas que ele trocava, as quais se encontravam num acervo em Minas. “Tudo isso levou-me a esboçar uma biografia de Eduardo Frieiro, tomando como principal fonte de informação o conteúdo de sua correspondência ativa, ou seja, as cartas que enviara, ao longo de sua vida, a cerca de trezentos interlocutores diferentes” (Carvalho, 2008, p. 15). Trata-se de uma tese de doutorado, intitulada “Cordialmente, Eduardo Frieiro: Fragmentos autobiográficos”, apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais.

¹² Para Leonor Arfuch (2010, p. 16), o “Espaço Biográfico” não faz menção única e exclusivamente ao conjunto de gêneros que tratam da escrita de si, mas o considera como um “horizonte de inteligibilidade” pelas características afins que estes possuem. Assim, a autora trata de aspectos que vão além de exemplos de vidas ilustres, privilegia “a recorrência antes da singularidade; a heterogeneidade e a hibridização em vez da “pureza” genérica” etc.

¹³ Segundo Carvalho (2003, p. 299), na autobiografia e/ou no autorrelato, há uma disjunção entre o sujeito que narra(narrador) e o foco narrativo – a começar por não compartilhar as condições de tempo e espaço –, que faz com que a construção do texto não seja transparente. Segundo a autora, “A condição de um sujeito que narra sua vida coloca-o numa posição em que é ao mesmo tempo autor e intérprete de si mesmo. Trata-se aqui de pontuar a distância entre o sujeito e o *si mesmo* que é narrado. Esta disjunção subjetiva é a condição que torna a autocompreensão uma tarefa de interpretação e transforma o sujeito numa espécie de autor-intérprete de si mesmo [...], não controlável para o sujeito, aproximando-a de um ato de criação estruturalmente análogo à ficção. Neste sentido...não representa o sujeito, o produz”.

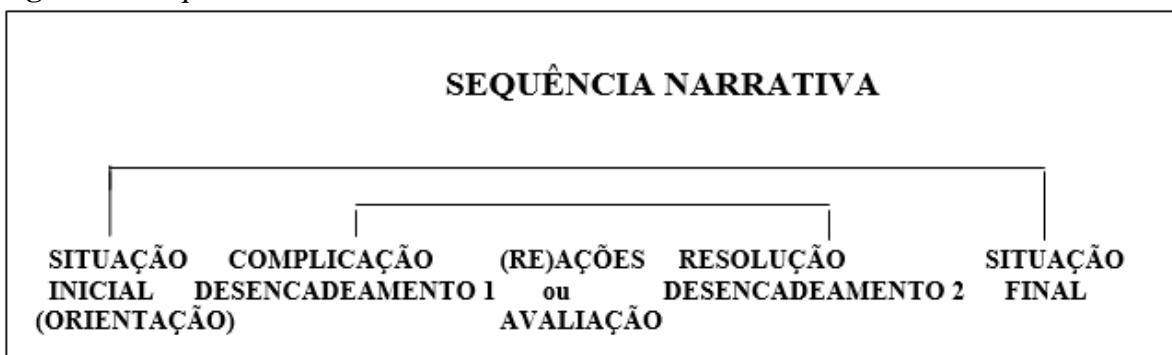
¹⁴ Na biografia, temos o biógrafo como narrador e, por isso, o foco narrativo do texto fica na 3^a pessoa do discurso. Ao contrário da autobiografia, cujo foco é na 1^a pessoa.

341), “não fazemos a narrativa da vida porque temos uma história; ao contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa da vida”. Podemos dizer que a narrativa narra histórias e sua matéria-prima é a vivência humana. Logo, a narrativa biográfica conta, narra histórias ou experiências de vida de pessoas reais que, dentro dela, assumem o papel de personagens.

Os *fatos/acontecimentos* se tornam episódios e as *ações*, intrigas, que compõem o *enredo* da narrativa. Este, no decorrer da narração, é enriquecido com outras sequências tipológicas. Falemos da descrição, por exemplo. Segundo Bonini (2005, p. 220), a *situação inicial* e a *situação final* de uma narrativa “configuram os momentos de equilíbrio da ação, com uma base mais descriptiva”. Após a situação inicial, isto é, nas fases da *complicação*, das *re/ações* e da *resolução*, o autor retoma a atividade de narrar (no caso, a trajetória de vida) e, por vezes, pode lançar mão de outra tipologia, como a argumentação, em prol de um melhor desenvolvimento de uma fase problemática da vida do biografado, por exemplo. Nesse sentido, podemos dizer que, nessas fases centrais da narrativa, “um fato ocorre, quebrando a ordem estabelecida e desencadeando reações que tendem à resolução e a uma nova situação de equilíbrio” (Bonini, 2005, p. 220).

Em linhas gerais, de acordo com os estudiosos, como Bonini (2005) e Cavalcante (2011), a narrativa é sustentada por um processo de intriga. A história inicia com a apresentação de uma situação que vem a ser afetada por um fato causador de problema, seguido de outros fatos que culminam num momento de maior tensão e conduzem ao desfecho/situação final (cf. Figura 1).

Figura 1 - Sequência narrativa



Fonte: Adaptado de Bonini (2005, p. 220)

Façamos uma pausa para sistematização da sequência narrativa que, conforme Bonini (2005), pode ser feita com base nas seguintes características:

- 1) **a sucessão de eventos:** a narrativa consiste numa sucessão de eventos (ou fatos) que acontecem numa ordem temporal, isto é, uma ação é sempre consequência de uma outra ação;
- 2) **a unidade temática:** trata-se do caráter de unidade necessário a ação narrada. Para isso, realiza-se a escolha de um protagonista, a partir de quem desencadeará toda a ação narrada, abrangendo personagens secundários;
- 3) **os predicados transformados:** o desenrolar dos acontecimentos implica mudanças no personagem, que passa por transformações em suas características físicas, morais ou psicológicas no transcorrer da narrativa;
- 4) **o processo¹⁵:** a narrativa necessita ter um início, um meio e um fim, ou seja, no início há uma situação de equilíbrio (situação inicial), que sofre transformações, transcorrendo em direção a uma situação final – trata-se de linearidade;
- 5) **a intriga:** refere-se a um “conjunto de causas, orquestradas de modo a dar sustentação aos fatos narrados. A intriga pode levar o narrador a alterar a ordem processual natural dos fatos, fazendo com que a narrativa comece, por exemplo, pelo meio” (Bonini, 2005, p. 219).
- 6) **a moral:** reflexão que vem ao final sobre o fato narrado, que revela o ensinamento da história. Não é uma parte essencial à sequência narrativa, por isso não a encontramos em alguns gêneros, como a biografia. Ela é um traço específico do gênero fábula.

Esses fatos (verídicos), isto é, os episódios da vida do personagem acontecem em um determinado *espaço* – lugar/es onde o biografado vive suas experiências – e em um dado momento da vida dele, ou seja, o *tempo* – quando tal/is experiência/s ocorreu/ram. Quanto a este último elemento da narrativa, em Arfuch (2010, p. 113), apoiada em Benveniste (1983), Leonor deslinda as noções comuns do tempo *físico* e do tempo *psíquico*. Assim, ela distingue o tempo crônico - socializado no calendário – do tempo linguístico. O primeiro abrange a vida humana enquanto sucessão de acontecimentos, tempo de existência, experiência comum, continuidade em que dispõem os acontecimentos. Segundo a autora, o tempo linguístico não é redutível a nenhum dos outros, mas pode ser caracterizado como um tempo intersubjetivo, uma vez que não coincide o tempo do mundo da vida, o tempo do relato e o tempo da leitura. Nesse sentido, “o tempo mesmo se torna humano na medida em que é articulado sobre um modo narrativo” (Arfuch, 2010, p. 112); é um tempo que sai da ordem cronológica, isto é, de

¹⁵ Bonini chama atenção para a existência de textos narrativos que não se encaixam na construção *linear*, como o gênero *notícia*.

uma disposição dos acontecimentos em ordem sequencial, para atender a uma necessidade “transcultural”, a uma forma de estruturação da vida, como quando o biógrafo/biografado relata sobre as vivências do tempo de sua infância – por isso, também chamado de tempo psicológico.

Todos esses elementos da narrativa – personagem/ns, tempo, espaço, foco narrativo e enredo – nos remetem a uma espécie de “magia” da narrativa. É o que Delory-Momberger (2011) denomina de “poder da narrativa”: “os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida são transformados em episódios, intrigas e personagens”.

Em nosso caso, por meio da narrativa biográfica, organizamos os fatos no tempo, construímos relações entre eles, atribuímos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós os próprios personagens de nossas vidas e que dá uma história à nossas vidas. Nessa ótica, a autora postula que o poder (trans)formador do texto biográfico se encontra, especificamente, em sua configuração: “esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de *formatação...de configuração narrativa*” (Delory-Momberger, 2011, p. 340, grifo do autor).

Essa configuração narrativa, própria dos gêneros literários, faz com que os leitores incipientes da biografia apresentem uma dúvida comum: estão diante de um texto de ficção ou de realidade? Phillip Lejeune (2008), uma referência no assunto, elucida essa questão através de uma comparação entre biografia e romance. Conforme o autor, isso acontece por causa da existência de um pacto implícito entre escritor e leitor.

Esse pacto autobiográfico de que trata Lejeune (2008) faz referência ao compromisso com a verdade no ato de narrar. O sujeito que se propõe a ler uma biografia procura nela a verdade dos fatos, mas por seu caráter literário (que o aproxima da ficção) vem a questioná-la; o que não acontece com o leitor de um romance que, tacitamente, está ciente de que se trata de uma narrativa fictícia, assim como esse autor não espera que acreditem naquilo que ele narra.

Assim, o autor da (auto)biografia ¹⁶ se comporta como historiador ou jornalista, com a diferença de que o sujeito sobre o qual ele fornecerá informações é ele próprio. A “verdade”, de fato, se encontra no comprometimento, no desejo e nas estratégias utilizadas

¹⁶ Professor e especialista em autobiografia, Lejeune, além de chamar atenção para o *pacto autobiográfico* que se configura como uma espécie de “contrato de leitura” entre autor e leitor por meio do comprometimento do primeiro com a verdade, alerta para as armadilhas do gênero sobre a relação de identidade entre autor/narrador e biografado, que em maior ou menor grau, o *eu* se torna o *outro*. Como ambas, a biografia e a autobiografia, correspondem a gêneros literários, esse pacto pode ser transposto/adaptado para o terreno da biografia, de modo a contribuir para a nossa proposta.

pelo autor na tentativa de envolver seu leitor, no intuito de que ele se deleite em sua obra e extraia dela muitas aprendizagens a partir das histórias de vida. Tentativa esta que, por vezes, de acordo com Lejeune (2008), faz com que no romance haja mais verdades que nas autobiografias e leva o autor/narrador a cair na tentação de “alterar” a verdade da narrativa. Mas isso é questão polêmica, na qual não objetivamos adentrar. Deixemos essas inquietações para os historiadores e áreas afins... e prossigamos a explorar o potencial educativo do gênero.

2.2.3.2 A biografia e sua instrumentalidade educativa

Desde o seu surgimento, nos tempos de crise da sociedade greco-romana, a biografia, que em sua etimologia significa *escrita da vida*, foi vista como um recurso que possibilitaria o registro dos fatos ocorridos daquela época por meio do relato das histórias de vida.

Em sua trajetória, o gênero viveu tempos de valorização assim como de marginalização. No entanto, sobreviveu e resiste há mais de dois mil anos como *gênero literário e fonte historiográfica*. Assim, sem a intenção de esgotar o assunto, mas objetivando extrair o máximo de conhecimentos que o gênero pode propiciar, propomo-nos fundamentar nossa argumentação em favor de seu emprego como recurso educacional sob essas duas perspectivas que o caracterizam.

A biografia enquanto gênero literário desperta o fascínio das pessoas pelo “poder” que a narrativa confere às histórias de vida, como vimos no tópico anterior. Quem nunca se percebeu refletindo sobre acontecimentos da vida de um personagem de um livro? Ou, até mesmo, se viu rindo ou chorando pela experiência vivida por ele? Raros são os que conseguem se manter indiferentes aos fracassos, conflitos e vitórias alheias, de maneira que até os detratores do gênero não conseguem disfarçar seu interesse (Carino, 1999).

Segundo Carino (1999), essa fascinação ocorre pela existência de um elemento fortíssimo constitutivo do imaginário cultural de qualquer sociedade: o mistério do singular. Por ser una, irrepetível, intransmissível a vivência de cada ser humano é que a biografia se torna interessante e, em razão disso, sustenta nosso primeiro argumento em favor de sua instrumentalidade educativa.

As expectativas criadas a respeito dessa singularidade viabilizam um trabalho em que o educador lance mão da *pedagogia do exemplo*, fazendo uso das experiências, vivências e realizações de um homem em particular. Este, apesar de possuir sua individualidade, encontra-se no mundo, nele interage com outras pessoas e com as peculiaridades delas e, dessa forma, pode, por ocasião de (des)identificação, tanto assimilar outras formas de viver

como preservar suas características individuais.

Nessa ótica, o ambiente escolar pode propiciar o contato dos educandos com narrativas que lhes sirvam de referência para que venham a cumprir o propósito humanizador, mobilizador e (trans)formador da Educação.

Isso possibilita, portanto, que a biografia seja um instrumento eficaz, na medida em que represente uma possibilidade de reproduzir condutas alheias como se fossem originárias da sua própria vivência interna. Podemos afirmar, então, que “a educação pelo exemplo” inscreve-se nessa constituição do ser no mundo (Carino, 1999, p. 172-173).

Embora pareça – e realmente é – desafiadora, já que, de um modo geral, a biografia trata do individual e a Educação, do coletivo, é perfeitamente possível que a escola oferte uma proposta de ensino que se aproprie do que uma vida tem de típica e exemplar, visando a disseminação desse comportamento, uma vez que a Educação lida com valores, conhecimentos etc. de *cada educando* para que ele possa participar de forma bem-sucedida na *coletividade* (sua vida em sociedade).

Trata-se de utilizar o individual em benefício do coletivo, de fazer com que as experiências, vivências e realizações de um indivíduo sejam apropriadas pela educação, tanto em âmbito formal e sistemático – a escola – quanto, especialmente, no sentido educativo mais amplo – a leitura direta da biografia influenciando com os exemplos que contém (Carino, 1999, p. 169).

Nesse sentido, o ato de educar por meio de uma biografia deve ser compreendido como estudar a vida de alguém, selecionar ações/reações do biografado diante da vida e extrair delas lições, modelos como referência a seguir, ou não. Vale ressaltar também que esse ato traduz intenções, porque quem produz uma biografia e quem faz dela seu instrumento de trabalho dificilmente não terão finalidades educativas (Carino, 1999).

A biografia de Malala¹⁷, por exemplo, revela nossa intenção, na função de educadores, de utilizar como referência o protagonismo juvenil da menina, cuja história de vida é impactante. Foi alvejada a tiros por defender o direito irrestrito das meninas de acesso à educação. No entanto, não somente nos escritos da obra, mas até os dias de hoje, após o atentado, Malala se porta de maneira que sirva de referência, por sua determinação – mostrando a importância de lutar por aquilo que se acredita –, por sua resiliência e atitudes pacíficas em face das circunstâncias desfavoráveis, dentre outras qualidades, a maioria oriundas de sua sede por conhecimento, de suas leituras, o que fez dela a menina sábia e forte

¹⁷ Obra *Malala Yousafzai, a menina que queria ir para a escola*, autora Adriana Carranca, editora Companhia das Letrinhas. (Carranca, 2015).

que se tornou; postura esta digna de ser espelhada por nossos alunos, que a levou a ganhar o prêmio Nobel da Paz.

Além de possibilitar a reflexão sobre o protagonismo do biografado e lançar luz sobre as atitudes dignas de serem replicadas, um outro aspecto que nos impulsiona ao trabalho com o gênero e, portanto, apoia nossa defesa quanto ao seu potencial na educação, é a possibilidade de aprendizagem histórica¹⁸ a partir da abordagem sócio-histórica – tão fundamental para a compreensão do texto biográfico. Nessa perspectiva, entendemos que podemos explorar o caráter *interdisciplinar* da biografia para construir conhecimentos acerca da História, extraíndo do contexto sócio-histórico do biografado as características da época, isto é, do período de vida por ele selecionado para ser narrado.

Como dissemos no início desse texto, a origem da biografia se deu pela necessidade de registro dos acontecimentos na Antiguidade. Isso significa que se pensava na possibilidade de os fatos que aconteciam naquela época serem rememorados. Logo, podemos afirmar que a biografia é uma forma de memória, pois possibilita a “revisão” desses momentos, seja para uma simples lembrança ou para reflexão sobre uma vida e/ou uma época, corroborando nosso entendimento sobre a viabilidade de aprendizagem histórica. Por isso, Silva (2017, p. 48) define a biografia e a autobiografia como atos de rememoração, produção de memória ou memória em exercício, por se tratar de uma “memória em documento”, uma memória seletiva, em que os acontecimentos narrados passam por um processo de escolha.

Silva (2017) menciona alguns autores que tratam dos benefícios da memória para aprendizagem de história, os quais, por seu ponto de convergência com a biografia, justificam sua menção nesta pesquisa. Por exemplo, Sabina Loriga (2009)¹⁹, em seu texto *A tarefa do*

¹⁸ Tratar a biografia da perspectiva histórica – refiro-me aqui ao estudo da História através do gênero em pauta – implica pisar em terreno um tanto quanto poroso, na medida em que muitos questionamentos acerca da verdade dos fatos são levantados pelos profissionais que atuam na área histórica e na das ciências sociais. Dentre tantos apontamentos, mencionaremos para fins de elucidação, os de uma antropóloga que convergem com os dos historiadores no quesito preocupação com a verdade do gênero. Segundo Schwarcz, o gênero biográfico se torna um problema pelas seguintes razões: primeiro, pela facilidade de se “cair na tentação” de inventar trajetórias contínuas; segundo, por influência dos eventos históricos, buscarem dar destaque a sujeitos que não estavam em evidência em sua época ou, ao contrário, selecionam personagens proeminentes – como se a importância/validade da pesquisa estivesse na proeminência do objeto selecionado(biografado); terceiro, no intuito de criar heróis, deixar de abordar ambivalências tão próprias às vidas de qualquer ser humano. Por isso, em sua visão, Lilia Schwarcz, acredita e defende em seu artigo que as “biografias nem são a prova dos 9” (Schwarcz, 2013, p.53). Para aqueles que desejarem se aprofundar no assunto, além de Schwarcz (2013), sugerimos a leitura da dissertação de mestrado profissional *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*, de Galvão (2019).

¹⁹ Sabina Loriga é historiadora, pesquisadora e diretora de estudos do Centre de Recherches Historiques, da École des Hautes Études em Sciences Sociales de Paris. Suas pesquisas versam principalmente sobre as relações entre história e biografia, os usos públicos do passado e as construções do tempo histórico. Em sua visão, a memória, seja individual, seja coletiva, é um meio para se compreender a história (Loriga, 2009).

*historiador*²⁰, tem um diálogo com Paul Ricoeur sobre a função da memória para a História. Segundo a historiadora, a lembrança de grandes crimes cometidos na humanidade – fatos históricos – como Shoah²¹, escravidão, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, entre outros transmitem lições e alertam sobre barbaridades que *não* se devem repetir. Nesse sentido, podemos afirmar que a biografia instrumentaliza esse ato de lembrar. Funciona como um recurso pedagógico que promove a reflexão e a construção de saberes acerca de um período histórico e que subsidia o professor em seu papel também de educador, no sentido de poder desenvolver a consciência dos indivíduos de modo a se portarem de maneira que sirvam ao meio social, aspectos estes que corroboram nossa tese de instrumentalidade educativa do gênero no que se refere à perspectiva histórica.

Por outro lado, Loriga (2009) menciona o fato de que o ato de recordar pode ser falho e, por isso, aponta para o valor da dúvida²², da necessidade de certificação dos acontecimentos, ponto este que a pesquisadora entra em concordância com os demais historiadores e profissionais que perpassem pelo gênero.

Silva (2017) também menciona outros textos que propiciam aprendizagem histórica decorrente do texto biográfico, dentre eles: George Duby (1988)²³, em que Duby analisa a sociedade medieval e a cavalaria por intermédio da vida do cavaleiro Guilherme Marechal. Nesse caso, o filho do Marechal encomendou um poema biográfico de 127 folhas de pergaminho – que levou 7 anos para ser construído –, o qual serviu de referência para o autor fazer sua análise da época; e *A Estranha Derrota*, de Marc Bloch (2011), no qual encontramos uma narrativa individual que produziu uma explicação sobre o coletivo, uma sociedade numa determinada época. Escrita em 1940, o historiador descreve em sua obra, isto é, testemunha os fatos vivenciados que levaram à ocupação da França pelos nazistas.

Entendemos que as ilustrações até aqui referidas abrem a nossa mente para a compreensão dessa relação existente entre a (auto)biografia, a memória e a História, a qual permite a formação de narrativas individuais, isto é, de registros biográficos de forma e conteúdo (seja com enfoque na trajetória de vida, seja no período histórico) variados, a

²⁰ Texto publicado no livro *Memórias e Narrativas Autobiográficas* (Loriga, 2009).

²¹ Para mais informações, acesse: <https://bit.ly/3rQs53t>.

²² Conforme Loriga (2009), a memória pode ser afetada pela passagem do tempo, por isso ela questiona a veracidade dos relatos de testemunhos que contribuem para as construções (auto)biográficas. Uma mesma testemunha pode apresentar mudanças no seu relato à medida que a maturidade age sobre ela, levando-a a compreender o fato narrado de outro ponto de vista. Dessa relação da (auto)biografia com a memória que advém o seu questionamento sobre o gênero.

²³ Vale a pena citar aqui que, segundo Malatian (2008, p. 21), após esta obra de George Duby (1988) e São Luís (1996), de Le Goff, a biografia ganhou prestígio na historiografia, pois em lugar da linearidade factual do tempo curto da vida do indivíduo, passou-se a estabelecer relações desta com o contexto econômico, político, social, cultural, no qual se desenvolve uma vida.

depender da finalidade de biógrafos e biografados e das tensões de que faziam parte.

Essa variação da biografia pode ser vista bem claramente ao longo de sua própria história, uma vez que o gênero refletia as modificações e as necessidades da sociedade do período de sua construção; eram geradas demandas de produção que refletissem o “espírito da época”²⁴. Esse caráter sensitivo que se traduz em flexibilidade fez com que a biografia mantivesse sua utilidade, em maior ou menor grau, ao longo do tempo. No entanto, os questionamentos por parte de historiadores acerca dos métodos²⁵ de construção biográficos, da falta de neutralidade, o problema entre o individual e o coletivo, entre determinismo e liberdade etc. perduram e fizeram com que Levi (1996) elaborasse algumas orientações àqueles que pretendem utilizar a biografia como instrumento histórico, a saber:

a) abordagem que relaciona a *biografia* e *prosopografia* (Descrição dos traços de uma pessoa): nessa ótica, a biografia, chamada de “biografia modal”, não trata de uma pessoa singular, mas de um indivíduo que representa todas as características de um grupo;

b) abordagem que relaciona *biografia* e *contexto*: nesse tipo de utilização, a biografia tradicional não perde suas especificidades, mas sim é acrescida de aspectos contextuais (a época, o meio e o ambiente) que, por um lado, justificam os comportamentos dos indivíduos, de modo que sejam compreendidos como possíveis/normais e, por outro lado, preencherão lacunas documentais através de comparações com outros indivíduos cuja vida se assemelhem por alguma razão;

c) abordagem que relaciona *biografia* e *casos extremos*: atrelado ao item anterior por causa do contexto, neste caso, o contexto social da biografia é percebido a partir de um caso extremo, ao contrário da biografia modal em que um indivíduo representa a característica do grupo a que pertence. Levi cita como exemplo a *biografia de Menocchio*, em que Carlo Ginzburg analisa a cultura do povo através de um caso extremo. Assim, é possível fazer um estudo do curso de vida de uma pessoa que foge às “tendências”, que se afasta do que a maioria segue e, por isso, não deixa de ser representativo, porém o é da minoria;

d) abordagem que relaciona *biografia* e *hermenêutica*: essa abordagem prioriza o ato

²⁴ Carino (1999, p. 157) explica essa “maleabilidade” do gênero: “Tempos heroicos exigem a biografia de heróis; tempos românticos exigem que as vidas retratadas exibam romantismo; épocas históricas regidas pelo condão da fé exigem que as biografias sejam hagiografias, retratando a pureza e retidão dos santos”.

²⁵ Em Silva (2017), temos que, para que a biografia histórica não caia numa mera representação é importante que se compreenda a relação entre indivíduo e sociedade. Além disso, ela deve ser norteada pelos procedimentos de pesquisa e formas narrativas próprias da história, o que significa ter um problema como guia da investigação, formulado com base em referências conceituais e fontes documentais. O texto-resultado desse trabalho deve expor os métodos e materiais que subsidiaram a investigação, deve apresentar justificativas para as contribuições que podem trazer ao avanço do conhecimento da história, se as experiências do biografado favorecem ou não a compreensão ou explicação de determinados processos e acontecimentos (Schmidt, 2011).

interpretativo, isto é, a interpretação dos diálogos, do processo de comunicação entre sujeitos ou entre duas culturas, por isso entende que a interpretação das trajetórias de vida não pode ser unívoca, uma vez que o material biográfico não consegue dar conta de traduzir sua totalidade de significados. Nesse sentido, a autora provocou a reflexão entre os historiadores de modo a considerarem o caráter mais aberto e dinâmico das escolhas e ações.

Apesar de todas as indagações que circundam o gênero por parte dos historiadores, podemos observar que eles próprios, os historiadores – no caso, os contemporâneos –, no período do ressurgimento da biografia, a partir da década de 1980, passaram a ressuscitar os personagens da história por meio do gênero, no intuito de servirem de referência para o presente, como reforço à determinada identidade, etnia, religião etc. (Schmidt, 2011), que nada mais é do que fazer uso da biografia para se trabalhar a *representatividade* – outra forma de educar, a partir da exemplaridade de vida e do seu contexto sócio-histórico.

Com a revalorização do indivíduo e da História narrativa, no Brasil, surgiram as biografias de pessoas das classes populares ou de grupos excluídos socialmente. Em Schmidt (1998), o autor cita historiadores que fizeram biografias de militantes brasileiros e estrangeiros ligados ao socialismo, anarquismo; biografias de indivíduos escravizados e libertos; e, ainda, biografia de mulheres que enfrentam dificuldades por causa do gênero numa sociedade dominada por homens. Nessa obra, Schmidt chama a atenção dos historiadores-biógrafos para “a ideia de encarar a biografia como “via de acesso” para a compreensão de questões [...] da história [...], a tentativa de recuperar a tensão entre o individual e o social, a preocupação em resgatar facetas diversas dos personagens biografados, o estilo mais literário da narrativa e a introdução da problemática do gênero em certos trabalhos” (Schmidt, 1998, p. 244). Nessa ótica, apoiados no autor, podemos reafirmar a viabilidade da biografia na Educação enquanto fonte historiográfica sem subtrair sua utilidade literária, pelo fato de o gênero poder se encontrar também²⁶ nesse “entre-lugar”, no espaço intermediário entre a literatura e a História.

Dentro desse contexto de questões sociais e do uso da biografia com fins educacionais, traremos como exemplo o texto-base que será utilizado no produto pedagógico

²⁶ O termo *também* foi utilizado em virtude de seu emprego em outras esferas, como a jornalística ou por seus profissionais. A obra *Malala, a menina que queria ir para a escola*, por exemplo, foi escrita pela jornalista e escritora Adriana Carranca que, por ser uma profissional voltada para a área de questões sociais, foi instigada pelas circunstâncias do Paquistão, mais especificamente pelas razões que levaram a ocorrência do atentado de Malala, a viajar para o local e, inicialmente motivada por questões informacionais, acabou, quando do término da obra, por direcioná-la ao emprego educativo.

desta pesquisa, a saber, biografia de Malala²⁷, que foi publicada no ano de 2015. Por meio de sua trajetória individual podemos aprender um pouco sobre a história do Paquistão e de seu entorno, sobre os problemas dessa sociedade num determinado tempo (o período narrado) e, ainda, pesquisar se estes perduram e, dessa forma, construirmos saberes sobre sua história. Na obra, podemos observar que os valores e crenças de uma sociedade patriarcal alteraram o curso, assim como projetos de vida da menina, especialmente quando o regime Talibã invadiu o vale do Swat e impôs regras que restringiam ainda mais a liberdade das mulheres, proibindo-as de estudar, trabalhar, entre outras atividades. Embora não recebesse essa criação em sua casa, não somente ela, mas todo o Paquistão sofreu e, infelizmente, até hoje sofre com a opressão, sob pena de morte, em nome de leis religiosas.

Diante do que expomos até aqui, a biografia se configura num “manancial de exemplificações” (Carino, 1999) de indivíduos, de culturas, de saberes históricos... seja por utilização das experiências de vida de um indivíduo dentro de um contexto sócio-histórico, seja pela utilização do contexto sócio-histórico para construção de saberes acerca da História. E baseados nessas perspectivas literárias e históricas é que defendemos seu rico potencial educativo, sem negar o atrativo, porquanto desperta a curiosidade, que para nós é ingrediente essencial ao propósito deste trabalho.

²⁷ Infelizmente, *até hoje*, em países do Oriente Médio, como no Paquistão, as mulheres são oprimidas, proibidas de estudar, trabalhar por imposição do regime talibã, causa esta defendida pela ativista Malala que veio a ser biografada pela jornalista Adriana Carranca.

3 ASPECTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

Neste capítulo trataremos de conhecimentos necessários a todo professor que se proponha à formação de leitores, pois consideramos ser este um compromisso que todo docente deveria ter, e não somente o professor de Língua portuguesa, visto que as habilidades desenvolvidas nesse processo contribuirão para o sucesso discente na apreensão de conhecimento de uma forma geral.

Sendo assim, versaremos sobre os aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler (cf. seção 3.1), a relação da oralidade com a mediação docente (cf. seção 3.2) e a interação do leitor na atividade de construção de sentidos (cf. seção 3.3), por esses tópicos serem entendidos como essenciais para que o leitor iniciante construa sua autonomia leitora e adquira o hábito de ler.

3.1 LEITURA: DA PERCEPÇÃO À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA SOB A PERSPECTIVA COGNITIVISTA

A leitura é uma atividade intelectual complexa que envolve vários aspectos cognitivos para o alcance da compreensão, os quais vão desde a percepção das letras que compõem seu objeto de estudo (texto) até o uso e organização dos conhecimentos armazenados nas memórias (Kleiman, 2016).

A compreensão do texto escrito é construída a partir do seu processamento cognitivo, o qual começa pela *percepção*. Esta é de natureza individual, uma vez que não reagimos de igual modo diante de um mesmo objeto ou situação. Entretanto, no que se refere ao mecanismo para apreensão do texto, os leitores podem efetivá-la por um *movimento linear dos olhos* e/ou por um *movimento ocular sacádico*.

O movimento linear dos olhos realiza a leitura de palavra por palavra, bem característico de crianças em fase de alfabetização que vão acompanhando a leitura com seu dedinho para não se perderem. Já o sacádico, como o nome sugere, se efetiva através da sacada dos olhos, isto é, o olhar é fixado em um lugar do texto para depois pular para outro trecho – outra sacada –, em seguida a fixação se dá num ponto adiante e assim sucessivamente. Nessa ótica, percebemos a evolução na etapa da apreensão do texto quando o leitor consegue utilizar o movimento sacádico dos olhos, pois ele começa a ler mais rápido.

De acordo com Kleiman (2016), quando a leitura é fácil, conseguimos ler 200 palavras por minuto. No entanto, o movimento sacádico se torna lento quando estamos diante

de uma leitura complexa. Interessante que o grau de complexidade do material também determina a direção do movimento ocular no sentido progressivo e regressivo, pois quanto mais difícil for a leitura, mais os olhos se movimentam para frente, contudo os olhos se movem para trás quando a compreensão do texto está sob controle do leitor.

Nesse sentido, observamos que as movimentações oculares dependem da dificuldade do objeto de leitura e que todo esse processo – assim como as demais etapas que veremos – é controlado pelo cérebro. Isso significa que a quanto mais práticas de leitura – que são de natureza cognitiva – os leitores iniciantes forem submetidos, mais facilidade terão para reconhecer as palavras e, assim, lerão mais rapidamente e conseguirão formar unidades com significado para eles.

Essas unidades significativas são reconhecidas e organizadas na e pela *memória de trabalho*, mediante a identificação da forma da palavra ou nossa familiaridade com ela (conhecimento da língua), pois a interpretação já começa no momento da apreensão visual, das letras em sílabas e palavras, destas em frases, destas em unidades com significado. Esse processo de agrupamento e análise é denominado *fatiamento* (fatiamento sintático).

Como a memória de trabalho possui uma capacidade limitada, ela só trabalha com uma média de 7 unidades ao mesmo tempo. Não importa para o processo se a unidade é letra, palavra, frase, mas sim que seja significativa. Cada vez que o leitor reúne de 5 a 9 unidades durante a leitura, a memória precisa ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas, para agrupar novas unidades. Desse modo, gradativamente, esse sujeito vai construindo a compreensão.

De acordo com Kleiman (2016), a leitura no início será difícil, mas à medida que seu nível de proficiência for aumentando, o aluno terá condições de fazer predições acerca do que encontrará no texto e desfrutar desse *jogo de adivinhações* que é a *leitura*. Mas, para que seja ampliada a fluência do aluno-leitor, não podemos prescindir da intervenção docente, pois ele é quem propiciará aos alunos contextos para que venham a compreender os textos em diversos níveis, como linguísticos, gráficos, pragmáticos, sociais e culturais.

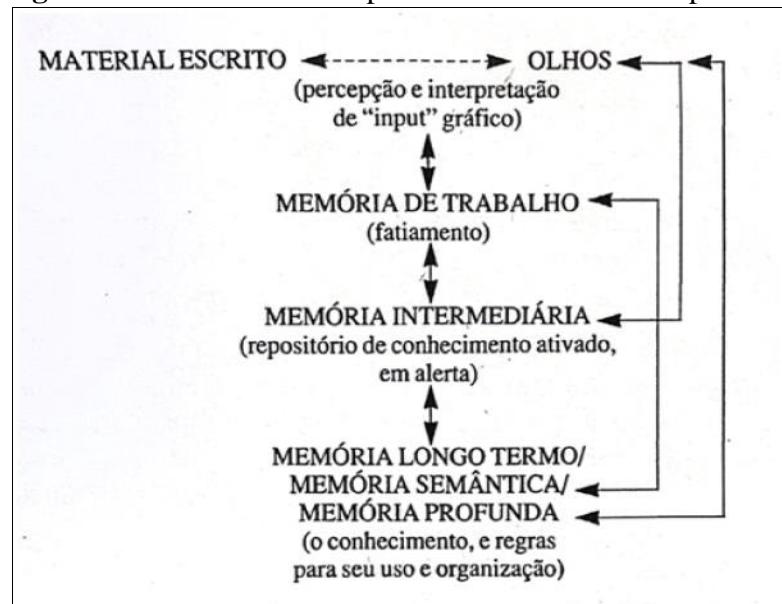
O professor pode lançar mão de duas possibilidades de *processamento interativo* do texto que correspondem ao uso de dois tipos de estratégias de leitura, escolhidas conforme as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: *bottom-up*, ou ascendente, e *top-down*, ou descendente.

O processamento ascendente, que é predominantemente utilizado pelos leitores iniciantes, se inicia na decifração do texto escrito e, depois, parte para a ativação do conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico. Já o processamento descendente faz o

movimento inverso: parte do conhecimento do mundo para o nível de decodificação das palavras. Em ambos, o professor intervém com perguntas que ativem conhecimentos prévios, com predições e comentários com foco no sentido, para que o aluno se encontre *em alerta perceptual* e possamos garantir que, quando se deparar com tais unidades significativas, seja capaz de reconhecê-las rapidamente e não venha a desanimar durante seu processo de desenvolvimento rumo à compreensão textual.

Sendo assim, de uma forma objetiva, podemos dizer que o processamento cognitivo do texto começa pela apreensão do sujeito-leitor do texto pelos olhos com o objetivo de interpretá-lo. Esse material linguístico (texto) passa pelo fatiamento (organização do texto em unidades significativas) realizado pela memória de trabalho. A memória intermediária, como num estado de alerta, ajuda a memória de trabalho no processamento do texto com conhecimentos relevantes para a compreensão do texto em questão, dentre todos os conhecimentos já organizados em nossa memória de longo prazo – também chamada de memória semântica ou profunda.

Figura 2 - Mecanismos e capacidades envolvidos no processamento do texto



Fonte: Kleiman (2016, p. 47).

É importante que o docente tenha ciência desse processo cognitivo para que identifique em que estágio(s) de desenvolvimento seus estudantes se encontram e, assim, elabore propostas que os permitam avançar em níveis de leitura (graus de complexidade) ou, ainda, perceber se uma dificuldade apresentada é de ordem cognitiva ou não: se o que os impede de evoluir em sua compreensão leitora é não conseguir decodificar as palavras, se é déficit na atenção, falta de algum tipo de conhecimento ou questões de outra natureza.

No caso dos alunos com leitura silabada, em processo de aquisição da leitura, por exemplo, as intervenções do professor devem ser feitas com foco no sentido – em lugar da forma –, a fim de que os alunos venham a compreender o que leem. Pelo fato de, nesse estágio, apreenderem visualmente unidades significativas menores, leem vagarosamente e, ao final de cada linha, têm dificuldade de lembrar o que estava no início. Nesse caso, Kleiman propõe que seja realizada uma leitura silenciosa antes da leitura em voz alta, pois esta valoriza a exatidão das palavras, fazendo com que a atenção do leitor se volte para a forma em vez do significado do texto.

Vale destacar que tanto a leitura silenciosa quanto a leitura em voz alta efetivada pelo adulto cumprem os objetivos de servirem de modelo e de criar contextos para aprendizagem. Nesse sentido, considerando o propósito deste trabalho e as características de nosso público-alvo – de leitores incipientes em turmas heterogêneas –, sugerimos que no ambiente escolar seja priorizada a leitura em voz alta, acompanhando-a com o texto escrito, e que, sempre que oportuno, o professor também o faça, para que sirva de referência tanto na atividade de oralização do texto, lançando mão de recursos próprios dessa modalidade²⁸ – como entonação, ritmo etc. –, quanto nas estratégias de leitura que devem ser apropriadas pelos iniciantes em prol da construção de sua autonomia leitora.

Subjacente a essa modelagem está uma proposta de leitura cujo objetivo é *ensinar estratégias de leitura e desenvolver habilidades linguísticas que formam um bom leitor*, assim como proposto em Kleiman (2016). De acordo com a autora, as estratégias de leitura são classificadas em: *cognitivas* e *metacognitivas*. As cognitivas são aquelas operações que se realizam no nível inconsciente do leitor, como o fatiamento sintático mencionado anteriormente; já as metacognitivas são aquelas operações que se realizam no nível consciente e, por isso, permitem ao sujeito se autoavaliar e gerenciar sua compreensão do texto a partir do objetivo estabelecido para a leitura.

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos [metacognição] são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais (Kleiman, 2016, p. 12).

No que se refere ao *desenvolvimento de habilidades da língua*, Kleiman destaca o ensino de capacidades específicas que compõem a competência para lidar com textos. Assim, a autora sugere que o trabalho com o texto vise, por um lado, desenvolver a capacidade

²⁸ Falaremos mais à frente da modalidade oral e de sua relação com a atividade de leitura.

discente de usar o conhecimento gramatical (morfossintático e semântico) implícito – uma vez que já o domina por ser falante da língua – e, por outro, a capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo. A necessidade de se desenvolverem essas habilidades é devido ao fato de não podermos explicar as operações cognitivas que ocorrem em nível inconsciente, de forma automatizada, as quais estão fora do nosso controle.

Desse modo, podemos afirmar que o ensino e a modelagem de estratégias metacognitivas de leitura e a promoção de condições que desenvolvam habilidades linguísticas em nível cognitivo oportunizam ao leitor em formação tanto aprender os vários mecanismos a serem adotados para que se chegue à compreensão textual como também reproduzir o comportamento do leitor mais experiente – comportamento reflexivo, formulação de objetivos prévios à leitura, elaboração de hipóteses etc. –, a fim de que, gradativamente, construa sua autonomia, isto é,

[...] seja capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, fazer generalizações e utilizar o que foi aprendido em outros contextos (Solé, 1998, p. 72).

3.2 LEITURA: MEDIAÇÃO DOCENTE E ORALIDADE

Como vimos anteriormente, a compreensão em leitura somente é alcançada quando o estudante consegue combinar unidades significativas maiores, as quais são organizadas sintaticamente segundo as regras e princípios de nossa gramática internalizada, isto é, pelo conhecimento que o falante da língua possui – e não pelo conhecimento gramatical aprendido na escola. Entretanto, enquanto os discentes não chegam a um nível de compreensão leitora que lhe confira autonomia, o apoio do professor é fundamental para que ele não desista. Nesse caso, o docente assume o papel de *mediador* no processo de leitura e compreensão.

Esse suporte oferecido pelo professor-mediador é denominado em Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) como *estratégia de andaimagem*, que se baseia nos pressupostos de que a linguagem e, consequentemente, a interação entre as pessoas são essenciais no processo de aprendizagem e de que as ações humanas – inclusive a ação da linguagem – constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interlocutores.

Segundo Bortoni-Ricardo et al. (2012), autoras supracitadas, o termo *andaimage* foi cunhado pelo psicólogo Jerome Bruner (1983) por seu interesse no estudo de transmissão de culturas e se trata, metaforicamente falando, de “um auxílio visível ou audível que um

membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012, p. 26). Nesse sentido, podemos dizer que, numa atividade de leitura, o andaime/auxílio para a compreensão do texto pode ser fornecido pelo docente/mediador ou por um leitor mais experiente.

Além disso, a obra relata dois conceitos subjacentes à andaimagem que são de grande relevância e, por isso, devem ser considerados no ensino de leitura que tenha como escopo a construção da autonomia discente: a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vygotsky, e o conceito de pistas de contextualização de Gumperz (2003 *apud* Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012). A ZDP faz menção ao espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem ajuda e o que consegue com o apoio de alguém mais experiente. As pistas de contextualização²⁹ são os sinais verbais ou não verbais que, processados juntamente com o texto, constroem o contexto necessário para se chegar à interpretação. Assim, fundamentando-se nesses conceitos, o professor pode estimar o melhor momento e a estratégia³⁰ mais eficaz para sua intervenção durante a atividade de leitura, de modo que *o próprio aluno* consiga construir os sentidos do texto.

Reiteramos, portanto, a responsabilidade que o professor assume no desenvolvimento do nível de compreensão do aluno enquanto mediador e, ainda, o consequente desestímulo que poderá causar em caso de negligência de sua função, pois comprometerá o envolvimento do leitor-aprendiz com a leitura.

3.2.1 A Atividade de Leitura

Essa proposta de leitura em que o professor exerce a função de mediador durante o processo de leitura e compreensão, fazendo intervenções didáticas que facilitam e incentivam os alunos em sua formação leitora, nada mais é do que uma leitura compartilhada, denominada *leitura tutorial* em Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012). As autoras, assim como em Solé (1998), sugerem que essa proposta seja dividida em três momentos: *pré-leitura, leitura e pós-leitura*.

Chamaremos a atenção aqui novamente para a importância do professor cuja missão começa bem antes do início da atividade de leitura em si. Como agente letrador, é

²⁹ “As pistas de contextualização transmitem-se por traços prosódicos (altura, tom, intensidade e ritmo na produção verbal); cinésicos (decoração facial, direção do olhar, sorrisos e franzir de cenho) e proxémicos” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012, p. 26).

³⁰ As estratégias de andaimes são culturalmente específicas e podem variar muito em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais e, principalmente, comunidades nacionais (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012, p. 26).

imprescindível que tenha feito a leitura prévia da obra, preveja as possíveis ajudas de que os estudantes precisarão, a fim de definir as estratégias e recursos de leitura que os farão sentirem-se motivados e atribuírem sentido à tarefa.

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar [...] (Solé, 1998, p. 91).

Retomando às etapas da atividade, temos na *pré-leitura* o momento em que o professor efetivará essa motivação de que falamos acima, despertar-lhes a curiosidade, estabelecer objetivos com eles, fazendo previsões partindo-se de aspectos textuais, como títulos e ilustrações da capa ou contracapa e, também, por meio das próprias experiências e conhecimentos do leitor. E não somente isto, desde já, o aluno deve ser instigado a assumir a responsabilidade de leitor ativo para que faça seus próprios questionamentos sobre o texto.

Por visarmos a criação de um ambiente prazeroso e que atraia os alunos ao envolvimento com a prática de leitura, sugerimos, também, nesse momento, uma abordagem lúdica, isto é, que sejam propostas brincadeiras que tenham relação com a temática ou com o gênero do texto que será trabalhado. Desse modo, estaremos contribuindo para que os alunos ressignifiquem sua visão acerca das aulas de leitura e, gradativamente, adquiram o hábito de ler.

No *momento da leitura*, o professor – novamente ele –, deve dar continuidade a essa atmosfera construída na etapa anterior, ou seja, deve fazer com que os alunos se sintam bem-vindos e convidados a participar tanto da realização da leitura quanto do compartilhamento de suas opiniões e conhecimentos. O aluno deve perceber que o docente deseja ouvir³¹ o que ele tem a dizer da leitura e de suas vivências relacionadas a ela.

Além disso, considerando que o público-alvo se encontra em processo de aquisição da leitura, vale a pena informá-los de que não precisam se sentir envergonhados caso a leitura deles ainda seja vagarosa e lembre-lhos de que o propósito daquela atividade é justamente o de desenvolver a capacidade leitora deles. E, para isso, esses leitores-aprendizes devem assumir a parcela deles de responsabilidade em sua formação leitora e estar cientes de que poderão contar com o auxílio do professor e dos colegas em estágio mais avançado.

No decorrer da leitura coletiva realizada em sala de aula, o educador poderá valer-se

³¹ Essa sugestão tem origem nas experiências docentes em aulas de leitura por inúmeras vezes ouvido dos alunos que naquelas aulas eles se sentiam ouvidos, sentiam-se compreendidos e não eram cobrados a copiar um monte de exercícios.

de diferentes estratégias – como vimos na seção anterior - que levarão seus educandos a (re)pensarem a leitura que está sendo feita. O professor que atua como agente de leitura deve dar espaço para as inferências e dúvidas dos alunos, ainda que venham a interromper a leitura, permitindo, assim, a conversa ou o debate entre os alunos e as especulações sobre o que pode vir a acontecer. O professor instiga a reflexão dos alunos e levanta questões a serem refletidas, fazendo intervenções quando necessário (Oliveira; Antunes, 2013).

O momento *pós-leitura* é aquele que permite ao professor verificar se os objetivos da leitura foram alcançados, ou seja, se os educandos foram capazes de identificar, na leitura de textos narrativos, os personagens, o tempo, o lugar, o foco narrativo, depreender a ideia principal do texto, recontar ou resumir a história, expressar sua opinião sobre ela, enfim este é o momento em que os alunos refletem sobre a leitura para saberem se a compreenderam realmente. Vale destacar que a escolha da atividade pós-leitura pode – e até deve – ser feita com base nas predileções da turma ou da comunidade escolar. O que importa é que eles tenham esse momento para refletir e consolidar tudo o que foi lido e discutido e, assim, transformem todas as informações em conhecimentos para aplicá-los em outros contextos da vida.

Como enfatizamos aqui, o professor tem papel fundamental na atividade de leitura por ser ele o tutor (daí leitura tutorial) que guiará o agente do processo (o aluno) e trabalhará “conjuntamente com os alunos, para que eles possam valer-se de modelos e, assim, adquirir habilidades para realizar as leituras de modo independente” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012, p. 60). Considerando que as intervenções docentes são realizadas majoritariamente por meio da linguagem oral, trataremos nas linhas que se seguem do lugar da oralidade em atividades de leitura que objetivem a construção da autonomia e formação leitora discente.

3.2.2 Oralidade em Leitura

Podemos encontrar indícios de preocupação com o desenvolvimento de habilidades orais em tempos bastante remotos. Em Atenas, por exemplo, os sofistas preparavam os jovens para a vida política, utilizando a retórica³², que é a arte de se expressar com desenvoltura e bem argumentar, como instrumento de conquista (Leal; Brandão; Lima, 2012, p. 13-35).

Apesar disso, com o passar do tempo, a visão social que predominou a respeito das

³² Significado retirado do dicionário Houass (Retórica..., 2015).

modalidades da língua foi de que a escrita era superior à fala. E essa primazia vem sendo refletida até os dias de hoje nas salas de aula, por vivermos numa sociedade grafocêntrica, isto é, impregnada pela escrita. Afinal, quem a domina é elevado a um status mais alto, por essa tecnologia estar atrelada à educação, ao desenvolvimento e ao poder (Marcuschi, 2010).

Essa crença que supervaloriza a escrita em detrimento da língua falada, contribui para o fortalecimento de um ensino dicotômico de língua, desrespeitando a essência da linguagem, como se o ensino de oralidade devesse ser ignorado, como assim o é em alguns currículos³³. Em razão disso, a despeito de os estudos³⁴ acerca da oralidade estarem se ampliando desde a década de 1980, ainda existem professores que defendem que, pelo fato de o aluno fazer uso da língua falada em seu cotidiano, o ensino dessa modalidade deva ser dispensado nas escolas.

Ao contrário da visão acima, entendemos que existe uma relação entre oralidade e a escrita e que, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais ou grandes oposições que justifiquem a dicotomia. Além disso, tanto uma como a outra servem à interação verbal e, por isso, possibilitam ao professor de língua uma infinidade de trabalhos que desenvolvam as competências particulares de cada uma das modalidades ou uma proposta que as explore em um contínuo ou, ainda, que as integre em benefício do desenvolvimento de uma competência específica, como a leitora, em nosso caso.

A oralidade³⁵ se encaixa em nossa proposta de leitura, na medida em que, através de textos orais pertencentes a esse eixo, como conversas e discussões, os professores podem mediar o processo de construção de sentidos do texto escrito, além da oralização dele. Como visamos o desenvolvimento de habilidades leitoras em um público-alvo que se encontra em estágio cognitivo de leitura silabada, as *intervenções orais*³⁶ realizadas pelo professor é que auxiliarão os alunos a compreenderem o leem.

³³ Por exemplo, o currículo da Prefeitura de Mangaratiba e o currículo mínimo do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

³⁴ Os novos estudos apontam para a ideia de que essas duas modalidades da língua – falada e escrita – sejam ensinadas dentro de um contínuo. Nessa ótica, no que se refere ao *grau de formalidade*, não podemos afirmar que a fala é informal e a escrita é formal, porquanto existem sermões informais e bilhetes formais. O que vai determinar o grau de (in)formalidade são as condições de produção dos diversos gêneros de texto, produzidos em situações específicas. Quanto ao *grau de complexidade*, após anos de estudos e debates, segundo Lima e Beserra (2012, p. 57-72), chegaram a um relativo consenso: cada modalidade é complexa à sua maneira, no entanto, em relação à crença de que a escrita é estruturalmente mais elaborada do que a fala, não se tem embasamento empírico e não é considerada relevante para o estágio atual dos estudos linguísticos (Lima; Beserra, 2012, p. 61).

³⁵ De acordo com Marcuschi (2010, p. 25), “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

³⁶ Vale mencionar que as colocações dos alunos ajudarão o professor a saber se estão acompanhando e se precisa intervir mais.

Como se pode observar, essa proposta não está voltada para o ensino de um gênero oral específico, mas tem enfoque na *integração do eixo oralidade ao de leitura* para o desenvolvimento tanto de habilidades orais quanto leitoras, visto que essa junção permite ao educador, não somente efetivar a oralização do texto escrito e facilitar a compreensão do educando, mas também, paralelamente, ressaltar a importância da *educação da oralidade*³⁷ (Miranda, 2005) durante as interações.

Leal, Brandão e Lima (2012, p. 13-35), para fins didáticos, elaboraram quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. No entanto, citaremos apenas duas, aquelas que são empregadas na interação dialógica e colaborativa em atividades de leitura: *oralização do texto escrito e produção e compreensão de textos orais*.

A *oralização do texto escrito* se encontra na intersecção do eixo de oralidade e de leitura. Essa atividade possibilita tanto o desenvolvimento da fluência de leitura quanto de algumas habilidades discentes próprias da comunicação oral, como controlar tom de voz e ritmo, usar gesticulações e expressão facial para causar efeitos sobre o público. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) complementam os apontamentos das autoras supracitadas, ao destacar alguns pontos que estão incluídos no trabalho com a fala e que entendemos, também, estarem envolvidos na leitura em voz alta:

Treinar a fala envolve a altura da voz, a velocidade, o gerenciamento de pausas nas apresentações. Envolve também aspectos da retórica: captar a atenção da audiência, gerenciar o suspense. Além disso, a oralização envolve a gestualidade, a cinestésica: um certo gesto ilustra um propósito, como uma postura cria a conivência. Ou seja: envolve a tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal em função de um determinado gênero [...] ou de um evento comunicativo (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 225).

A dimensão de *produção e compreensão de textos orais* é trabalhada no momento da atividade conversacional a serviço da construção colaborativa dos sentidos do texto escrito. Durante a interação, são trabalhadas diversas habilidades

[...] que vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito ao que o outro fala, monitoramento de seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos

³⁷ Neusa Salim Miranda aponta para os limites de comportamento interacional e linguístico, pelo fato de os alunos não reconhecerem os turnos de fala. Por isso, em lugar da “pedagogia do barulho”, propõe a “pedagogia do silêncio”. De acordo com a autora, “a cena interacional vivida em sala de aula, onde não se legitimam os papéis professor/aluno, onde a agenda pública é duramente negociada, a escuta ativa, as delicadezas, os limites da palavra são pouco considerados”. Dito de outra forma, a falta de polidez – cujo tratamento era função da família – tem tornado urgente um trabalho educacional das práticas discursivas orais discentes para que se consiga êxito em propostas didáticas que envolvam trabalho colaborativo – embora não se constitua um conteúdo explícito nos programas de ensino de LP.

[...]ou mesmo conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de interação[...] Tal contínuo também compreende a variação quanto ao nível de formalidade e tipos de relação que se estabelecem entre os falantes, desde as conversas mais informais aos gêneros mais públicos (Leal; Brandão; Lima, 2012, p. 20).

Desse modo, ainda que não seja possível o professor dar conta de todos os aspectos e habilidades que estão imbuídos no desenvolvimento da linguagem oral, é função dele gerenciar essas conversações, tanto para que haja fluidez no trânsito dos textos e todos os integrantes venham a se ouvir e se compreender quanto para que suas produções orais estejam de acordo com nível de formalidade exigido pela situação comunicativa.

Conforme mencionamos anteriormente, é possível trabalharmos a “educação da oralidade”. Ainda que não seja nosso objetivo principal, para o êxito da proposta de leitura, é importante que o professor conduza boas e fluidas discussões. Sendo assim, devem ser gerenciados alguns elementos básicos que constituem e organizam os textos conversacionais/dialogados orais: *turnos de fala, tópico discursivo, marcadores conversacionais e pares adjacentes* (Fávero; Andrade; Aquino, 2009).

O *turno de fala* se define, estruturalmente, como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Como numa conversação há a interação entre os interlocutores, estes revezam os papéis de falante e ouvinte e nela trocam informações e/ou sinais de monitoramento, como “ahn ahn”, “sei”, “certo”.

Para Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 701-702), qualquer conversação deve apresentar as seguintes propriedades:

- A troca de falantes recorre/ocorre;
- Em qualquer turno, fala um de cada vez;
- Ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- Comum: Transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição;
- Pouco frequentes: longas pausas e sobreposições extensas;
- Elementos variáveis: a ordem, o tamanho e a distribuição dos turnos; a extensão da conversação; o que cada falante dirá; o número de participantes;
- A fala pode ser contínua ou descontínua;
- São usadas técnicas de atribuições de turnos e diversas unidades para construí-los: lexema (palavra), sintagma, sentença, etc.;
- Mecanismos que resolvem falhas/violações nas tomadas de turno: “desculpe...Mas você estava dizendo que”.

Essa noção de lugar dos interlocutores na interação é relevante para que os participantes estejam conscientes de seus papéis: de que, no momento em que um fala, o(s) outro(s) deve(m) silenciar; de que um interlocutor pode atribuir a fala a outro; e de que, quando houver uma interrupção durante a fala de um, existem expressões verbais que o permitem retratar o assalto de turno, atuando com polidez e participando cooperativamente.

Nesse contexto em que dois ou mais interlocutores, engajados em uma atividade, negociam o assunto de uma conversação estabelece-se o *tópico discursivo*. Fávero, Andrade e Aquino (2009), fundamentadas em alguns estudiosos, definem-no como "aquilo sobre o que se está falando" (Brown; Yule, 1983, p. 73 *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2009, p. 37) e dizem que se trata "do sentido construído enquanto se fala e gerado [o tópico discursivo], também, por atividades as quais o mobilizam e marcam os seus segmentos" (Aquino, 1991, p. 65-66 *apud* Fávero; Andrade; Aquino, 2009, p.37). Assim, podemos afirmar que as conversações realizadas em atividade de leitura mobilizam o(s) tópico(s), pois trazem as temáticas contidas no texto escrito à tona para serem discutidas e, por isso, sentidos são construídos a partir desses tópicos.

Além disso, por ser um elemento estruturador da conversação, o tópico discursivo permite aos interlocutores saberem se estão falando dentro de um mesmo tópico, ou se mudaram de assunto, ou se o retomarão. Outra possibilidade é de que, por vezes, a identificação de um tópico não se dá de modo explícito, no caso do referencial não se encontrar no texto, mas no contexto situacional³⁸ (Fávero; Andrade; Aquino, 2009). Desse modo, entendemos que o professor pode gerenciar as conversações por meio do tópico, fazendo intervenções ao perceber que os participantes da atividade de leitura estão fugindo do tema ou contribuindo com alguma informação de referência extralingüística que tenham perdido ou não tenham ciência.

Nesses textos conversacionais/dialogados orais constam *elementos verbais, prosódicos e não linguísticos*, denominados *marcadores conversacionais*, os quais desempenham uma função interacional qualquer na fala, produzidos tanto pelo falante, quanto pelo ouvinte. De forma resumida, temos:

³⁸ Quando as unidades linguísticas se referem sistematicamente a traços do mundo extralingüístico – conhecimento por parte dos interlocutores sobre o que foi dito anteriormente e sobre quaisquer crenças externas relevantes.

Quadro 3 - Marcadores verbais

Marcadores verbais:

- **Simples:** Uma palavra (interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome, etc). Exemplos: agora, então, aí, entende, claro;
- **Composto:** Apresenta caráter sintagmático com tendência à cristalização. Ex.: então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim;
- **Oracional:** Tratam-se de pequenas orações com diversos tempos/formas/modos oracionais. Exemplos: eu acho que, quer dizer, então eu acho, etc.
- **Marcadores prosódicos:** possuem caráter não verbal. Abrangem o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais, contornos, pausas (silenciosas ou preenchidas) etc.
- **Marcadores paralinguísticos:** exercem função fundamental na interação face a face, porquanto estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes. São eles: riso, olhar, gesticulação, etc. Um olhar incisivo, por exemplo, pode significar o encerramento do tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Fonte: da autora.

Esses marcadores merecem nossa atenção para que não sejam interpretados como “erro” na fala do interlocutor, uma vez que esses elementos são peculiares da linguagem oral e contribuem para o transcorrer da interação, além de – no caso dos paralinguísticos - sinalizar para o falante que o(s) ouvinte(s) está(ão) acompanhando o que está sendo dito, concordando ou não, através de uma palavra, de um sorriso ou de uma expressão fisionômica de dúvida etc.

E, por fim, temos o último elemento básico da interação: *par adjacente*. São eles: pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação. Esses pares dialógicos fundamentam a atividade conversacional e representam possibilidades de atuações dentro de uma interação para se alcance o objetivo desejado. Assim, em uma atividade de leitura, o professor pode lançar mão deles para saudar os alunos no início da atividade, pode convidar um aluno a participar e aguardar a resposta, assim como pode elaborar perguntas cujas respostas auxiliarão a todos os envolvidos a alcançarem a compreensão.

Essa presença tão marcante da oralidade em atividades de leitura propicia a aprendizagem da própria oralidade no que se refere à familiarização com recursos típicos da fala em situações variadas e contribui para que os alunos se sintam mais seguros para expor suas opiniões sobre os assuntos e compartilharem seus conhecimentos respeitosa e educadamente. Outrossim, possibilita ao mediador dar suporte aos alunos na construção de

sentidos e modelar as estratégias de que o leitor incipiente necessita, para que, por meio dessas interações, desenvolva habilidades leitoras.

3.3 LEITURA: INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nas seções acima, observamos a essencialidade do papel do mediador na interação com/entre os sujeitos leitores. Durante o processo interacional, o professor modela as estratégias cognitivas que os leitores devem utilizar – seleção, antecipação, inferência e verificação – e oferece-lhes o suporte necessário por meio de conversas ou perguntas que promovam reflexão, para que sejam capazes de construir os sentidos do texto. Segundo Kleiman (2016), é na interação que o leitor mais inexperiente comprehende o texto, é durante a conversa que são salientados aspectos relevantes do texto que ele sequer havia percebido.

Já na interação com o texto, o que se espera do leitor é que ele se aproprie dessas estratégias modeladas em interação com professor e com colegas mais experientes e se permita concordar ou não com as ideias do autor do texto, completá-las, retomar ou avançar a uma etapa do texto – se percebido que algo não foi compreendido –, levantar hipóteses a respeito do que será lido, validar ou refutar essas hipóteses, as quais podem ser formuladas na proporção dos conhecimentos e da criatividade dele (Koch; Elias, 2006).

Adotamos, pois, uma concepção de leitura decorrente de uma concepção *sociocognitivo-interacional* de língua, a qual privilegia os sujeitos envolvidos e seus conhecimentos em processo de interação. Esta ocorre entre autor – texto – leitor. O leitor tem um papel ativo de construção de sentido do texto, ou seja, ele terá que interagir com o texto para conseguir compreendê-lo e interpretá-lo, porque os sentidos não estão explícitos e prontos nele, aguardando para serem assimilados; ao contrário, precisam ser construídos por quem o lê.

Pessoas diferentes podem ler um mesmo texto e construir sentidos diversos. Isso ocorre porque, ao realizarmos uma atividade de leitura, são acionados na nossa memória conhecimentos anteriormente constituídos, os quais estabelecem relação com as informações novas contidas no texto. Nessa ótica, como o lugar social, as vivências, os valores dos seres humanos, conhecimentos textuais são únicos/distintos, isto é, como os conhecimentos relacionados com as informações do texto são diferentes, os sentidos construídos podem ser diferentes.

Quanto aos conhecimentos que temos armazenados em nossa memória, estes são acionados – como vimos na seção 3.2 - através de estratégias cognitivas, por meio das quais

processamos o que estamos lendo no texto. Para esse processamento textual, recorremos a três conhecimentos: *conhecimentos linguístico, enciclopédico ou de mundo e interacional* (Koch; Elias, 2006).

O *conhecimento linguístico* trata da organização do material linguístico na superfície textual, do uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a escolha das palavras adequadas ao tema ou aos modelos cognitivos ativados, isto é, vai desde o conhecimento da pronúncia das palavras, vocabulário e regras até o uso da língua.

O *conhecimento enciclopédico ou de mundo* faz referência aos conhecimentos gerais sobre o mundo, assim como conhecimentos relacionados às nossas experiências e vivências em uma sociedade; abrange todos os domínios do conhecimento humano e pode ser adquirido formal e informalmente.

O *conhecimento interacional* é aquele que se refere às formas de interação através da linguagem e compreende os conhecimentos: *ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural*. O conhecimento ilocucional nos permite identificar os objetivos do produtor do texto pelo que foi dito e, inclusive, pelo que não foi; o comunicacional concerne à adequação do gênero textual à situação comunicativa, à seleção da variante linguística adequada à situação de interação e à quantidade de informação necessária para que o interlocutor possa reconstruir o objetivo da produção do texto; o conhecimento metacomunicativo faz referência à garantia ao locutor de que seu texto será compreendido e aceito pelos interlocutores no que tange aos objetivos com que é produzido e, para isso, utiliza algumas ações linguísticas, como destacar alguma palavra ou acrescentar alguma informação ao próprio discurso, a fim de garantir que será compreendido. E, por fim, o conhecimento superestrutural³⁹ ou sobre os gêneros textuais, o qual nos auxilia na identificação dos diversos gêneros e tipologias textuais que circulam nos eventos da vida social.

Diante do exposto, podemos afirmar que, se por um lado, a reunião desses conhecimentos acima mencionados forma uma espécie de bagagem cognitiva⁴⁰ que é ativada nas interações para a construção de sentidos, por outro lado, a ausência deles, consequentemente, resultará em não compreensão textual. Daí voltarmos a destacar a importância da mediação do professor no preenchimento de lacunas como essa.

Além disso, há ainda de se considerar que a construção de sentidos diversos em

³⁹Kleiman também fazem menção aos conhecimentos superestruturais pela terminologia *conhecimentos textuais*. Quanto a eles, ela afirma que quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...] pois o conhecimento de estruturas textuais e tipos de discursos determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão" (Kleiman, 2016, p. 23).

⁴⁰Também chamado por Koch e Elias (2006) de *contexto sociocognitivo*.

função das diferentes bagagens cognitivas não significa que qualquer sentido esteja autorizado, por isso, de acordo com Koch e Elias (2006, p. 21), “é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as ‘sinalizações’ do texto, além dos conhecimentos que possui”.

Como podemos observar, na leitura, há uma responsabilidade mútua na interação do autor e do leitor para a construção do significado do texto: o autor deve ter o comprometimento de ser informativo, claro e relevante, deixar pistas em seu texto para que o leitor possa reconstruir o caminho pelo qual ele percorreu e, no caso dos implícitos, seja capaz de inferi-lo ou apelar a outros conhecimentos.

Já o leitor deve crer que o autor tem algo relevante a dizer e o fará de forma clara e coerentemente; em caso de falta de clareza e inconsistências, deverá tentar resolvê-las apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual etc. Além disso, ao levantar as suas hipóteses acerca do texto, deve ter como referências as pistas deixadas pelo autor no texto e não ajustar o texto às suas hipóteses, porque, dessa forma, estaria rompendo com seu contrato de responsabilidade (Kleiman, 2016).

Sendo assim, em meio a tantos fatores a serem considerados para se obter êxito na construção de sentidos do texto, salientamos nesta seção, seja em interação com o texto ou com professor e colegas mais experientes, a importância de o *leitor* desempenhar seu papel de forma ativa, como um construtor de sentidos, porquanto a compreensão textual é produto das estratégias que *ele* utiliza para relacionar aquilo que ele sabe sobre o assunto com as informações do texto para gerar novas aprendizagens. Essas estratégias que o leitor utiliza na interação com o texto são as responsáveis pela interpretação que ele constrói. Assim, por esse sujeito estar consciente do que entende e não entende, estará preparado para lançar mão delas quando se deparar com algum problema na construção dos sentidos (Solé, 1998).

4 MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LEITURA

Neste capítulo, partiremos de uma breve reflexão sobre algumas questões que envolvem o ensino da leitura atualmente para discorrermos sobre uma pedagogia que pode trazer expressivas contribuições na formação do aluno como leitor e como ser social, uma vez que sua proposta trata não somente das múltiplas linguagens, mas também da pluralidade cultural presentes nas salas de aulas deste mundo globalizado.

4.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA NO TEMPO CONTEMPORÂNEO

Há muito se discute sobre o desinteresse dos alunos pelas atividades permeadas pela leitura e os preocupantes resultados obtidos nas avaliações externas como SAEB e PISA. Daí surgem questionamentos sobre o que poderia ser feito dentro do ambiente escolar para que se criasse um maior envolvimento do aluno de modo que ele viesse a reconhecer a importância da leitura e nela tivesse prazer, a ponto de influenciar essa prática para além dos muros escolares.

Sabemos que há muitas razões para que os alunos tenham dificuldade na aquisição da leitura. Dentre elas, estão o fator externo à escola de as famílias terem cultura predominantemente oral e, por isso, oferecerem aos estudantes pouco contato com textos escritos e o fator interno às instituições por priorizarem metodologias que os deixam entediados.

A consequência é que, na ausência da família, essa responsabilidade recai totalmente sobre a escola e, portanto, torna urgente que esta instituição de ensino, em sua função de principal agência de letramento, abandone as formas tradicionais de práticas de leitura e oportunize a esses jovens ambientes que lhes motivem através de novas e significativas experiências.

A significação das atividades de leitura estará na relação que ela tem com a vivência extraescolar discente. Em razão disso, chamamos atenção para as novas linguagens e gêneros que surgiram com o avanço tecnológico e por meio dos quais os estudantes interagem a todo tempo em seus dispositivos celulares ou computadores.

A verdade é que esses suportes possibilitam uma constante prática de leitura, de maneira que eles mesmos não se dão conta do quanto aumentaram sua carga de leitura—embora digam que não gostam de ler – e, principalmente, de que esse grande fluxo de informações a que tem acesso não deve ser consumido sem criticidade. Temos, então, nessas

ferramentas tecnológicas um caminho para que as competências leitoras sejam desenvolvidas de forma prazerosa e significativa para esses leitores em formação.

Visando o aumento do nível de proficiência discente em leitura e da apropriação do hábito de ler, entendemos que a escola deve propiciar experiências leitoras que agreguem valor, prazer e sentido a essa prática pelos alunos. Dito de outra maneira, as instituições de ensino devem rever as formas tradicionais de práticas de leitura, criando ambientes de letramento que ressignifiquem a visão dos alunos sobre o ato de ler e, dessa forma, oportunizem o desenvolvimento de habilidades leitoras de que precisam para agir de forma eficiente em sociedade.

Sendo assim, encontramos nos multiletramentos uma proposta de ensino de leitura que possibilita aos docentes desenvolver um trabalho que capacite os estudantes não somente para a leitura e compreensão de textos, mas também para a leitura e compreensão do mundo, como propunha Paulo Freire, educador que inspirou os pesquisadores na elaboração dessa pedagogia.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DOS MULTILETRAMENTOS PARA O ENSINO DE LEITURA

Ler é muito mais do que a leitura de palavras. Compreendemos o mundo ao nosso redor, quando conseguimos ler e atribuir sentido aos vários modos semióticos que o constituem: língua escrita, oral, imagens, gestos, posicionamento do corpo, fisionomia de alguém, música, som, entre outros. Assim, é de suma importância a promoção de um ensino que desenvolva as habilidades leitoras requeridas para que os discentes atuem eficazmente nas situações comunicativas, bem como para que compreendam a realidade que os circunda.

Durante muito tempo, as práticas leitoras que realizamos privilegiaram somente os textos escritos, no entanto, com o avanço da tecnologia, vêm gradativamente cedendo espaço para imagens, vídeos e, inclusive e principalmente, para as várias mídias e semioses que convergem em um mesmo texto, por termos hoje facilidade de acesso a recursos tecnológicos e conhecimento de sua utilização que outrora não tínhamos. Nesse sentido, podemos dizer que o mundo atual em que vivemos se expressa de forma multimodal.

Multimodalidade significa a coexistência de modos semióticos no ato da comunicação, isto é, os textos multimodais que produzimos ou com que nos deparamos – pois, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), todos os textos são multimodais – combinam vários modos de significar e, assim, requerem *multiletramentos* para o sucesso na

comunicação, como se pode fundamentar em Rojo e Moura (2012, p. 76):

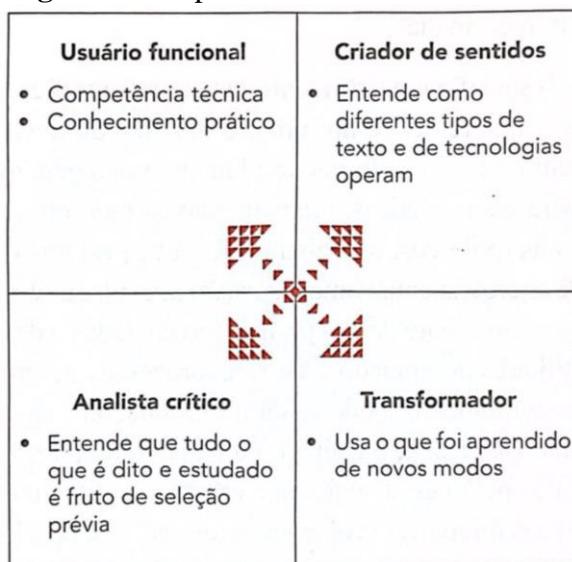
[...] tais modalidades passaram a exigir do leitor [...] a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, dependendo das modalidades utilizadas, ampliação de letramentos para múltiplos letramentos. A ampliação desse conceito vem dar conta da diversidade de semioses que co-ocorrem hoje nos textos das mídias: visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons), verbal (uso das línguas) [...].

Os Multiletramentos consistem em uma proposta de ensino que surgiu da necessidade observada por um grupo de pesquisadores de Nova Londres de que a escola deveria dar conta dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea – em sua maioria por causa das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) – e da diversidade cultural presente nas salas de aula por efeito da globalização.

Trata-se de uma pedagogia cuja noção de letramento foi ampliada e enriquecida e, por isso, não poderia se restringir somente ao letramento da letra/impresso, visto que visava a preparação dos estudantes para o futuro. Nessa perspectiva, a escola deveria rever seus currículos de modo a atender às novas exigências sociais e tratar a intolerância na convivência com a diversidade cultural, pelo fato de esse sentimento gerar violência, o que também poderia comprometer o futuro dos jovens. Por isso em Rojo e Moura (2012, p. 13, grifo nosso) temos que

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades [...]: *a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e comunica* (Rojo; Moura, 2012, p. 13, grifo nosso).

Apoiando-se nos princípios do diagrama a seguir, o Grupo de Nova Londres deixou expresso no manifesto alguns movimentos – convenientes a seu ver desde 1996, ano de publicação desse documento – sobre como implementar a pedagogia dos multiletramentos: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada*.

Figura 3 - Mapa dos multiletramentos

Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29).

A *prática situada* implica em considerarmos uma multiplicidade de textos e gêneros que eram deixados fora da escola, de modo a lidar com as situações diversas de uso da linguagem; faz referência a um projeto didático que parte da cultura do alunado, que traz para dentro da sala de aula textos autênticos, cujos gêneros e *designs* retratem suas preferências e atendam às necessidades daquele grupo.

Sobre esses gêneros e *designs*, são efetuadas *instruções abertas*, isto é, explicações a partir de uma análise sistemática e consciente dos textos e de seus processos de produção e de recepção para se chegar à apropriação dos conceitos metalinguísticos a fim de que possam compreender os diferentes fenômenos da linguagem.

Essa análise se dá a partir de um *enquadramento crítico*, ou seja, da construção de uma interpretação que considera os contextos sociais e culturais de circulação desses textos. Envolve a consciência de que todas as práticas sociais, todos os letamentos são socialmente construídos e seletivos e, por isso, são apresentados aos alunos diferentes modos de significação e diferentes manifestações culturais e valores característicos dos grupos que compõem a sociedade.

Todos esses passos caminham para que o aluno, lançando mão dos saberes construídos nas etapas anteriores, seja capaz de realizar uma *prática transformada*: aja, por meio do uso consciente da linguagem, de forma a mudar determinados aspectos sociais, econômicos, culturais etc. Nesse momento da aula, são dadas oportunidades aos alunos de recepção de textos visando compreendê-los. Não se trata de lê-los por ler, sem objetivos, mas para produzir ou transformar (*redesign*) textos – sejam visuais, verbais, gestuais... – no intuito

de mudarem sua realidade para melhor. Daí essa pedagogia ser também designada pedagogia por *design*.

Diante do que discorremos até aqui, não há dúvida de que o prefixo Multi- do termo “multiletramentos” faz referência às múltiplas práticas letradas que os jovens de hoje precisam ter acesso para que sejam capazes de acompanhar os avanços da sociedade. Para além do impresso, essa perspectiva de ensino abarca outros letramentos que, de forma integrada, contribuem para a formação de um leitor crítico e capaz de agir sobre as circunstâncias que o rodeiam, uma vez que é orientado a aplicar os saberes construídos durante a atividade de leitura na produção e circulação de seus textos, visando a construção de um mundo melhor.

Além do letramento crítico, esse projeto permite a implementação de um ensino inclusivo, por capacitar os estudantes a atuarem eficaz e confiantemente nas situações comunicativas do dia a dia, através do desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura de textos multimodais e digitais que refletem as práticas de linguagem, os valores e a cultura que fazem parte da vida deles fora do ambiente escolar e por estimular o seu protagonismo, ao dar voz a eles através das atividades interativas e colaborativas.

Essa inclusão pode ser comprovada através das características sinalizadas pelos estudiosos, de forma unânime, acerca dos multiletramentos em Rojo e Moura (2012, p. 23), os quais afirmam que

eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturais).

Por essa constituição e lógica interativo-colaborativa de funcionamento, chegou-se à conclusão de que a melhor maneira de os multiletramentos serem apresentados é na estrutura e formato de redes – hipertextos, hipermídias – e, quanto à melhor localização, “nas nuvens”, onde poderão ser acessados por outras pessoas, já que nela os bens imateriais (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades) pertencem a todos. Os usuários, portanto, se veem diante um sem-número de possibilidades de leitura e criação de textos, vídeos, músicas, *designs*, entre outros.

Sendo assim, podemos afirmar que a Pedagogia dos Multiletramentos trouxe grandes contribuições para o ensino de língua e, particularmente, para o ensino de leitura. Ela delega o protagonismo ao leitor desde a interação com o texto até a aplicação dos conhecimentos

construídos durante as atividades de leitura. Por influência freiriana, sua proposta visa a leitura para a transformação de vidas, de realidades. Além disso, motiva os alunos a participarem das atividades por preconizar as múltiplas linguagens, inclusive – mas não obrigatoriamente – a digital, ao reconhecer e valorizar a cultura e os valores discentes e, assim, agregar valor e prazer às atividades, contribuindo substancialmente para a aquisição da leitura.

4.3 LEITURA EM AMBIENTE DIGITAL

Pensar na formação de leitores exige refletir, dentre todos os aspectos até aqui mencionados, sobre o principal meio em que a atividade de leitura tem sido realizada nos dias atuais e sobre quais habilidades devem ser ensinadas para que esses sujeitos estejam preparados para atuar neste ambiente, o digital.

Isso não quer dizer que, diante das novas formas de significar emergidas do avanço das TDICs, as habilidades requeridas para a leitura de textos impressos estejam obsoletas. Estas permanecem relevantes para a construção de sentidos. O que ocorre é o acréscimo de outras habilidades necessárias à realização da leitura em ambiente digital, pelo fato de a leitura na internet demandar habilidades peculiares da navegação on-line.

A leitura, nessa dimensão, não se restringe exclusivamente à escrita alfabetica, uma vez que outras habilidades serão necessárias para interpretar, compreender, significar elementos verbais e não verbais característicos de textos e mídias que se integram aos já existentes” (Coscarelli, 2016, p. 17).

Em seu sentido estrito, a leitura visa uma compreensão profunda do seu objeto. Já a leitura on-line, isto é, em ambiente digital, envolve não somente os aspectos cognitivos necessários à construção de significados, mas também ações físicas, como clicar, usar barras de rolagem, compreender e usar os menus, passar os olhos estrategicamente pelas páginas, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outros. Por isso, em Coscarelli (2016, p. 71) temos que “ler na internet envolve leitura e navegação”.

Vale destacar aqui que o ato de navegar se realiza tanto na leitura de textos impressos quanto de textos do ambiente digital. Um leitor experiente em uma livraria, por exemplo, costuma pegar o livro, ler sua capa e depois o vira para a leitura da quarta capa; em seguida, passeia pelos índices e pelos títulos dos capítulos e subseções como forma de se orientar e obter informações sobre o assunto do texto. Por outro lado, a navegação em meio digital é orientada pelas interfaces digitais e, por isso, requer dos leitores ações como clicar, usar

barras de rolagem, buscar, localizar, avaliar, selecionar, entre outras (Coscarelli,2016).

A autora supracitada considera a navegação e a leitura como partes de uma mesma competência – visto que apresentam muitas habilidades semelhantes – e menciona alguns argumentos para pensar a navegação como leitura:

- Precisamos decodificar e produzir sentidos a partir de palavras, sentenças, títulos, URLs, ícones, entre outros;
- Pensar/ler/construir sentido relevante para cumprir os objetivos;
- Navegar requer uso de habilidades semelhantes à realização de leitura: *acesso lexical* (reconhecimento de palavras, expressões, ícones, barras de rolagem, URLs, *links* e construir significados a partir deles); *processamento sintático* (construir estruturas sintáticas a partir das informações linguísticas que encontra); *processamento semântico* (construção de significados locais e globais do texto e a integração deles por meio de inferências que levarão a compreensão textual); *análise do discurso* (leitura crítica, encontrar quem está falando naquele texto, quem aquele autor representa, para quem está falando, que intenção/ideologia carrega etc.); *produzir diferentes tipos de inferências* (conectar partes do texto por meio de processos cognitivos); *usar diferentes tipos de conhecimentos prévios* (conhecimentos prévios de assunto, da estrutura informacional do texto impresso e de *sites*, e de mecanismos de busca na *web*); *conectar informação verbal e não verbal* (considerar o *design* do texto para construir do sentido já que ele pode contribuir para sua compreensão);
- Navegar requer o uso de estratégias similares à leitura: *monitorar* (gerenciar o entendimento do texto); *estabelecer conexões* (entre as partes do texto ou com outro texto ou do texto com o leitor e /ou com o mundo); *identificar as ideias mais relevantes*; *fazer perguntas* (levantar perguntas e buscar respondê-las ao longo da leitura); *analisar/criticar* (atentar para os traços do texto e refletir sobre a ideia central); *visualizar* (fazer uso da imaginação e dos sentidos para melhor compreender o texto); *inferir* (utilizar elementos do texto para compor informações não explicitadas nele); *resumir* (integrar as ideias principais formando uma representação sucinta do texto); *sintetizar* (reconhecer a ideia principal do texto e a partir dela refletir e construir interpretações próprias).

Não é nosso objetivo aprofundarmos nas habilidades específicas da navegação, mas destacar que as habilidades referentes a esse ato se entrelaçam às de leitura quando da leitura on-line e, por isso, devem fazer parte do ensino de leitura e compor o currículo escolar. Nossos alunos precisam saber reconhecer ferramentas de busca e busca avançada em um ambiente com muitas possibilidades, ler a URL e compreender seu significado em termos de propósito da informação em um site (.edu, .com, por exemplo), ler e integrar as informações de múltiplas fontes, saber se localizar nas diferentes camadas de um hipertexto⁴¹, entre outras.

Ao atentarmos para as habilidades de navegação, concluímos que

[...] navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentido a partir daquela busca. Ler inclui usar a compreensão construída na navegação, assim como usar os textos selecionados para conseguir mais informação, construir um sentido mais profundo do tópico, reunir mais evidências para os sentidos construídos e cumprir a tarefa da melhor maneira possível (Coscarelli, 2016, p. 78).

Pensando na práxis docente no que se refere ao ensino de leitura em ambiente digital, Coscarelli (2016) sugere que, embora a navegação seja parte do processo de leitura, os educadores separem esses dois conceitos na abordagem, para que os alunos possam compreender que a leitura (*stricto sensu*) e a navegação consistem em duas partes que formam um todo mais amplo e mais atual de leitura, a leitura on-line. Nesse sentido, o educando precisa perceber que o ato de navegar demanda, assim como o ato de ler, o “esforço” cognitivo de construção de significado, porém este se dá a partir dos elementos que compõem a interface digital, ou seja, é necessário que ele compreenda o que são e para que servem janelas, botões, barras de rolagem, ícones, por exemplo, para que consiga realizar a leitura nesse meio.

A partir desses esclarecimentos acerca do que é necessário à realização da leitura em um ambiente digital e da abordagem que facilita o seu ensino, esperamos, portanto, que os professores elaborem as aulas focalizando nos aspectos da navegação e/ou da leitura em que os estudantes apresentem mais dificuldades – visto que estamos lidando com nativos digitais e, por isso, já possuem algum conhecimento –, no intuito de que essas situações de aprendizagens levem-nos a serem mais eficientes em suas práticas de leitura on-line, dentro

⁴¹ Conforme Marcuschi (1999), o hipertexto não é um gênero textual, nem um simples suporte de gêneros diversos, mas um tipo de escritura. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas. Nele, não se observa uma ordem de construção, mas possibilidades de construção textual plurinearizada. Dito de outra forma, é um tipo de escrita digital em que um texto remete a outros tantos textos por meio de *links*, como se fosse uma grande rede de informações interligadas, a qual possibilita ao leitor tomar as decisões do percurso de leitura que deseja traçar, uma vez que nesse meio essa atividade se realiza de forma não linear.

ou fora da instituição escolar. Afinal, ser um bom leitor nos dias de hoje significa não somente compreender com profundidade os materiais encontrados e lidar criticamente com eles, mas também ser um bom navegador (Ribeiro; Coscarelli, 2023).

5 METODOLOGIA

A proposta inicial deste trabalho era a realização de uma *pesquisa-ação* que, por se caracterizar pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas (Gil, 2002), nos permitiria extrair novos conhecimentos a partir das práticas vivenciadas. Conforme Thiollent (2011, p. 8), esse tipo de pesquisa “interliga conhecimentos e ações ou, ainda, extrai da ação novos conhecimentos”.

Entretanto, devido à ocorrência da pandemia do COVID-19, que gerou alterações substanciais no sistema educacional em âmbito mundial, inclusive no Brasil, foi autorizada, em caráter excepcional, a realização de trabalhos propositivos pela Coordenação do Profletras.

Sendo assim, optamos pela metodologia de *pesquisa bibliográfica* – a qual, segundo Severino (2007, p. 122), “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, [...] como livros, artigos, teses” –, de abordagem qualitativa, por possibilitar ao pesquisador descrever a complexidade das hipóteses aqui elencadas, analisar a interação entre as variáveis e, ainda, interpretar os dados, fatos e teorias (Rodrigues; Limena, 2006, p. 90).

Nesse sentido, a partir desses estudos bibliográficos, objetivamos elaborar um produto pedagógico que possibilite o aprimoramento das ações docentes, com vistas a desenvolver a competência leitora dos alunos. Para isso, teremos como aportes teóricos autores modernos como Bakhtin (2011), Cavalcante (2011), Kleiman (2016), Koch (2012, 2015), Koch e Elias (2006), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Prensky (2001), Rojo (2009, 2017), Rojo e Moura (2012), dentre outros.

A proposta de intervenção será um protótipo didático direcionado a professores de Língua Portuguesa de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental que visam promover a leitura motivada pela pedagogia dos multiletramentos, utilizando ferramentas tecnológicas como datashow, o aplicativo *WhatsApp* como Ambiente Virtual de Aprendizagem, dentre outros recursos que viabilizam este trabalho.

A escolha do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola* como texto-base se justifica pela boa aceitação e preferência dos alunos dos 6º e 7º anos, por ocasião do recebimento de dois livros paradidáticos do Programa Nacional do Livro e do Material

Didático – PNLD⁴². Eles foram conduzidos à sala de leitura, onde tiveram acesso às duas opções de livros enviados pelo programa e puderam realizar a escolha. A empolgação deles motivou as professoras dos referidos anos à elaboração de propostas pedagógicas que utilizassem as obras de forma a fomentar o apreço pela leitura.

Além do interesse demonstrado pelos alunos, a obra se faz relevante pelo tema tratado através da exemplaridade da protagonista Malala e por apresentar um grau de dificuldade que não desestimulará a sua leitura nem os deixará na zona de conforto, pois, segundo Kleiman (2016, p. 39, grifo do autor), “os critérios para a escolha do texto são a LEGIBILIDADE ou grau de dificuldade, a relevância e o interesse”, este último se refere tanto ao aluno quanto ao professor. E o tema aqui funcionará como fio que permitirá a percepção e produção de linguagem. Pela característica da turma, em sua maioria, de leitura silabada, um trabalho voltado para a aquisição de leitura virá ao encontro das necessidades discentes de aumento de nível de proficiência, assim como da formação plena do educando enquanto cidadão, que é papel da escola, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998).

O local de trabalho escolhido como referência para elaboração e futura aplicação desta proposta pertence à Rede Municipal do Rio de Janeiro e se localizada no bairro de Guadalupe, zona urbana do Rio de Janeiro, por sua infraestrutura permitir a implementação de um trabalho à luz dos multiletramentos.

Desde 1956, a referida instituição tem atendido alunos das séries finais do Ensino Fundamental, oriundos das regiões de Anchieta, Barros Filho, Costa Barros, Pavuna, Ricardo de Albuquerque, dentre outras, nos turnos da manhã e da tarde, e hoje tem uma clientela de 747 discentes.

O corpo docente da escola é composto por 34 professores. A maioria deles é pós-graduada em nível *lato sensu* e alguns em *stricto sensu*. A escola conta também com o Conselho – Escola – Comunidade (CEC), o qual participa da tomada de decisões quanto à utilização da verba pública recebida, seja para compra de móveis, obra no prédio, material pedagógico etc. e é formado por dois representantes de cada segmento da equipe escolar: dois professores, dois funcionários, dois alunos, dois responsáveis e a diretora-geral do CEC, que é

⁴² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Em julho de 2017, teve seu escopo ampliado, incluindo a oferta de obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

a diretora-geral da escola.

Quanto à estrutura física, a escola possui as tradicionais salas de aula com lousa branca, um laboratório de informática, uma sala de leitura, uma sala multimídia e um auditório com acesso à internet, os quais viabilizam nosso trabalho de leitura com as práticas mais recentes de letramentos que fazem uso de recursos tecnológicos. Vale a pena destacar que o fato de as salas de leitura e multimídia serem climatizadas contribui significativamente para que obtenhamos êxito nas atividades que envolvam concentração e atenção. Como a instituição em questão se localiza numa região quente do país e as turmas são compostas, em média, por 35 alunos, torna-se relevante a climatização, a fim de que os alunos fiquem mais calmos, propiciando um ambiente favorável à leitura e à aprendizagem.

Figura 4 - Infraestrutura da escola de referência



Fonte: QEdu (2023).

Os dados das avaliações externas, como Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – e Prova Brasil⁴³, que permitem ao INEP⁴⁴ realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, devem ser considerados para implementação de propostas de intervenção na escola, uma vez que seus resultados apontarão as dificuldades discentes e, por isso, servirão de base para a realização de um trabalho comprometido com a qualidade do ensino.

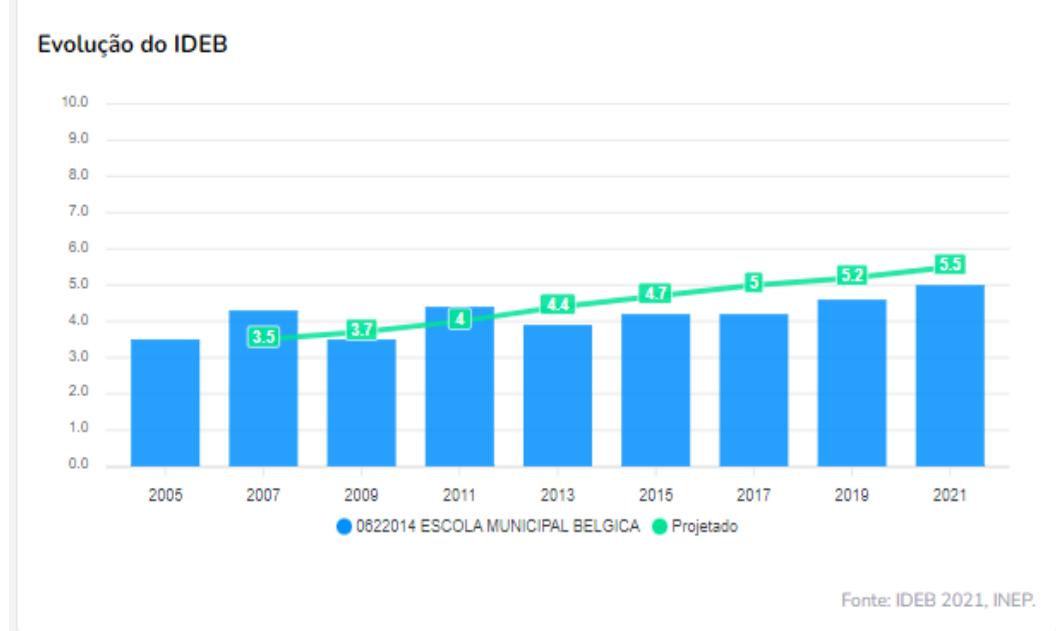
Veja a seguir o quadro de evolução do IDEB da E. M. Bélgica e atente, em seguida,

⁴³ A cada dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública realizam uma prova padronizada, aplicada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a ter o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, agora, nomeia o conjunto de avaliações – antiga Saeb, Prova Brasil e ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) da Educação Básica (Brasil, 2018).

⁴⁴ Trata-se do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional.

para seus resultados nessas avaliações nos anos de 2019 e 2021:

Gráfico 1 – Evolução do IDEB



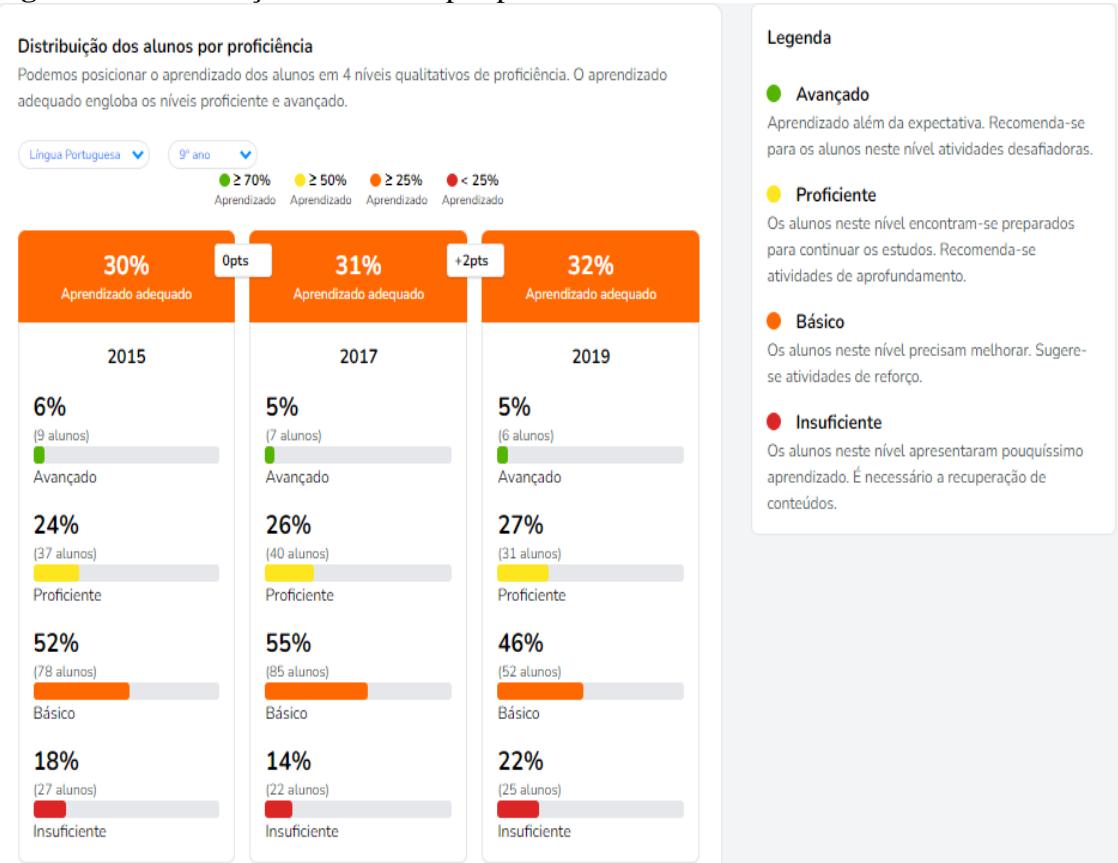
Fonte: QEdu (2023).

A escola de referência para este trabalho apresentou uma elevação na nota do IDEB de **4,6**, no ano de 2019, para **5,0**, no ano de 2021. Esses dados são calculados com base no *aprendizado dos alunos* em português e matemática (Prova Brasil) e no *fluxo escolar* (taxa de aprovação). Se considerarmos somente o *percentual de aprovação*, observando os anos anteriores à pandemia – 2017 e 2019 – e o ano de pós-pandemia – 2021 –, perceberemos um aumento de **87%** para **100%** de aprovação dos alunos de 7º anos.

Ao analisarmos atentamente esses dados, os números nos levam a interpretar uma “melhora” no desempenho dos alunos. Todavia, esse aparente sucesso de deu pelo fato de, conforme divulgado em nota informativa no site do INEP, terem sido adotados novos métodos e critérios de avaliação no ano de 2020, em virtude das circunstâncias momentâneas, no intuito de evitar o aumento da reaprovação e do abandono escolar, que acabaria impondo uma nova penalidade aos estudantes para além da própria pandemia. Desse modo, consideraremos prioritariamente nesta pesquisa os dados apresentados anteriormente ao período pandêmico e os subsequentes.

Vejamos agora os percentuais de estudantes com *aprendizado adequado* nos anos finais.

Figura 5 - Distribuição dos alunos por proficiência



Fonte: QEdu (2023).

Segundo o INEP (*apud* QEdu, 2023), a cor verde foi estabelecida na Meta 3 do *Todos Pela Educação*⁴⁵ de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado (nível de proficiência compatível com seu ano escolar); a cor amarela indicaria estar um pouco abaixo desse percentual; a cor laranja apontaria insucesso, necessitando a aplicação de atividades de reforço; e a vermelha revelaria que não apresentam um bom nível de aprendizagem.

Consoante aos dados dos gráficos acima, fica evidente que os anos finais da referida instituição, na série histórica 2015 – 2021, estão distantes do ideal no que se refere às habilidades de leitura e escrita, visto que os alunos apresentam justamente o inverso do que foi estipulado como meta, isto é, em média, 70% apresentam nível de proficiência *incompatível* com os 9 anos cursados durante o Ensino Fundamental.

A partir desses conceitos de aprendizagem *não condizentes* com o ano escolar, surgiu a decisão de uma pesquisa voltada para o desenvolvimento da habilidade leitora desse alunado, assim como a ampliação do letramento, considerando também que essa ação afetará

⁴⁵ É uma organização da sociedade civil cujo objetivo é mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, são financiados por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública (Todos pela educação, 2022).

positivamente o processo ensino-aprendizagem das demais disciplinas e nas situações comunicativas em sua vida em sociedade.

Tomando-se como base a realidade acima - prioritariamente, o quociente obtido no ano de 2019 e os anos subsequentes à pandemia (2021 e 2022) -, e nossa percepção em sala de aula, por meio de uma diagnose, de dificuldade na compreensão textual de forma autônoma por parte dos alunos, concluímos que o nível de aprendizagem dos alunos já revelava um *déficit* em proficiência de língua materna *antes* de março de 2020. Sendo assim, consideramos o evento, nesta pesquisa, ser um fator agravante e não desencadeante dos conceitos insuficientes em Língua Portuguesa, o qual, mesmo diante da estratégia do *continuum* curricular proposto pelo CNE, impactou *significativa* e *negativamente* o desempenho de nossos alunos.

Em razão de tudo o que até aqui foi exposto, em caráter excepcionalmente propositivo, será apresentada uma proposta de letramento que objetiva a aquisição da leitura em ambiente escolar e que revela a importância da mediação do professor letrador na condução da construção de sentidos e da formação continuada docente, de modo que atenda às novas demandas tecnológicas emergentes da sociedade moderna e, assim, desperte o interesse dos alunos nas atividades promotoras do desenvolvimento das habilidades leitoras.

5.1 PROTÓTIPO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Vivemos uma época em que todos podem acessar a *Web* e a grande maioria das pessoas têm acesso a ela. As crianças e os jovens de hoje estão familiarizados com as plataformas e ferramentas digitais e, por isso, são capazes de consumir e produzir informações o tempo inteiro em meio a variados tipos de textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (cf. seção 4.2).

Essas novas formas de interação que os alunos praticam em sua vida social precisam ser trazidas para dentro das salas de aulas para que a escola proporcione uma aprendizagem significativa e atrativa. Todavia, as instituições de ensino, em sua maioria, têm desconsiderado esse protagonismo juvenil característico dessa nova cultura digital, insistindo em um modelo de ensino tradicional cujas metodologias têm desestimulado os alunos e os professores no processo ensino-aprendizagem, pelas propostas de atividades mecânicas e enfadonhas.

Nesse sentido, é necessário que sejam revistas as concepções de ensino para que o professor tenha a autonomia de adaptar os conteúdos curriculares à era digital, a qual reclama

a ampliação dos letramentos discentes para que sejam capazes de compreender e produzir esses novos textos que surgiram com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Atualmente, o conhecimento pode ser adquirido de várias maneiras e de qualquer lugar por meio dos dispositivos móveis. Não é mais um privilégio que está sob o domínio do professor que, no exercício de sua função, despeja os conteúdos sobre o aluno como se fosse um recipiente. Práticas discursivas como criação, edição e tratamento de um vídeo, por exemplo, que eram feitas somente por especialistas, podem, hoje, ser realizadas por qualquer pessoa. Estamos diante de uma nova realidade em que, quando se trata de um objeto de estudo que seja a tecnologia digital ou que esteja atrelado ao seu uso, construímos e ampliamos nossos saberes com nossos alunos, se nos permitirmos aprender com eles.

Essa ausência de hierarquia somada a atitudes colaborativas é muito pertinente no processo de aprendizagem para todos os envolvidos, pois os saberes são construídos de forma conjunta e, por isso, prazerosa, fazendo com que os alunos se sintam importantes e capazes por poderem assumir o protagonismo e, assim, compartilhar os conhecimentos adquiridos de sua geração de nativos digitais. Além disso, torna a aprendizagem ainda mais significativa, já que o conteúdo da aula tem relação com sua vivência extraescolar.

Lemke (2010) diferencia dois paradigmas de aprendizagem: o *paradigma da aprendizagem curricular* e o *paradigma da aprendizagem interativa*. No paradigma curricular, alguém decide o conteúdo do currículo que precisa ser aprendido pelo aluno e planeja como e quando isso se dará. De acordo com as características, nas instituições de ensino brasileiras, ainda predomina esse paradigma, pois

[...] o paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo. Este é o paradigma do capitalismo industrial e da produção de massa baseada na fábrica. Desenvolveu-se simultaneamente a eles e em acordos filosóficos muito próximos; dá suporte às redes mais amplas de emprego e carreira e se assemelha a eles em autoritarismo, planejamento de cima para baixo, rigidez, escala econômica e incompatibilidades gerais ao novo mundo baseado no ‘capitalista veloz’. Por parte dos alunos, há ampla recusa e resistência, e seus resultados finais promovem pouco mais de utilidade demonstrada no mundo não acadêmico do que promovem alguns letramentos textuais e certificados de membros da classe média (Lemke, 2010, p. 469).

Já o paradigma interativo propicia uma aprendizagem decorrente da priorização do acesso à informação em lugar da imposição de assimilação de conteúdos. Os alunos, nesse caso, são vistos como protagonistas e podem, considerando seus interesses, decidir o que e de que maneira vão aprender, podem – e devem – consultar especialistas no assunto e, ainda,

compartilhar essas informações que se transformarão em conhecimentos com os outros, quando de utilidade comum. Segundo Lemke (2010), este paradigma domina em bibliotecas e centros de pesquisa e, nele, assume-se que

[...] as pessoas determinam o que elas precisam saber baseando-se em suas participações em atividades em que essas necessidades surgem e em consulta a especialistas conhecedores; que eles aprendem na ordem que lhes cabe, em um ritmo confortável e em tempo para usarem o que aprenderam. Este é o paradigma da aprendizagem das pessoas que criaram a internet e o ciberespaço. É o paradigma mais do acesso à informação do que da imposição à aprendizagem. É o paradigma de como pessoas com poder e recursos escolhem aprender. Seu resultado final é geralmente satisfatório para o aprendiz e frequentemente útil para os negócios ou para a academia. Este é talvez também o paradigma do 'capitalismo veloz' (GEE, 1996), em que as economias baseadas na produção e circulação de informações favorecem a mudança rápida de grupos de trabalho de indivíduos flexíveis engajados em projetos que produzem resultados na hora certa [just in time] para consumidores de nichos mercadológicos. E tende a produzir menos aprendizagem comum entre os membros da sociedade, favorecendo a especialização em educação de artes liberais (Lemke, 2010, p. 469).

Nesse contexto, podemos afirmar que, assim como as concepções de aprendizagem precisam ser revistas, os materiais com que se operam também. Enquanto no paradigma de aprendizagem curricular o professor dispõe de livros, apostilas e sequências didáticas⁴⁶, no outro paradigma, por sua natureza interativa e colaborativa, encontramos a necessidade de *materiais digitais* que sirvam de ferramentas de ensino. Esses materiais são denominados na literatura acadêmica como Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs).

É importante destacar que o paradigma de aprendizagem interativa não se opõe ao paradigma curricular. Ao contrário, o paradigma interativo está a serviço do curricular, na medida em que os ODAs que o instrumentalizam *guiam* a reflexão dos alunos acerca do objeto de ensino (um determinado conteúdo do currículo) e, dessa forma, colaboram para o alcance de um dos seus principais objetivos: cumprimento de seu plano de ensino – geralmente anual. Eles podem, inclusive, se articular àquelas orientações de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Araújo (2013, p. 1), um ODA é um “recurso digital reutilizável que se presta a servir como ferramenta de ensino em diversos contextos educacionais”. A autora ainda acrescenta as características que esses materiais devem apresentar, citando Mendes, Sousa e Caregnato (2004), dentre as quais nos aterremos somente às que consideramos

⁴⁶ A *Sequência Didática* corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY; 2004, p.82-83).

principais⁴⁷: a *granularidade*, a *reusabilidade* e a *adaptabilidade*. A primeira refere-se à disponibilização do conteúdo em grânulos, ou seja, em pedaços, partes, traço este que facilita a *adaptabilidade* e, também, a sua *reusabilidade*. Isto porque temos a versatilidade de utilizar novamente esse recurso em outros ambientes de aprendizagem, fazendo as adaptações necessárias para atendermos às necessidades de aprendizagem do nosso público-alvo.

Entretanto, os ODAs não configuram nem em um programa de ensino do professor nem um material didático para o aluno, mas sim um recurso de ensino que permitirá a explanação e a mediação docente de um conteúdo curricular, de forma interativa, e que veiculará uma discussão para/com os alunos. Podem ser considerados ODAs⁴⁸: vídeos e imagens que intercalam o discurso autoral dos livros didáticos ou similares e *protótipos*. A este último que iremos nos ater.

E o que vem a ser protótipos de ensino? São semelhantes aos livros tradicionais? Não. Não podem ser comparados a livros porque estes, sim, buscam cumprir um programa didático anual e é propriedade de uma editora e de um autor, o qual escolhe o que deverá ser ensinado em cada ano escolar. Opostamente, os protótipos são uma espécie de “modelo flexível de ensino” que adquire um número de série, mas não pertencem ao criador/autor, são criados no intuito de serem (re)distribuídos, para auxiliar o máximo de educadores possível, sobretudo aqueles que não têm tempo ou formação para produção de materiais tão elaborados.

Segundo Rojo (2017), um *protótipo de ensino* é um

[...] material naveável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo, colaborativo, mediado pelo professor, e que abra a esse professor possibilidades de escolha de acervos alternativos ao acervo principal da proposta didática, de maneira a poder acompanhar o trabalho colaborativo dos alunos (Rojo, 2017, p. 18).

Nessa ótica, o material refletirá os objetivos do professor, o qual terá a opção de fazer quaisquer ajustes de acordo com as necessidades da turma ou fazer escolhas de textos, mídias etc. de acordo com seu repertório e/ou dos alunos, e possibilitará uma abordagem dinâmica pela interatividade e colaboratividade que um recurso didático digital propicia. Nas palavras de Rojo (2017, p. 13), “o discurso do livro ou do apostilado impresso será substituído por um discurso ‘professoral’”.

⁴⁷ O enfoque nas características mais importantes não nos desautoriza a designação desse produto como ODA, uma vez que qualquer objeto que circula na Web pode ser incluído como parte integrante de uma proposta de ensino, transformando-se, desse modo, em ODA (Rojo, 2017, p. 13).

⁴⁸ Os Objetos Digitais de Aprendizagem se encontram disponíveis gratuitamente em repositórios públicos e gratuitos, tais como o *Portal do Professor*, o *Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE* e plataformas digitais como a *Educopédia* da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (Rojo, 2017, p. 13).

Considerando os dados indicados nos gráficos da seção anterior e o objetivo deste trabalho de instrumentalizar o professor no desenvolvimento da competência leitora dos alunos para o mundo contemporâneo, empenhamos nossos esforços na elaboração de um *protótipo de ensino* para as aulas de Língua Portuguesa.

O protótipo foi criado na plataforma *Canva*, que coloca ao nosso dispor uma infinidade de recursos para a construção de ferramentas didáticas e sua estrutura está dividida em duas partes. Na primeira, constarão todas as instruções necessárias aos docentes para implementação da atividade de leitura; na segunda parte, serão disponibilizados os slides com imagens, vídeos, *hiperlinks*⁴⁹, *Qr codes*, além dos textos verbais, que dialogam com os conteúdos do texto-base⁵⁰ e que, por isso, deverão ser acessados durante a realização da atividade.

Somos conscientes de que a escolha de nosso produto pedagógico aponta para um *webcurrículo*⁵¹ e de que a escola brasileira ainda se encontra em processo de incorporação da tecnologia – quanto mais da apropriação e implementação dos conceitos de um currículo dessa natureza – e, em razão disso, a grande maioria não apresenta infraestrutura para sua utilização. Compreendemos essa realidade, mas não abrimos mão de termos uma participação nesse movimento rumo à alta modernidade.

5.2 O USO PEDAGÓGICO DO TELEFONE MÓVEL

O avanço da tecnologia alterou exponencialmente a maneira com que nos relacionamos com o mundo. Nossas formas de interação e de acesso à informação são em grande parte mediadas pelas tecnologias digitais e, em especial, pelos aparelhos celulares. Dados levantados e organizados por instituições de referência em pesquisa e estatística, como

⁴⁹ Os *links* disponibilizados não somente contribuirão para a construção dos sentidos da biografia, mas também encaminharão para a brincadeira proposta como atividade pré-leitura e para a atividade pós-leitura como forma de avaliação do trabalho e dos alunos.

⁵⁰ A saber, a obra biográfica “Malala, a menina que queria ir para a escola”.

⁵¹ *Webcurrículo* é um currículo que se desenvolve por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, especialmente mediado pela internet. Uma forma de trabalhá-lo é informatizar o ensino ao colocar o material didático na rede. Mas o webcurrículo vai além disso: ele implica a incorporação das principais características desse meio digital no desenvolvimento do currículo. Isto é, implica apropriar-se dessas tecnologias em prol da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do currículo. É uma integração entre o que está no documento prescrito e previsto [currículo estabelecido] com uma intencionalidade de propiciar o aprendizado de conhecimentos científicos com base naquilo que o estudante já traz de sua experiência. O webcurrículo está a favor do projeto pedagógico. Não se trata mais do uso eventual da tecnologia, mas de uma forma integrada com as atividades em sala de aula (Almeida, 2014, p. 1-2 *apud* Rojo, 2017, p. 11).

IBGE⁵² e Cetic.br⁵³, comprovam essa transformação, que, segundo Finardi e Mendes (2017, p. 55), se dá em âmbito social, cultural, identitário, discursivo, epistemológico e, inclusive, no educacional.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) sobre o módulo de Tecnologia da Informação e Comunicação, realizada em 2021 pelo IBGE, 90% dos domicílios brasileiros possuem acesso à Internet e o dispositivo mais utilizado para acessá-la, entre as pessoas com 10 anos ou mais de idade, é o aparelho celular, representando 99,5% dos usuários (Ibge, 2022).

Segundo pesquisa realizada pela instituição Cetic.br, no ano de 2022, dos 142 milhões de brasileiros que fizeram uso diário ou quase diário da rede no país, 92 milhões, entre a faixa etária de 11 a 14 anos, acessaram à Internet *apenas* pelo telefone celular (Cetic.Br, 2023).

As informações acima revelam a significativa expansão do acesso à Internet no Brasil e, sobretudo, a participação quase que total de jovens e crianças por meio de seus aparelhos celulares multifuncionais, também denominados *smartphones*. Razões suficientes para embasar a tese que aqui defendemos de uso das novas tecnologias de comunicação/interação nas práticas pedagógicas, por meio desses dispositivos.

Além das referências acima, temos, em documento divulgado pela UNESCO⁵⁴ - denominado “Diretrizes de políticas de aprendizagem móvel” -, um incentivo a mais de que a aprendizagem se efetive também através de tecnologias móveis, isoladamente ou em combinação com outras tecnologias de informação e comunicação, a fim de permitir que esta ocorra a qualquer hora e em qualquer lugar (Unesco, 2014). Desse modo, embora reconheçamos a existência de vários dispositivos móveis e recursos tecnológicos facilitadores e motivadores da aprendizagem, optamos por aquele que, dentre todos, apresenta um melhor

⁵² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se constitui no principal provedor de dados e informações do País e atende às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Para mais informações, acessar <https://www.ibge.gov.br/>.

⁵³ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). É responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e o uso da internet no Brasil, divulgando análises e produções sobre o desenvolvimento da rede no País e completa 18 anos em 2023. (Cetic.Br, 2023).

⁵⁴ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, ciências naturais, ciências sociais/humanas e comunicações/informação. Considerando os benefícios e as vantagens que as tecnologias móveis estão trazendo para o aprendizado online e, por isso, despertando o interesse do mundo inteiro, a UNESCO publicou um conjunto de diretrizes- um guia digital - que “visa a auxiliar os formuladores de políticas a entender melhor o que é aprendizagem móvel e como seus benefícios, tão particulares, podem ser usados como alavancas para fazer avançar o progresso em direção à Educação para Todos” (Unesco, 2014).

custo-benefício e se encontra acessível e/ou de posse da grande maioria dos educandos: os aparelhos celulares multifuncionais.

Os *smartphones* podem ser comparados a um computador de bolso, se observados quanto às múltiplas funções que oferecem, porém com a vantagem da portabilidade. Por apresentarem telas responsivas ao toque (*touch screen*) – facilitadoras da navegação, tecnologia 5G – capazes de permitir a conectividade sem depender de *wi-fi*, câmeras de alta resolução para fotografar ou filmar, conectividade *bluetooth*, gravador de áudio, dentre tantas outras utilidades, esses aparelhos possibilitam aos educadores a execução de trabalhos com excelência.

Outro aspecto que nos leva a sugerir o uso pedagógico desses dispositivos móveis é que

Como os *smartphones* são geralmente de uso pessoal – diferentemente dos computadores e *laptops* que muitas vezes são compartilhados com outras pessoas – eles favorecem um aprendizado informal e individualizado, dando maior autonomia para que o próprio usuário decida como e quando usá-lo para a construção do conhecimento, contribuindo para que os alunos assumam o papel de protagonista da sua própria aprendizagem (Finardi; Mendes, 2017, p. 57).

Em se tratando especificamente do que propomos à luz dos multiletramentos (cf. seção 4.2), os *smartphones*, propiciam ricos trabalhos, por meio das ferramentas de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação (Rojo; Moura, 2012); recursos estes que nos permitem, enquanto professores, desenvolver a competência comunicativa dos alunos – tanto para a recepção quanto para a produção de textos –, considerando a multiplicidade de linguagem que transita na sociedade contemporânea e, em razão disso, precisam ser tratadas em nossas salas de aula.

Assumimos essa posição porque entendemos que “a escola deve se posicionar de maneira a diminuir a brecha digital (e social), possibilitando maior acesso, não somente a equipamentos, mas em especial às novas práticas sociais e de aprendizagens trazidas pelas novas tecnologias” (Finardi; Mendes, 2017, p. 56).

Não queremos de forma alguma ignorar os entraves encontrados para nosso objetivo. Somos cientes de que, na práxis docente, encontramos parceiros que resistem ao uso de recursos tecnológicos, em razão de sua formação não ter discutido tal relevância e/ou pela falta de oportunidade – ou até de vontade mesmo, dadas as circunstâncias desmotivadoras no contexto em que trabalhamos – de uma formação continuada, questões estas que não nos aprofundaremos, mas que não podem deixar de ser aqui citadas. Há, ainda, aqueles colegas que são radicalmente contra o uso de celulares em sala de aula por inúmeras razões – assunto

que também não adentraremos –, mas que nos direcionam a um modelo educacional inerte e preso às mídias impressas (Santaella, 2010 *apud* Finardi; Mendes, 2017).

Não podemos desconsiderar também que, embora os professores decidam por fazer uso de tais ferramentas em suas práticas pedagógicas, esbarramos em outras questões, como a falta de equipamentos tecnológicos em grande parte das instituições públicas, a existência de leis (municipal e/ou estadual) e de regimentos escolares que proíbem o uso de telefones celulares em ambientes escolares, sem falar nos casos de resistência oferecida pela coordenação/direção escolar, entre outros.

No entanto, é chegada a hora de atentarmos para o fato de que a presente era digital (Levy, 1999 *apud* Finardi; Mendes, 2017, p. 52) exige da educação novas práticas pedagógicas. O sistema tradicional de ensino não mais atende ao alunado do século XXI, que reclama novos métodos de ensino.

Na visão de Prensky (2001), essa deve ser uma preocupação dos docentes de hoje, uma vez que a revolução digital ocorrida na sociedade ampliou as nossas formas de realização da linguagem, em consequência da explosão de gêneros digitais (Marcuschi, 2010) e de novas formas de comunicação dela emergidas. Segundo Prensky (2001), esses *nativos digitais*⁵⁵ lidam de maneira eficiente e estão em constante contato com recursos tecnológicos, sendo essas algumas das relevantes razões pelas quais o ensino de língua não deve sustentar um posicionamento anacrônico em relação a essa nova realidade que nos circunda.

Nesse sentido, considerando o sucesso dos aparelhos tecnológicos entre crianças e adolescentes e buscando aproximar as práticas escolares das vivências dos alunos e daquilo que lhes agrada, propomos o uso de aparelhos celulares em uma abordagem híbrida⁵⁶, de modo que combine o ensino presencial com o ensino on-line, para que ocorra a integração dessas novas tecnologias à educação e, assim, consoante aos nossos propósitos neste trabalho, obtenhamos êxito nas atividades promotoras de leitura discente.

⁵⁵ O conceito de nativos digitais foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores – a Web.

⁵⁶ Segundo Keengwe e Kang (2013 *apud* Finardi; Mendes, 2017), a abordagem híbrida é uma excelente alternativa para combater o problema da falta de integração crítica de tecnologias na educação, em virtude dessa abordagem se encaixar no paradigma de metodologias ativas, ou seja, que tem como principal característica a visão do aluno como agente ativo de seu processo de aprendizado. Por entendermos que esse tipo de ensino se aproxima bastante da perspectiva deste nosso trabalho, no que se refere aos multiletramentos, por considerar o aluno como protagonista, suas necessidades, cultura, contexto social e conhecimentos prévios como ponto de partida para construção do conhecimento de forma coletiva, sugerimos, em caso de desejo de aprofundamento no assunto, a leitura de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

5.2.1 O WhatsApp como Ambiente Virtual de Aprendizagem

Não há como negar que os celulares fazem parte do dia a dia da maioria das crianças e jovens, inclusive professores. As inúmeras possibilidades de interação, busca por informação, comunicação, entretenimento, aquisições, entre outras funções que se encontram disponíveis nesses dispositivos móveis são realizadas por meio de acesso a *sites* e/ou softwares desenvolvidos exclusivamente para eles. Esses aplicativos, por serem fáceis e intuitivos em sua funcionalidade, tornaram-se ferramentas úteis nas demandas da vida em sociedade e no processo ensino-aprendizagem.

Comprovado cientificamente, como podemos ver nos dados e no artigo mencionados a seguir, a grande maioria das crianças e adolescentes fazem uso diário e constante do aplicativo *WhatsApp*, que inicialmente fora criado apenas para fins de comunicação e, posteriormente, veio a se revelar um proveitoso recurso pedagógico. Em razão disso, nos últimos anos, tornou-se objeto de estudo, despertando nossa atenção pelos muitos benefícios que pode trazer ao âmbito educacional.

Segundo a pesquisa realizada pela *Panorama Mobile Time/ Opinion Box*⁵⁷, no segundo semestre de 2022, o *WhatsApp* encontra-se no topo tanto do *ranking* dos aplicativos mais presentes na tela inicial dos *smartphones* quanto no dos aplicativos mais acessados, com 59% dos brasileiros. Quando questionados sobre a escolha de apenas um aplicativo, o *WhatsApp* vence em disparada com 50% em comparação com os demais – *Instagram*, *youtube*, por exemplo –, com pontos percentuais abaixo de 15.

De acordo com Kenski (2012, p. 21, grifo nosso),

[...] a evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. *Ela altera o comportamento*. [...] Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos.

Sendo assim, o uso do aparelho celular vai perfeitamente ao encontro do escopo deste trabalho, por visarmos alterar o comportamento dos alunos no sentido de levá-los a desenvolver, por meio do aplicativo *WhatsApp* que tanto lhes atrai e de que já fazem uso diariamente, comportamentos e habilidades de leitura também fora da escola. Pois, segundo Moran, Masetto e Behrens (2006, p. 61),

⁵⁷ Panorama Mobile Time/Opinion Box – Uso de apps no Brasil é uma pesquisa independente realizada por uma parceria entre o site de notícias Mobile Time e a empresa de soluções em pesquisas Opinion Box. Para mais informações, acesse <https://www.mobiletme.com.br/pesquisas/>.

[...] é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line.

Ensejando êxito em nossa proposta de utilização do aplicativo como uma espécie de plataforma, encontramos, em Kaieski, Grings e Fetter (2015), um estudo sobre as possibilidades de utilização do *WhatsApp* realizado em vários países, cujos resultados se mostraram alinhados aos nossos objetivos, por terem promovido um maior engajamento, participação e colaboração dos discentes – sujeitos protagonistas - no processo de ensino e aprendizagem para além dos limites físicos da sala de aula.

Esses autores comprovaram esses benefícios fundamentados em pesquisas implementadas em vários países e com diferentes objetivos específicos, embora todos com propósitos gerais educacionais. Segundo eles, não foram evidenciados aspectos negativos que justificassem sua colocação.

Na Arábia Saudita, o aplicativo foi utilizado com o objetivo de expandir as possibilidades de aprendizagem para além do espaço físico escolar. Os professores enviavam perguntas no grupo de alunos logo no início da manhã, os quais eram bonificados semanalmente por sua participação e, por isso, chegavam já motivados à aula.

Rambe e Bere (2013 *apud* Kaieski; Grings; Fetter, 2015), em um estudo realizado na África do Sul, fez uso do aplicativo no intuito de criar espaços dialógicos alternativos propensos ao engajamento e à colaboração entre estudantes e em um ambiente informal.

Plana (2015 *apud* Kaieski; Grings; Fetter, 2015), desenvolveu um projeto na Espanha que visava explorar as vantagens e desvantagens do uso do WhatsApp para melhorar as habilidades de leitura dos alunos durante a aprendizagem da língua inglesa. Eram enviados *links* aos alunos das leituras a serem realizadas, para posterior resposta de questionários. Uma informação relevante da pesquisadora é que 90 % dos participantes reconheceram que o projeto aumentou sua motivação para leitura em inglês.

Por último, mas não menos importante. Ao contrário, temos um resultado inesperado e riquíssimo, encontrado pelos pesquisadores Mudliar e Rangaswany (2015 *apud* Kaieski; Grings; Fetter, 2015), na Índia. Houve um rompimento da barreira existente entre meninos e meninas em ambiente escolar. A segregação social e de gênero nessa região é veemente, contudo, por meio da utilização do aplicativo *WhatsApp* na prática pedagógica, segundo os autores, os alunos puderam interagir virtualmente através de troca de mensagens, embora raramente o façam na vida real.

Todas as positivas experiências acima nos inspiraram para este e outros trabalhos que

serão realizados ao longo de nossa trajetória docente e justificam nosso posicionamento quanto ao emprego das *tecnologias* mais aderentes ao cotidiano dos alunos *fortalecerem o engajamento discente*. Por isso, trataremos a seguir de sua utilização de acordo com o escopo deste trabalho.

Pretendemos atribuir ao *WhatsApp* a função de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que nos permitirá a comunicação professor-aluno no que se refere às diretrizes relacionadas das atividades de leitura e o compartilhamento de gêneros diversos – mapas, vídeos, imagens, páginas do *Instagram* e do *Facebook*, páginas do *blog* da Malala publicadas por um jornal paquistanês etc. - que dialogam/contribuem para a construção de sentido do texto biográfico da ativista e, simultaneamente, fomentam/motivam a prática de leitura dos alunos fora do ambiente escolar.

Sabemos que a ferramenta nos permite inúmeras outras funções, entretanto optamos por utilizar o *WhatsApp* somente para atividade de leitura. Explicaremos o porquê da “delimitação” virtual. Primeiramente, pelo fato de nossa pesquisa ser centrada nesse eixo, faz-se necessário que as atividades se limitem a esta habilidade; além disso, os grupos terão, em média, 30 participantes. Esse significativo número de integrantes, em caso de interação frequente e coletiva pelo aplicativo, poderia causar desordem no grupo e fazer com que nos percamos do objetivo de promoção e motivação da leitura por meio dele – afinal o grande fluxo de mensagens ocasiona isso. Daí deixarmos aqui a sugestão de que somente o professor e, no caso de haver, o pesquisador fazer(em) postagens; um segundo aspecto a ser considerado é que, se decidido interagir com o aluno por meio do aplicativo, o professor – que, em sua maioria, trabalha em várias instituições e, portanto, ministra aulas em muitas turmas –, deve considerar a possibilidade de não dar conta das mensagens direcionadas a ele e/ou de gerenciar tudo o que for compartilhado e, em razão disso, venha a ter de resolver problemas de comunicação dos alunos próprios dessa interação virtual.

Em relação às possíveis dúvidas e questionamentos das leituras propostas via *WhatsApp*, terão seu lugar de resposta na aula subsequente ao seu compartilhamento, antes da continuidade da atividade de leitura do texto-base. Dito de outra forma, haverá a interação professor-aluno, aluno-aluno, no ambiente escolar, com a finalidade da construção de significado do texto-base e das leituras complementares, os quais passarão pela negociação quando da construção dos sentidos, a fim de que deles extraímos o máximo conhecimentos.

Desse modo, por sentirmos a necessidade de, assim como o Grupo de Nova Londres, em Rojo e Moura (2012), proporcionar, aos nossos alunos, práticas de leitura que abordem a multiplicidade cultural desse mundo globalizado e a multiplicidade semiótica de constituição

de textos por meio dos quais a sociedade contemporânea se informa e se comunica é que elaboramos um produto pedagógico que se segue, apoiado na *pedagogia dos multiletramentos*.

6 PROTÓTIPO DE ENSINO

AULA 1: MOTIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO GÊNERO BIOGRAFIA

Antes de abordar diretamente o conceito do gênero *biografia*, é importante que iniciemos uma conversa com os alunos sobre o fato de eles estarem atentos ou não para os acontecimentos na vida daqueles que os cercam, na vida real ou virtual, isto é, pessoas próximas ou não, como os famosos. Assim, considerando a faixa etária discente dos anos finais do EF, sugerimos que promovamos uma discussão sobre essa inquietude inerente do ser humano acerca da vida do outro, mais popularmente chamada de curiosidade, e sobre o quanto a ciência das vivências alheias pode sair da esfera meramente informativa para a (trans)formativa.

Para isso, partindo da realidade deles, pergunte aos alunos quem gosta de saber da vida dos outros. Provavelmente, indagarão a você se os está chamando de *fofoqueiros*, que, prontamente, poderá responder-lhes que apenas deseja saber se são *pessoas informadas*. Afinal, além de gênero literário não fictício, a biografia, seja na modalidade oral ou escrita, é também um gênero informativo! Indague quais os meios por eles utilizados para ter acesso às informações das histórias/experiências de vida daqueles que os circundam e por que o fazem.

Dando continuidade ao processo de ativação de conhecimentos prévios, pergunte: “Quanto aos famosos, o que podemos fazer para saber mais sobre a vida deles? Onde podemos encontrar essas informações? E, ainda, por que/para que queremos ter acesso aos relatos de acontecimentos, sentimentos, realizações ou sonhos de pessoas que conheço pessoalmente e até das que não conheço?”. Nesse sentido, direcione as respostas dos alunos para o fato de que esses textos pelos quais eles adquirem essas informações são produções que documentam a trajetória de vida de uma pessoa ou de um grupo, anônimos ou famosos, inclusive de um país, que se destacam/destacaram socialmente e podem ser lidas/encontradas em impressos (livros, jornais, revistas, sites), assim como em imagens móveis(vídeos) ou, ainda, sonoros (*podcasts*)... a fim de que cheguemos à conceituação do gênero *biografia*.

Neste momento, no intuito de despertar o interesse e estreitar o relacionamento do aluno com o gênero a ser trabalhado, o professor deve perguntar-lhes: “O que vocês sabem sobre biografias? Por que nós lemos biografias? Quais biografias vocês já leram ou gostariam de ler?” – O professor deve registrar as opções de biografias relatadas pelos alunos para as etapas seguintes da SD.

Em seguida, propomos uma brincadeira: peça aos alunos que se dividam em dois

grupos (A e B) e, a partir dos trechos biográficos – projetados com auxílio de um datashow –, identifiquem o indivíduo. O grupo que acertar mais ganha. Caso a turma seja muito numerosa ou agitada e, por isso, não seja conveniente um ambiente competitivo, pode se realizar a atividade direcionando as perguntas a toda a turma.

Da brincadeira: O professor deve elaborar slides com os trechos sem o nome do biografado. Este só será revelado após o grupo que tiver com a vez adivinhar de quem se trata aquela história de vida. Os slides podem ser criados na plataforma *Canva*⁵⁸ com os trechos e imagens desejados. No momento em que for confirmar as respostas dos/da grupos/turma, lance mão das múltiplas linguagens: vídeos, áudios, fotos... Sugestão: Motivados pela pedagogia dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), que normalmente envolve as TICs e que se caracteriza por uma ação que tem origem nas culturas de referências dos alunos, quer seja popular, local, de massa, sugerimos que escolham os biografados de acordo com as características da turma e preferências reveladas ao longo do seu trabalho com ela e, em caso de utilização de vídeos e áudios, que estes sejam curtos, para que a atividade não fique cansativa. Veja um exemplo a seguir.

O professor deve apresentar a brincadeira QUIZ DOS FAMOSOS⁵⁹ e suas regras. Projete a **Figura QUIZ DOS FAMOSOS?** e suas regras (Apêndice 1, figuras 1 e 2), encontrada na seção *Apêndice* deste trabalho. Em seguida, começando pelo grupo A, apresente o primeiro slide (**Trecho biográfico de Neymar** - Apêndice 1, figuras 3 e 4) e conceda 30 segundos⁶⁰ para que eles adivinhem de quem se trata a história de vida exposta. Caso não consigam, passe ao grupo B. Se nenhum grupo acertar, ninguém ganha ponto. Para confirmação da resposta, sugerimos que utilize o vídeo que retrate a história de vida do Neymar (Capellini Football, 2022) e/ou a foto do jogador (Apêndice 1, figura 5).

Nesse momento, chame a atenção dos alunos para as várias áreas da vida que podem ser abordadas em uma biografia, isto é, pode ter enfoque somente na vida pessoal, profissional, etapas da vida (infância, por exemplo), como também ser uma biografia completa. Em seguida, projete o slide referente à pergunta sobre a área da vida que foi

⁵⁸ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível on-line e em dispositivos móveis e integra milhares de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Acesse em: https://www.canva.com/pt_br/.

⁵⁹ Deixaremos aqui um link com uma sugestão elaborada através do Canva: https://www.canva.com/design/DAFbIECkoTQ/QVH2Zpk8pGIVT7yipYuoXw/edit?utm_content=DAFbIECkoTQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Faça as alterações que julgar convenientes.

⁶⁰ O *Canva* disponibiliza um temporizador, se utilizado on-line, por um atalho. Basta que você aperte os números de 0 a 9 para ativar o temporizador. Ou seja, a tecla 1 ativa um temporizador de 1 minuto, e assim por diante... A plataforma também oferece outros efeitos que podem deixar sua atividade ainda mais dinâmica e divertida, fazendo uso da multiplicidade de linguagens e semiótica. Para os atalhos, acesse <https://bitlybr.com/uuGnF>.

descrita (Apêndice 1, figura 6). Para confirmação da resposta, exiba **Área profissional** (Apêndice 1, figura 7).

Outro exemplo: agora, com a cantora Anitta. Siga o mesmo passo a passo do exemplo acima, utilizando as **Figuras 8, 9, 10, 11 e 12**. Confira os slides mencionados no Apêndice 1, para melhor entendimento da proposta.

Nesta etapa ainda, mostre aos alunos que o texto biográfico também pode relatar a história de um país. Faça uso das **Figuras 13, 14, 15, 16 e 17**, no Apêndice 1. Atente para a quantidade de trechos biográficos (slides), considerando, além das preferências biográficas dos alunos, o tempo necessário à dinâmica do jogo, isto é, à realização das perguntas e respostas, de maneira que preencham em torno de 30 minutos das duas horas-aula.

Em seguida, pergunte aos alunos: “Após o contato com os trechos biográficos, respondam: ‘Quais informações podemos encontrar ao ler uma biografia? Com qual finalidade a lemos? O que a leitura desse tipo de obra pode nos proporcionar? Vocês se identificaram com alguma delas?’”.

Explicita a aplicabilidade dessa leitura em nossas vidas, isto é, sua relevância social; que lemos biografias não somente como forma de entretenimento, mas também pelos conhecimentos que podem ser agregados a nossa vida a partir das experiências de pessoas que se destacam/destacaram em nossa sociedade e na História; retome o conceito já mencionado.

AULA 2: PRÉ-LEITURA

Nesta segunda etapa, objetivamos levantar hipóteses e despertar a curiosidade a respeito da biografada: Malala Yousafzai. Sugerimos que o professor apresente um vídeo⁶¹ curto, em que a ativista discursa às Nações Unidas ao ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Pergunte aos alunos se alguém a conhece e peça que compartilhem as informações que têm sobre a menina.

Em seguida, peça a eles que peguem o livro físico *Malala, a menina que queria ir para a escola* (Apêndice 1, figura 18). Compartilhe o livro digital⁶² pelo grupo de WhatsApp, para aqueles que desejarem utilizá-lo. Faça com eles a leitura do título, pois, segundo Oliveira e Antunes (2013, p. 71), “atentar para o título é uma estratégia importante porque permite ao leitor antecipar o conteúdo do texto e fazer predições dele”; em seguida, ainda no mesmo

⁶¹ O vídeo pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=59YidU0ANQg> (Discurso..., 2014).

⁶² O livro digital pode ser encontrado em <https://www.itapema.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Malala.pdf> (Carranca, 2015).

intento, leia a capa e a contracapa e projete o *trailer*⁶³ do documentário da paquistanesa. Faça um levantamento das hipóteses acerca do enredo e registre-as, para que sejam confirmadas ou descartadas durante a atividade de leitura. Sugestões de perguntas: “Na opinião de vocês, quais seriam as razões para Malala não poder ir à escola? Vocês acham que a família dela a proibiria de ir à escola? Por quê? Como vocês se sentiram no evento da pandemia do Covid-19, quando estiveram proibidos de ir à escola, por ocasião do isolamento social?”

Atenção: Durante conversações como a proposta acima e discussões que ocorrerão adiante, o professor é responsável pela condução da interação e, portanto, deve estar atento à moderação dos turnos de fala – a fim de que todos possam se ouvir, não assaltando o turno do outro –, à condução ou mudança do tópico discursivo e, ainda, à orientação quanto à adequação da linguagem à situação comunicativa em que está inserido (Marcuschi, 1997), de modo que explicitem suas ideias de forma clara, e não confusa (Oliveira; Antunes, 2013) e respeitosa.

AULA 3: LEITURA DA OBRA

Antes de proceder a esta etapa, é imprescindível que o professor, enquanto agente letrador, faça a leitura prévia do livro escolhido como objeto de trabalho, para que sua atuação como mediador não fique comprometida e esteja, assim, apto a utilizar estratégias de *andaimagem*, fornecendo informações importantes para os educandos compreenderem o que leem e, ao mesmo tempo, para despertar o desejo de apreciação da obra nos demais participantes da construção do conhecimento (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012).

Dando início à atividade, propomos que seja compartilhado com os alunos um roteiro⁶⁴, o qual direcionará a leitura dos dois primeiros capítulos desta etapa e, buscando confirmar ou refutar as hipóteses levantadas pelos alunos no momento anterior, peça que abram seus livros na primeira página.

No primeiro capítulo, a jornalista Adriana Carranca, narradora, contextualiza a vida de Malala: descreve o lugar onde ela nasceu e viveu – vale do Swat – e grandes nomes que por lá passaram; provavelmente, para que os leitores, por meio da ciência prévia dessas informações, tenham mais facilidade na construção dos significados do texto ao longo da

⁶³ Encontre o vídeo em <https://www.youtube.com/watch?v=yBKmxuOuZmY> (Malala..., 2015).

⁶⁴ Vale a pena aqui salientar a importância de se planejar todas as atividades. Neste caso, especificamente, a de leitura, entretanto que esse planejamento não seja engessado, mas sim flexível, permitindo durante a sua execução alterações por observação do próprio docente ou por sugestões dadas pelos alunos, desde que não fuja do propósito deste trabalho.

leitura. Sendo assim, projete a **Localização do vale do Swat** (Figura 19, no Apêndice 1) e utilize-a para tais explicações.

Solicite aos alunos que se sentem em círculo, de modo que consigam visualizar uns aos outros e a projeção do datashow e, assim, possibilite a construção do conhecimento durante a interação dos participantes. Sugerimos que o professor faça a leitura do primeiro capítulo pelas seguintes razões: por haver alguns nomes de lugares estrangeiros que podem vir a criar barreiras – atrapalhando a fluidez e fruição da leitura e o engajamento discente –, já que turmas deste ano escolar podem apresentar algumas dificuldades na decodificação até de algumas palavras “conhecidas”; para fazer uso do mapa para a contextualização da vida da biografada; e também para modelar para seus alunos estratégias metacognitivas de processamento do texto.

Em seguida, o professor deve propor aos alunos que atentem para a ilustração da página 12 do livro – **Adriana Carranca e o ex-príncipe do vale do Swat** (Figura 20, Apêndice 1) – e indagá-los a respeito de quem supõem ser este homem e esta mulher tomando um chá/cafê juntos. Na sequência, convide um aluno para realizar a leitura do segundo capítulo, em voz alta, para que possamos verificar as hipóteses deles.

Trata-se da visita que a narradora fez a um ex-príncipe e, durante a longa conversa, ele descreve a história de sua família no vale do Swat, um pouco da cultura daquele lugar e seu sonho de levar o mundo até lá – como a visita da Rainha Elizabeth II – e não de ele viajar pelo mundo.

Para melhor apreensão do enredo e de quem vem a ser algumas personalidades relevantes no mundo citadas neste capítulo, propomos alguns *links*⁶⁵ para serem acessados durante a atividade e outros como sugestão de leitura complementar, os quais devem ser compartilhados pelo grupo de WhatsApp.

No final do segundo capítulo, a narradora relata que as falas e as atitudes tanto da

⁶⁵ Para visualização da imagem da primeira-ministra do Paquistão e sugestão para leitura em casa, Benazir Bhutto, acesse https://www.instagram.com/benazir_bhutto_fanclub/; para o Palácio Branco (centro espiritual e cultural para a religião sikh, em Amritsar, cidade da Índia): <https://pt.dreamstime.com/fotografia-editorial-pal%C3%A1cio-branco-no-centro-de-amritsar-%C3%ADndia-image72643212>; para um *tour* com seus alunos em um das sete maravilhas do mundo – Taj Mahal –, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=8YczcxBMDrA> (No Brasil, a história faz parte da Música Popular Brasileira, pois o compositor Jorge Ben Jor fez a letra inspirada na história de amor indiana que deu origem a essa castelo). Um dos trechos da canção diz: *Foi a mais linda/História de amor/Que me contaram/E agora eu vou contar/Do amor do príncipe/Shah-Jehan pela princesa/Mumtaz Mahal/Do amor do príncipe/Shah-Jehan pela princesa/Nil Mahal...;*; para visualizar imagens e vídeos da rainha Elizabeth, visite a seguinte página do instagram: <https://www.instagram.com/rainhadoreinounido/> e, como sugestão de leitura complementar, sua biografia em <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/elizabeth-ii.htm>.

rainha Elizabeth quanto do wali⁶⁶ do Swat salientam a importância da Educação. Para encerrar esta etapa, sugerimos que perguntem aos alunos a opinião deles acerca dos estudos; se eles consideram importante frequentar à escola e justifiquem seu posicionamento.

AULA 4: CONTINUAÇÃO DA ATIVIDADE DE LEITURA

Propomos ao professor a projeção da jornalista Adriana Carranca e os soldados do vale do Swat (**Figura 21**) e, com base nela, faça a solicitação de predições aos alunos acerca do capítulo 3, sobre quem seriam essas pessoas que estão na imagem e onde estão indo – Mingora –, para posterior conferência.

Solicite a participação dos alunos para a realização da leitura e escolha um que ainda não o fizera. Provavelmente, surgirão dúvidas do que significam algumas palavras, pelo fato de não existirem na cultura brasileira. Nesse caso, o professor deve projetar as **Figuras 22 e 23** (Apêndice 1), por meio dos *links*⁶⁷, e solicitar aos alunos que as relacionem com a leitura feita (impresso) para construção de sentido do texto. Propomos, também, o compartilhamento desses *links* no grupo de WhatsApp, no intuito de lerem em casa, mais calmamente, os textos verbais que acompanham a imagem, a fim de influenciar a prática de leitura para além dos muros da escola.

Na viagem rumo à Mingora, cidade natal de Malala, a narradora revela seus medos referindo-se aos leitores em alguns momentos. Aproveite essas revelações para perguntar aos alunos quais seriam as respostas que eles dariam à narradora Adriana, se a interação fosse face a face. É sempre pertinente engajar os alunos na leitura proposta.

Ao chegar no local desejado, a narradora descreve a moradia do povo, sua cultura, inclusive receita culinária. Propomos, então, o acesso a um vídeo da receita mencionada – dos Chapatis⁶⁸. Pergunte-lhes se gostariam de experimentar esse tipo de comida. Seja a resposta sim ou não, após assistir ao vídeo, chame a atenção deles para a diversidade cultural e para o quanto é importante valorizarmos as culturas alheias e respeitarmos as diferenças, a fim de que vivamos bem e em paz uns com os outros, além de aproveitarmos a oportunidade de ampliar nossa bagagem cultural.

⁶⁶ Wali era o líder do principado, o equivalente a um rei. Na obra em questão, o wali era bisavô do príncipe com quem a jornalista Adriana conversava.

⁶⁷Para visualizar o que vem a ser Riquixás (Apêndice 1, figura 16), acesse <https://pt.wikipedia.org/wiki/Riquix%C3%A1#/media/Ficheiro:Human.rickshaw.kolkata.india.JPG>; quanto a Burcas, Shalwar, kameez (Apêndice 1, figura 17), que são tipos de véus que as mulheres são obrigadas a vestir, visite a seguinte página do facebook <https://www.facebook.com/prof.valmirabreu/photos/a.543730689141538/1446372455544019/?type=3>.

⁶⁸ Pode ser acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=SKfTkFdH5A>.

Dê prosseguimento à leitura compartilhada. Seria interessante que o professor realizasse essa retomada à leitura nessa etapa pós-vídeo, para que a turma atente mais rapidamente para a atividade e, em seguida, passasse a vez para um aluno que ainda não tenha realizado.

No final do capítulo, são narrados aspectos culturais no que se refere ao papel do homem e da mulher daquele grupo: as meninas tinham de ajudar suas mães nas tarefas de casa enquanto os meninos iam brincar; além disso, é relatado, como prenúncio à vida de Malala (no capítulo seguinte), o sofrimento de uma menina de 14 anos que temia levar a mesma vida da mãe – ter que se casar nessa idade (já havia 3 pretendentes) e ficar analfabeta, por ser proibida de estudar.

Para encerrar esta etapa, propomos que os alunos, em grupos de 3 a 5, reflitam sobre a criação de filhos abordada na obra e, em especial, sobre o tratamento dado às mulheres – proibidas de estudar e obrigadas a casar cedo. Pergunte a eles se conhecem alguém que receba educação semelhante à do Paquistão aqui no Brasil. Peça que conversem sobre e, assim que concluírem, nomeiem um representante do grupo para expor, de forma resumida, o posicionamento deles.

AULA 5: LEITURA DOS CAPÍTULOS 4 E 5

Propomos que seja projetada a imagem da página 28 (**Figura 24**, Apêndice 1) e que seja perguntado aos alunos o que eles supõem, a partir da imagem, que será narrado no capítulo. Em seguida, deve-se dar sequência à atividade de leitura, para confirmação ou refutação das hipóteses. No capítulo 4, a narradora descreve a protagonista e fala sobre sua boa relação com o pai, sobre o quanto eram grandes companheiros, apesar de os filhos homens terem predileção na cultura dessa sociedade.

Ao terminar a leitura da página 34, pergunte aos alunos: “De acordo com o que acabamos de ler, o que fazia de Malala uma menina tão diferente das outras, capaz de conversar sobre vários assuntos?” Espera-se que os alunos respondam que é o fato de ela ter frequentado a escola desde pequena, ler muitos livros, fazer parte de grupos de leitura com suas amigas e, por isso, ter aprendido a pensar e conhecer um pouco de tudo que é assunto, inclusive política. Aproveite o momento para incentivá-los a essa prática de leitura e os surpreenda com elogios, dizendo que ficarão tão inteligentes quanto Malala, pois, assim como ela, eles estão na escola, praticando a leitura e dela compartilhando com os amigos e com a professora. Depois, prossiga a leitura até a página 39.

Para acompanhar mais de perto a compreensão dos alunos, antes de passar ao próximo capítulo, pergunte: “Por que Malala escondia os livros com seu véu?” Espera-se que os alunos respondam que era para esconder dos talibãs, pois eles proibiam as mulheres de saírem de casa sozinhas e as meninas de irem para a escola. A fim de que melhor entendam o contexto sócio-histórico em que vive a ativista, compartilhe um vídeo⁶⁹ publicado por uma agência internacional de notícias – AFP (Agence France-Presse) que mostra a luta do Exército do Paquistão contra os militantes islamitas.

Dica: Ao longo do capítulo, a narradora faz uso de algumas palavras em Pashto, língua dos Pashtuns, tribo de que Malala fazia parte no Paquistão. Antes de lerem os glossários, que se encontram no final de cada página, peça aos alunos que tentem inferir o significado dessas palavras a partir do contexto em que foram escritas. Para dinamizar a atividade, pode-se encarregar um aluno a cada aula para ler o significado das palavras, após as tentativas de inferência.

AULA 6: LEITURA DOS CAPÍTULOS 6 e 7

Antes de começar a leitura, interpele os alunos quanto à imagem da **Figura 25**: “Considerando o que lemos no capítulo 5, quem seriam esses homens da imagem? Onde provavelmente eles estão e o que estariam fazendo?” Espera-se como resposta: “Esses homens são os talibãs a mando do seu chefe, os quais desceram de suas montanhas – onde ficavam escondidos –, para invadir o vale do Swat.” Em seguida, faça a checagem das predições, dando início à leitura dos capítulos 6 e 7.

Sugerimos que o intervalo da leitura, para checagem da compreensão, seja realizado no final da página 45, onde Malala decide falar em público com o pai acerca do que andava acontecendo no Vale e afirma: “– Minha força não está na espada. Está na caneta.” (Carranca, 2015, p. 45). Indague os alunos: “Por que Malala está tão chateada? O que ela quer dizer com a afirmação acima?” Após a resposta deles, acrescente: “O que vocês acham da atitude dela de, com apenas 11 anos, decidir lutar publicamente pelo direito das meninas à educação?” Espera-se que os discentes tenham compreendido que Malala é uma menina muito corajosa e determinada. Por não aceitar a proibição dos talibãs de ir à escola, a qual comprometia seu sonho de ser médica, decidiu lutar por isso juntamente com seu pai, fazendo todos saberem o que estava se passando no Vale do Swat. Finalize os questionamentos, chamando a atenção

⁶⁹ Acesse o vídeo em <https://shre.ink/ai73> .

para a importância de, a exemplo de Malala, termos sonhos, lutarmos por eles, especialmente sem fazer uso de nenhum tipo de violência. Quanto à caneta enquanto “arma”, confirme as respostas na sequência da leitura na página 47.

Ao longo do capítulo, a vida de Malala fica “de pernas para o ar” (Carranca, 2015, p. 52). Os talibãs fecharam a escola de seu pai, Escola Khushal. Seu pai decidiu sair do vale, viajar um pouco para longe da guerra, mas percebeu que a guerra estava dentro deles. Os irmãos de Malala brincavam e sonhavam com objetos atrelados à guerra e já não aguentavam mais isso. Então, ao contrário do senso comum, decidiram voltar para sua casa no Swat. Presos em casa, Malala chocava a população do Paquistão e do mundo com os acontecimentos que relatava no blog de Gul Makai, seu pseudônimo. Ela lutava por seus direitos utilizando como arma as palavras, em seus discursos públicos e nos textos que escrevia/publicava na internet, daí dizer que sua força estava na caneta. Foram dias de grande tristeza para a menina.

Após o término da leitura do capítulo, na página 52, compartilhe com os alunos os *links*⁷⁰ de alguns textos publicados no *blog* de Malala através do grupo de *WhatsApp*, para leitura em casa. Através deles, estaremos estimulando a leitura para além do ambiente escolar e os alunos poderão perceber melhor a verdade dos fatos narrados na obra, por meio das palavras da própria Malala.

AULA 7: LEITURA DOS CAPÍTULOS 8 e 9

Inicie a aula perguntando as impressões da turma acerca das publicações da ativista no *blog* – leituras realizadas em casa. Logo após, parta da ideia dos dois últimos parágrafos do capítulo anterior, em que Malala estava desejosa de boas notícias...e a última frase era *Até que chegou [uma boa notícia]*. Pergunte aos alunos que boa notícia poderia ser essa. E ainda que coisas boas eles gostariam que acontecesse naquele momento da vida de Malala. Para confirmar as hipóteses, dê início à leitura da página 53 até à 68.

Ao longo do capítulo, observamos que, com os talibãs longe, Malala pôde assumir sua autoria no *blog de Gul Makai* e, por isso, passou a ser reconhecida mundialmente: participou de documentários de jornais, deu entrevistas – nas quais defendia o direito das meninas à educação –, ganhou prêmios e, dentre tantos reconhecimentos, recebeu o Prêmio

⁷⁰ Links em ordem de publicação: http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7834402.stm; http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7848138.stm; http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7861053.stm; http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7881255.stm; http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7889120.stm.

Nacional da Paz.

Apesar de parecer que aos poucos a vida estava voltando ao normal no Swat, ainda ecoavam-se ameaças por parte dos talibãs, caso Malala não se calasse. Como não houve recuo da parte dela, os talibãs acertaram-na disparando três tiros. Neste momento, professor, sugerimos que projete o vídeo⁷¹ publicado por um jornal televisivo que relata essa horrível experiência da Malala. Após o vídeo, sugerimos que pergunte suas impressões a respeito do que assistiram na reportagem e aproveite a oportunidade para ressaltar o quanto somos privilegiados de viver num país em que não somos proibidos de estudar.

Neste momento, no intuito de desenvolver a criticidade dos alunos e refletir sobre a realidade de nosso país, sugerimos que o professor aponte para a questão de que não existe uma sociedade perfeita e, portanto, que o Brasil, assim como o país de Malala, também apresenta culturas opressoras. Podemos exemplificar com a proibição⁷² do livro “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório, no Rio Grande do Sul e no Paraná e a criação do Programa Escola sem Partido⁷³.

AULA 8: LEITURA DO CAPÍTULO 10

Comece esta aula relembrando o sentimento de tristeza que consumia o pai de Malala no final do capítulo anterior, por sua filha estar entre a vida e a morte no hospital. “Será que Ziauddin teve boas notícias? Estamos torcendo para que sim ou para que não?” Faça essas perguntas aos alunos e os convide a conferirem suas respostas dando início à leitura do último capítulo. Sugerimos que a leitura vá da página 69 até a *pausa* que há na página 76, para um melhor aproveitamento na atividade de compreensão.

Adriana Carranca, no decorrer do capítulo, justifica sua ida àquele lugar e sua pesquisa - “Foi esse tiro que me levou ao vale do Swat” (Carranca, 2015, p. 69). A narradora visita e entrevista Kainat e Shazia, as duas amigas de Malala que estavam com ela no momento do atentado. Ambas se encontravam bem abaladas e revelaram maus pressentimentos alguns dias antes do ocorrido. Kainat chegou até a sonhar com um tiro.

Quando alcançar a página 76, você, professor, observará que há um intervalo entre uma parte do texto e outra. Utilize este momento para fazer uma pausa na atividade de leitura

⁷¹Reportagem sobre atentado de Malala aos 12 anos, disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/2181255/?s=0s>.

⁷² Veja em: <https://g1.globo.com/pr/pranana/noticia/2024/03/06/livro-o-avesso-da-pele-e-recolhido-de-escolas-publicas-no-parana-por-expressoes-inadequadas-afirma-secretaria.ghtml>.

⁷³ Saber mais em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sem_Partido.

e peça aos alunos que completem a frase dita por Kainat:

“Por causa desse incidente, tomei coragem para lutar por educação! Se for a vontade de Deus, ninguém vai impedir de realizar meus _____.” (Resposta: **sonhos**)

Em seguida, pergunte-lhes: “Quais eram os *sonhos* de Kainat? E, você, tem *sonhos*?” Peça a alguns deles que compartilhem sua resposta com a turma. Espera-se que os alunos respondam que os sonhos de Kainat eram ter paz, ser médica e poder voltar a ir à escola. Espera-se, também, que nossos alunos tenham sonhos... Se possível, aproveite esse momento para estimulá-los a planejar um futuro, compartilhando sonhos a se realizar e/ou realizados, sejam seus ou de algum conhecido.

Utilize essa oportunidade também para ressaltar a liberdade, isto é, o privilégio que eles têm de poderem ir à escola, onde adquirem tantos conhecimentos e saberes, fazem amizades com colegas e professores, viajam, ainda que virtualmente, por meio dos livros e da internet, conforme estão fazendo, dentre tantas outras ricas experiências que a vida escolar lhes propicia.

Prossiga a leitura da 2ª parte, da página 76 à 80. Ao longo da narração, Adriana menciona outros lugares que valem a pena ser “visitados” pelos alunos, ainda que seja um *tour on-line*: *a escola em que Malala estudou na Inglaterra, Edgbaston Highschool*⁷⁴ *em Birmingham; a Casa*⁷⁵ *da Malala; e os momentos em que Malala recebeu o Prêmio*⁷⁶ *Nobel da Paz e que fez um discurso*⁷⁷ *à ONU*. Propomos que sejam compartilhados os *links* desses lugares, para que os alunos possam, em casa ou em outro momento na escola, fazer um passeio virtual pelas imagens e vídeos mencionados durante a leitura. É importante que eles efetivem essas leituras complementares, para terem acesso a culturas diferentes e, assim, compreenderem a importância de não somente conhecê-las, mas respeitá-las; e, além disso, visualizem a própria Malala, pequena em idade e grande em maturidade, discursando à Organização das Nações Unidas.

⁷⁴ Para conhecer a escola em que Malala estudou após o atentado, acesse <https://www.edgbastonhigh.co.uk/about-us/governing-body> (homepage da escola) ou os vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=rctB4MrDk9g> e <https://edgbastonhigh.co.uk/sixth-form/sixth-form-centre-unveiled>. Compartilhe no grupo do *WhatsApp* um vídeo de Birmingham, para que assistam posteriormente e conheçam pouco da cultura britânica.

⁷⁵ Algumas fotos da casa de Malala e do Vale do Swat podem encontrados nos sites a seguir: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/nao-escolhi-sair-do-meu-pais-mas-voltei-por-vontade-propria-diz-malala-sobre-1-visita-ao-paquistao-apos-atentado-do-taliba.ghtml> (A ativista em frente aos seus troféus escolares no seu antigo quarto no Vale do Swat, no Paquistão); https://www.tripadvisor.com.br/Attractions-g15276370-Activities-Swat_Khyber_Pakhtunkhwa_Province.html; e nas fotos no final do livro, compartilhadas pela autora no período da pesquisa para construção do livro. Veja no apêndice, **Figuras 26 e 27**.

⁷⁶ A ativista recebendo o prêmio: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2014-12/nobel-da-paz-e-entregue-adolescente-malala-e-ao-ativista-kailash>.

⁷⁷ Discurso de Malala nas Nações Unidas: <https://www.youtube.com/watch?v=PLKpqajRruQ>.

Como a narradora encerra o livro com estas palavras de Malala: “Eu realizei um sonho. Penso que é o momento mais feliz da minha vida porque estou voltando para a escola. Hoje tenho meus livros, minha escola, e vou aprender...”, sugerimos que encerre a aula com os vídeos do *primeiro⁷⁸ dia de aula dela após o atentado* e com um vídeo⁷⁹ em que tantas outras meninas ao redor do mundo, inspiradas em Malala, convidam as espectadoras do vídeo (com a voz da ativista discursando ao fundo, como se estivessem falando juntas ao mundo) a se empoderarem das armas do conhecimento, a serem valentes e unidas em prol do direito à educação, especialmente das meninas, e de um mundo melhor.

AULA 9: ATIVIDADE PÓS-LEITURA

Uma leitura significativa não acaba na última página do livro. Para que as aprendizagens do texto possam ser refletidas nas atitudes diárias discentes, devemos propor atividades pós-leitura (Apêndice 2) que mensurem a compreensão dos alunos acerca da obra e os coloquem novamente no lugar de protagonistas, fazendo uso do conhecimento construído ao longo das aulas.

Propomos, então, o compartilhamento dessa atividade que será realizada através do *Google forms⁸⁰*, cujo link deverá ser postado no grupo de WhatsApp ou poderá ser acessado pelo QR code que será projetado pelo datashow. Essa ferramenta é de grande valia ao nosso trabalho, porquanto permite ao docente fazer uso de imagens, vídeos, questões de múltipla escolha ou discursivas, fornecer *feedback* aos alunos... enfim, permite ao professor fazer a configuração que mais lhe for adequada e, melhor ainda, por um recurso que despertará no aluno o desejo de responder às perguntas, favorecendo a aprendizagem. Para isso, basta que professor e alunos tenham uma conta *gmail*.

Vale a pena mencionar que o professor pode ajustar essa configuração, de modo que os alunos recebam as respostas no exato momento que o fazem ou após o término, e que tem acesso a um gráfico informando o percentual de acertos e erros de cada questão, possibilitando-o a verificação da compreensão dos alunos e a elaboração de uma devolutiva daquelas questões em que os educandos não obtiveram êxito.

Além de visar ao sucesso na construção dos sentidos por parte do aluno e da

⁷⁸ A reportagem sobre o primeiro dia de aula de Malala após o atentado se encontra no site: <https://www.youtube.com/watch?v=bV-sO6k6VQk>.

⁷⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=A6SD8vph8-8&t=176s>.

⁸⁰ Para saber como manusear a ferramenta, acesse <https://www.youtube.com/watch?v=C87YFYToHTA> ou <https://www.youtube.com/watch?v=9JHnpnl9dNU>.

facilitação do trabalho docente na efetivação desta proposta pedagógica, elaboramos todas as projeções com suas respectivas imagens (estáticas) e vídeos, assim como a brincadeira⁸¹ proposta na etapa de pré-leitura e a atividade⁸² pós-leitura, elementos estes necessários à atividade de leitura *interativa*. Na verdade, esses slides interativos compõem a segunda parte deste e-book e podem ser acessados através de hiperlinks e/ou QR code.

Cabe salientar que os trabalhos (slides) podem ser acessados através dos *hiperlinks* ou *links* disponíveis para serem utilizados on-line através do Canva ou podem ser baixados em PDF ou em outros formatos; entretanto, neste último formato e nos demais, apesar de você poder ainda acessar as imagens móveis e sons, não poderá utilizar alguns recursos⁸³ que chamam a atenção do aluno, como um emoji solicitando silêncio, ou lançamento de confetes para comemoração de uma resposta correta e, em caso de não haver internet em sua instituição de ensino, pode baixar em seu celular ou computador em PDF ou Powerpoint e fazer uso somente das projeções – isso inibiria a interatividade e dinamicidade, mas não impediria a implementação da atividade e de lançar mão de seus talentos naturais.

⁸¹ Acesse a brincadeira em:

https://www.canva.com/design/DAFbIECkoTQ/QVH2Zpk8pGIVT7yipYuoXw/edit?utm_content=DAFbIECkoTQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

⁸² Acesse a atividade pós-leitura em: <https://forms.gle/kmZLeRwELRzexoeu7> .

⁸³ Para lançar mão desses recursos, acesse <https://www.canva.com/>, inscreva-se como professor (somente se for da rede pública de ensino), envie seu contracheque e você terá acesso a eles e, ainda, a vídeos dispostos na plataforma, que lhes permitirão usufruir de todas as formas de interatividade, por meio das múltiplas linguagens que aqui priorizamos e que tanto agradam aos nossos alunos. Para os atalhos que dinamizam a atividade, acesse <https://bitlybr.com/olZkw>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou encontrar uma nova estratégia com o fim de atenuar – já que não podemos solucionar – um antigo problema que foi exponencialmente agravado pelo evento da pandemia de Covid-19, o fato de os alunos apresentarem dificuldades em compreender o que leem em decorrência do desinteresse e da desmotivação por atividades que envolvam a leitura.

Assumindo nossa parcela de responsabilidade nessa questão enquanto representantes da principal agência de letramento, a escola, descobrimos na pedagogia dos multiletramentos uma estratégia didático-pedagógica que poderia ressignificar o ensino de leitura para os alunos e, assim, colaborar para nosso intento de garantir a participação plena desses educandos na cultura multiletrada dos tempos modernos.

Assim como o Grupo de Nova Londres em 1996, reconhecemos hoje, em 2024, que ainda há escolas cujos currículos estão privilegiando o letramento da letra/impresso enquanto no mundo à sua volta ocorreu – e continuará ocorrendo – um avanço tecnológico, o qual lançou luz sobre as outras – já existentes – linguagens e culturas.

Desse modo, os educandos precisam saber ler imagens, infográficos, vídeos, símbolos, entre outros objetos de leitura, para além dos textos verbais. Vale destacar que a leitura da letra, isto é, a compreensão do texto escrito continua sendo muito importante, mas não diminui a urgência de um trabalho que aponte para os novos e multiletramentos que emergiram por efeito da globalização.

Os alunos, apesar de afirmarem não gostar de ler, realizam a prática da leitura durante boa parte de seus dias através de seus dispositivos celulares. Mas será que compreendem o que leem? Será que conseguem atribuir sentido às imagens – estáticas ou móveis – que acompanham os textos verbais com que se deparam, ou acham que elas têm valor meramente ilustrativo? Será que conseguem perceber que a escolha de um *design* tem a intenção de produzir determinado efeito de sentido? Enfim, essas leituras em que se articulam vários modos semióticos precisam se fazer presentes nas salas de aula para que nossos alunos consigam ler/compreender o mundo que os circunda.

Além de ter enfoque na multiplicidade semiótica de constituição dos textos pelos quais a sociedade se informa e se comunica, uma proposta de ensino de leitura à luz dos multiletramentos se preocupa em dar conta da pluralidade cultural presente nas salas de aula de um mundo globalizado. Esta era a outra preocupação do Grupo de Nova Londres – e que, infelizmente, persiste nos dias atuais em nosso país –, uma vez que as diferenças culturais

geravam conflitos e clamavam por uma ação educacional que promovesse a conscientização de atos e desenvolvesse nos educandos os sentimentos de empatia e tolerância na convivência com o que é diverso.

Sendo assim, considerando todos esses fatores que envolvem a aquisição e o ensino de leitura nos dias atuais, versamos, no capítulo inicial desta pesquisa, sobre o desinteresse dos alunos em atividades permeadas pela leitura e o que poderia ser feito para revertermos essa situação.

No segundo capítulo, dissertamos sobre a evolução do conceito de *texto* a partir das contribuições da linguística textual, salientando a importância de sua centralidade nas aulas de língua para que colaboremos para o desenvolvimento da competência comunicativa discente. Ainda no mesmo capítulo, fazemos a distinção das terminologias *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* e discutimos sobre algumas noções que abarcam um trabalho a partir de gêneros até chegarmos ao gênero-base desta pesquisa, a biografia.

No terceiro capítulo, aparecem as aprendizagens oriundas das pesquisas da professora Ângela Kleiman quanto aos aspectos cognitivos imbuídos no desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos analfabetos funcionais e/ou leitores incipientes. Outrossim, destacamos a importância de que o professor não negligencie sua função de mediador em atividades de leitura, a fim de que a relação desse sujeito-leitor em formação com a leitura não fique comprometida, enquanto este não construir sua autonomia.

No quarto capítulo, refletimos sobre o trabalho com a leitura no tempo contemporâneo e a relação do aluno com essa atividade, bem como lançamos luz sobre as contribuições dos multiletramentos para o ensino de leitura e, ainda, discorremos sobre o principal meio utilizado pelos estudantes para realização de leitura, o digital.

No quinto e último capítulo, abordamos o percurso metodológico que norteou esta pesquisa bibliográfica. Além disso, fundamentados em estudos recentes da professora Roxane Rojo, tratamos da importância de que os currículos escolares sejam revistos, uma vez que os tempos modernos reclamam um ensino apoiado em materiais digitais, denominados pela autora como protótipo didático.

É certo que não podemos assegurar a eficácia de nossa metodologia, porquanto não houve aplicação do protótipo de ensino em virtude da pandemia. Em função desta, a Coordenação do Profletras autorizou, excepcionalmente, a elaboração de um produto didático de caráter propositivo. Todavia, não podemos descartar as grandes possibilidades de êxito por sua construção ter sido realizadameticulosamente a partir da competência (leitora) que os alunos precisam desenvolver e em suportes (tecnológicos, além do impresso) que mais lhe

atraem e de que constantemente fazem uso. Assim, atrelando a leitura à tecnologia, acreditamos que os alunos se sentirão motivados a participar da atividade elaborada.

Essa expectativa positiva se fundamenta, primeiramente, porque essa prática leitora já faz parte da cultura do nosso alunado e, num segundo momento, porém não menos importante, por termos encontrado um estudo realizado em vários países em que o aplicativo *WhatsApp* foi utilizado com o intuito de promover a leitura, cujos resultados foram majoritariamente positivos, ao ponto de seus autores não julgarem necessário mencionar o negativo, de tão irrisório.

Quanto a limitações da proposta, presumimos que podem se dar em termos de infraestrutura, isto é, por ocasião de as instituições de ensino não disporem de sala com projeção de um datashow, com internet Wi-Fi e/ou climatizadas ou, ainda, de nem todos alunos possuírem aparelho celular. Por outro lado, essa impossibilidade pode ser uma oportunidade para essa direção escolar pleitear junto à rede de ensino a que pertence uma revisão do currículo, uma vez que esse deve acompanhar os avanços dessa sociedade predominantemente tecnologizada e, desse modo, preparar os alunos para nela atuarem adequadamente.

Esperamos que esta pesquisa possa ter esclarecido os processos que envolvem a aquisição da leitura discente para que a atuação docente seja mais precisa e eficaz e, assim, os alunos venham a ler com compreensão. Esperamos que, de fato, o trabalho com os multiletramentos envolvendo os recursos tecnológicos – embora não necessariamente envolva sua utilização – motive os alunos e os influencie nessa prática para além do ambiente escolar. Esperamos, pois, que, de alguma forma, possamos colaborar para a ressignificação das aulas, para que nossos alunos, mediante os conhecimentos construídos nesse prazeroso ambiente de letramento, se transformem em pessoas melhores, humanas, éticas, democráticas, críticas entre tantos benefícios da leitura e, consequentemente, impactem positivamente o mundo ao seu redor.

E, por fim, compartilhamos aqui o desejo de aplicação deste produto pedagógico e deixamos um “até breve”, visto que possivelmente nos encontraremos virtualmente por meio de um artigo publicado com os resultados efetivos desta proposta.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Valmir. *Os tipos de véu islâmico*. São Paulo, 15 maio 2020. Facebook: @ prof.valmirabreu. Disponível em: <https://www.facebook.com/prof.valmirabreu/photos/a.543730689141538/1446372455544019/?type=3>. Acesso em: 5 jan. 2023.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAÚJO, Nukácia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia. **Ead em tela**: docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas: Pontes, 2013.
- ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2010.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAKHTIN, Michael. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BIOGRAFIA. In: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 137.
- BLOCH, Marc. **A estranha derrota**. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Verusca Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Novo SAEB**: o que muda nas avaliações do MEC? 6 jul. 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/novo-saeb-o-que-muda-nas-avaliacoes-do-mec/>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2007.

CAPELLINI FOOTBALL. **A emocionante história de Neymar Júnior**. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3OrRodt6kII>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CARINO, Jonaedson. A biografia e sua instrumentalidade educativa. **Debates**, Campinas, v. 20, n. 67, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pfcpbdYWBNLMVktGRhKKNYM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: <https://www.itapema.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Malala.pdf> Acesso em: 9 mar. 2023.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, Maria da Conceição. **Cordialmente, Emílio Frieiro**: fragmentos (auto)biográficos. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECAP-7D4K2P>. Acesso em: 9 out. 2023.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

CETIC.BR. **92 milhões de brasileiros acessam a internet apenas pelo telefone célula, aponta TIC domicílios 2022**. São Paulo: Cetic.BR, 2023. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/noticia/92-milhoes-de-brasileiros-acessam-a-internet-apenas-pelo-telefone-celular-aponta-tic-domicilios-2022/>. Acesso em: 30 maio 2023.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, 2011.

DISCURSO do Prêmio Nobel da Paz 2014 Malala Yousafzai nas Nações Unidas. Escola Profissional de Aveiro. [S. l.: s. n., 2014]. 1 vídeo (16 min. 10). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59YidU0ANQg>. Acesso em: 2 fev. 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUBY, Georges. **Guilherme Marechal ou o melhor cavaleiro do mundo**. Tradução de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FACÇÃO talibã promete novos ataques no Paquistão. AFP Português. [S. l.: s; n., 2023]. 1 vídeo (1 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uZrWI1Azh8U#:~:text=a%20fac%C3%A7%C3%A3o%20dos%20talib%C3%A3s%20que,as%20leis%20de%20alah~>. Acesso em: 9 out. 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o em sino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FINARDI, Kyria; MENDES, Ana Rachel. Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL. **Hipertextus Revista Digital**, [S. l.], v. 16, jun. 2017.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula**: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Informações atualizadas sobre tecnologias da informação e comunicação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 9 out. 2023.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas da utilização do WhatsApp. **Renote: Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.61411>.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. 16. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingredore G. Villaça. **Linguística Textual: Quo Vadis?** In: Revista Delta, edição especial, 2001.

KOCH, Ingredore Villaça. **Introdução linguística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingredore Villaça. **O texto e construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingredore Villaça; ELIAS, Vera M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingredore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino da escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-36.

LEJEUNE, Phillip. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 167-182.
- LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (org.). **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 57-72.
- LORIGA, Sabina. O historiador entre as histórias e a memória. A tarefa do historiador. In: GOMES, Ângela de castro; SCHMIDT, Benito Bisso (org.). **Memórias e narrativas biográficas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- MALALA trailer oficial. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2 min. 25). Publicado pelo canal 20th Century Studios Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yBKmxuOuZmY>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- MALATIAN, Teresa Maria. A biografia e a história. **Cadernos Cedem**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2008. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-0247.2008.v1n1.p16-31>.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 2, n. 3, 1999. DOI: <https://doi.org/10.20396/lil.v3i3.8663510>
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIRANDA, Neusa Salim. Educação da oralidade ou cala a boca não morreu. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 159-182, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i18.445>.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. p. 65-79.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

QEDU. **Escola Municipal Bélgica**: indicador de qualidade. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33086923-0622014-escola-municipal-belgica>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RETÓRICA. In: INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS DE LEXICOGRAFIA. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015. p. 825.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Linguística aplicada**: ensino de português. São Paulo: Contexto, 2023.

RIQUIXÁ. In: *Wikipédia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Riquix%C3%A1#/media/Ficheiro:Human.rickshaw.kolkata.india.JPG>. Acesso em: 2 fev. 2023.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (org.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Líber livros Editora, 2006.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The Especialist**: descrição, ensino e aprendizagem, São Paulo, v. 38, n. 1, 2017. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

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

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

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, Baltimore, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarión; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Novos domínios da história**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 192.

SCHMIDT, Benito Bisso. Trajetórias e vivência: as biografias na historiografia do movimento operário brasileiro. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 16, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11204>. Acesso em: 1 ago. 2023.

SCHNELLE, H. Aspectos da linguagem. **Philosophia**, [S. l.], v. 3, p. 295-341, 1973. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02380254>.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros do discurso e a escola. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Biografia como gênero e problema. **História Social**: Revista dos Pós-graduandos em História da UNICAMP, Campinas, ano 24, p. 51-63, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Karla Karine de Jesus. Trajetórias individuais em pauta: um olhar teórico sobre a biografia e suas transformações. **Cadernos do Tempo Presente**, Aracaju, n. 27, p.47-57, 2017. DOI: <https://doi.org/10.33662/ctp.v0i27.7483>.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

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

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Conheça o todos pela educação**: independente, plural e decisivo. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/R17fEAa5h4A>. Acesso em: 7 nov. 2022.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. Rio de Janeiro: Unesco, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 5 jun. 2023.

APÊNDICES

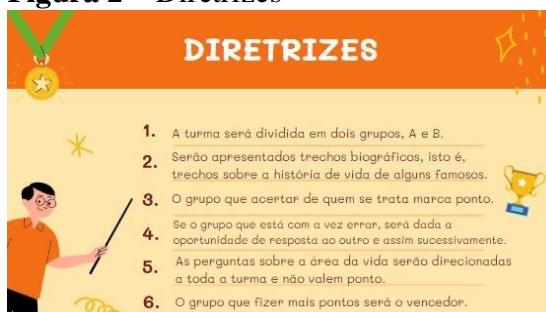
APÊNDICE 1 – Figuras

Figura 1 – Quiz dos famosos



Fonte: Da autora.

Figura 2 – Diretrizes



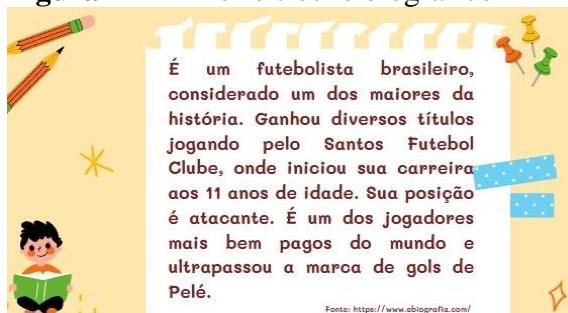
Fonte: Da autora.

Figura 3 – Anúncio do trecho



Fonte: Capellini Football (2022).

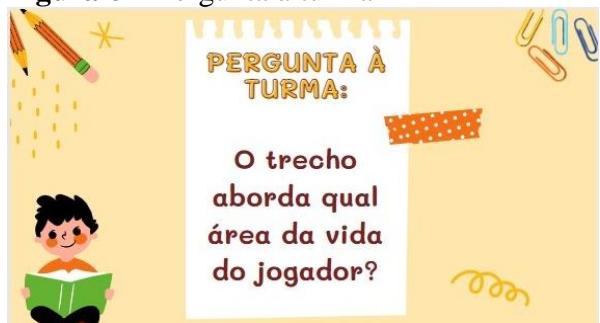
Figura 4 – Primeiro trecho biográfico



Fonte: Da autora.

Figura 5 - Resposta

Fonte: Da autora.

Figura 6 – Pergunta à turma

Fonte: Da autora

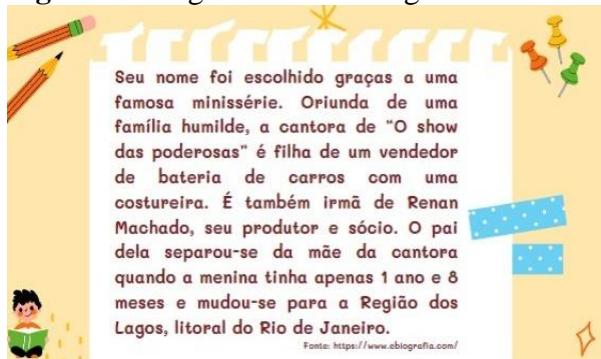
Figura 7 – Resposta

Fonte: Da autora.

Figura 8 - Anúncio do trecho

Fonte: Da autora.

Figura 9 – Segundo trecho biográfico Anitta



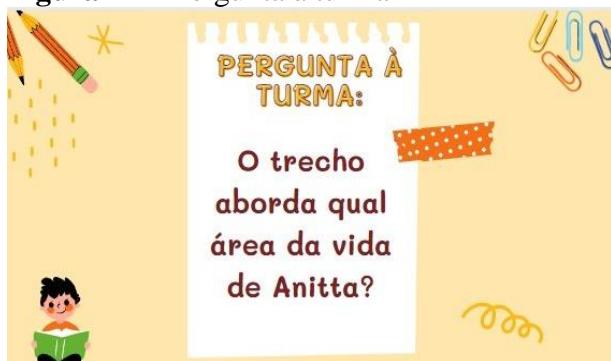
Fonte: Da autora

Figura 10 – Resposta



Fonte: Da autora.

Figura 11 – Pergunta à turma



Fonte: Da autora.

Figura 12 – Resposta



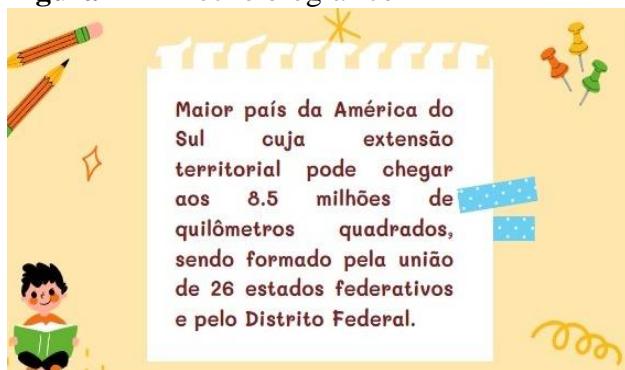
Fonte: Da autora

Figura 13 - Anúncio do trecho



Fonte: Da autora.

Figura 14 - Trecho biográfico



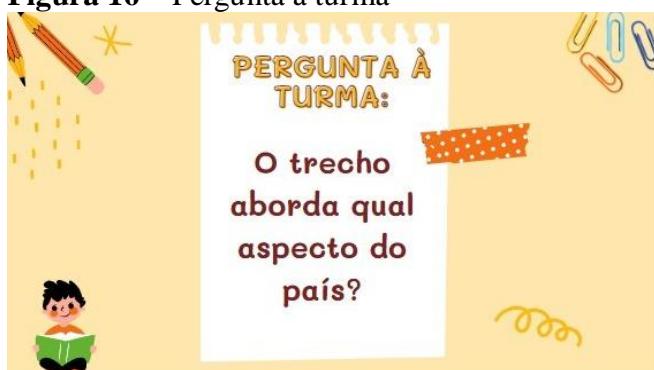
Fonte: Da autora.

Figura 15 – Resposta



Fonte: Da autora.

Figura 16 – Pergunta à turma



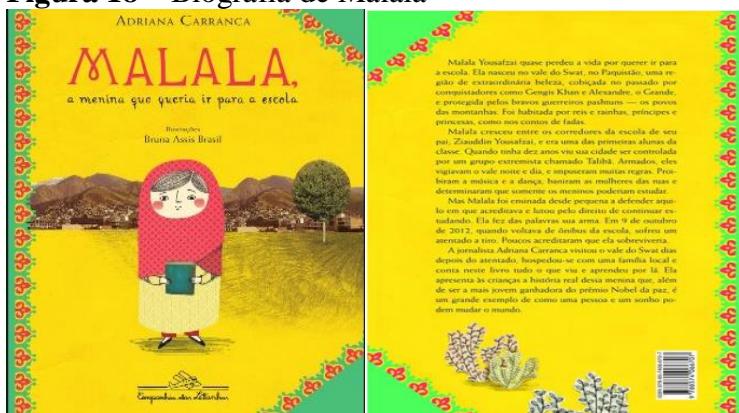
Fonte: Da autora.

Figura 17 – Resposta



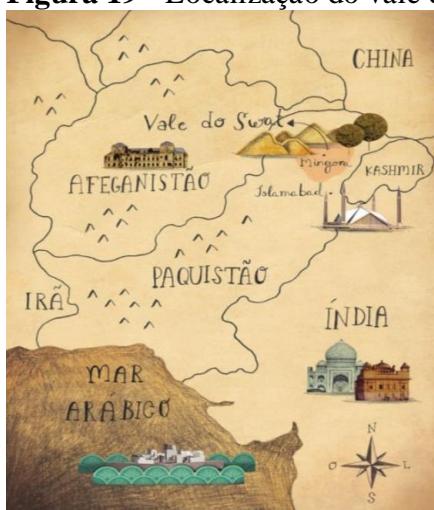
Fonte: Da autora.

Figura 18 – Biografia de Malala



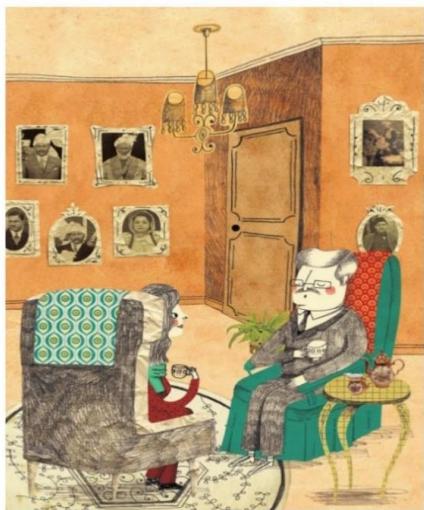
Fonte: Carranca (2015).

Figura 19 - Localização do vale do Swat



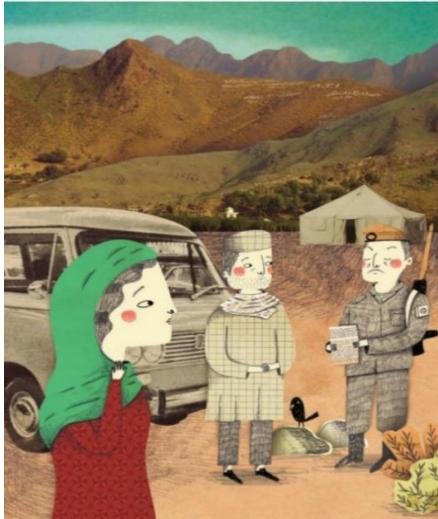
Fonte: Carranca (2015).

Figura 20 - Adriana Carranca e o ex-príncipe do vale do Swat



Fonte: Carranca (2015).

Figura 21 - Jornalista Adriana Carranca e os soldados do vale do Swat



Fonte: Carranca (2015).

Figura 22 - Riquixás



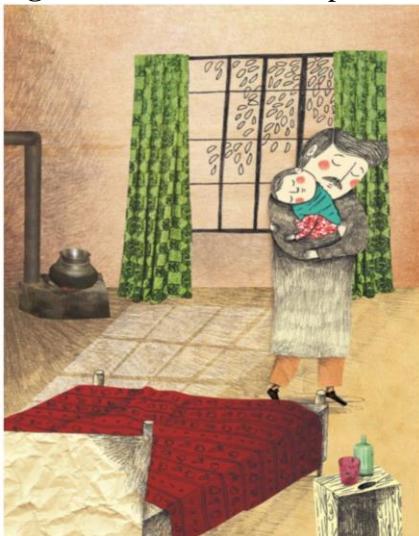
Fonte: Riquixà (2023).

Figura 23 - Post informativo do facebook do Prof Valmir



Fonte: Abreu (2020).

Figura 24 - Malala e seu pai, Ziaudin Yousafzai



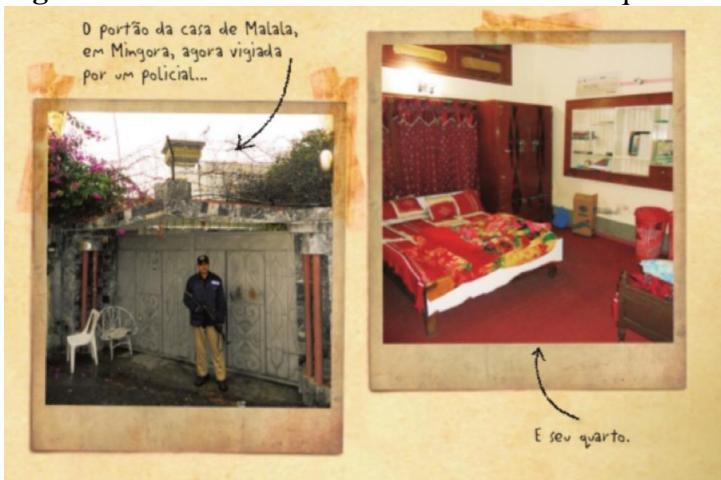
Fonte: Carranca (2015).

Figura 25 - Invasão dos talibãs



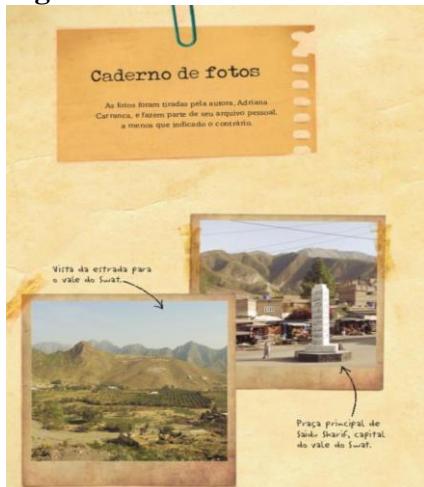
Fonte: Carranca (2015).

Figura 26 - Casa de Malala – Parte externa e o quarto da ativista



Fonte: Carranca (2015).

Figura 27 - Vale do Swat



Fonte: Carranca (2015).

APÊNDICE 2 - Atividade pós-leitura



Vamos verificar se realmente compreendemos a biografia?

De acordo com o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, o termo *Biografia* significa *relato da vida de alguém* (Biografia..., 2015). Nesse gênero, aquele que faz o relato, isto é, o biógrafo/narrador, realiza uma pesquisa sobre a vida de alguém que se destacou na sociedade - o biografado/personagem -, com o fim de narrar sua trajetória ou parte dela. Considerando esses traços do gênero, responda:

- 1) Quem é a biografada - a personagem protagonista - da obra lida?
 - (a) Adriana Carranca
 - (b) Tor Pekai
 - (c) Malala Yousafzai
 - (d) Khushal

Resposta: *Letra C. Malala é a personagem principal, ou seja, a biografada da história.*

- 2) Leia o lembrete abaixo e responda: Qual é o foco narrativo do livro? Quem é o/a narrador/a da história?

Foco narrativo

Chama-se *foco narrativo* a posição que se assume em relação ao fato narrado; é o ponto de vista a partir do qual se conta um fato ou história.

O foco *em primeira pessoa* conta o fato a partir do ponto de vista do EU/NÓS (usa pronomes como eu, nós, meu, nossa). É uma perspectiva interna do fato. Temos um narrador que também é personagem. Ex.: Eu sou Malala. Nasci em 1997.

No foco narrativo *em terceira pessoa*, há uma visão distanciada do que se conta. É como se alguém contasse os fatos do “lado de fora” da história. O narrador não é um personagem, apenas se refere a ele. Ex.: O nome dela é Malala. Ela nasceu em 1997.

- (a) Foco narrativo em primeira pessoa. Malala é a narradora.

- (b) Foco narrativo em terceira pessoa; Ziauddin, o pai de Malala, é quem narra.
- (c) Foco narrativo em primeira pessoa. Tor Pekai, a mãe da menina, narra a história.
- (d) Foco narrativo em terceira pessoa. Adriana Carranca, a jornalista, é a narradora.

Resposta: *Letra D! A história foi narrada por uma jornalista que se interessou pelos acontecimentos da vida da ativista no Paquistão e decidiu ir até lá para investigar e elaborar essa impactante narrativa.*

- 3) Como o narrador apresenta a sequência dos acontecimentos?
- (a) Em ordem cronológica, ou seja, os fatos foram narrados seguindo a ordem em que realmente aconteceram no tempo.
 - (b) Os acontecimentos foram relatados de forma desordenada, sem obedecer a ordem em que ocorreram na vida de Malala.
 - (c) É relatada apenas a fase em que Malala era criança.
 - (d) A narrativa começa pelo final da história e depois se desenvolve a partir do início dela.

Resposta: *Letra A! Os acontecimentos na vida de Malala foram relatados obedecendo à ordem em que ocorreram na vida real da jovem, isto é, seguiram um tempo cronológico.*

- 4) Podemos afirmar que a BIOGRAFIA DE MALALA é
- (a) um livro em que a própria Malala conta as verdadeiras experiências de vida dela.
 - (b) um texto em que os fatos sobre a história de vida da menina foram inventados.
 - (c) um texto que narra fatos que realmente aconteceram na vida da biografada.
 - (d) um livro fictício em que o pai da Malala conta a história de vida da filha.

Resposta: *Alternativa C. A palavra "Biografia" significa "escrita da vida" e Malala é uma pessoa real. Logo, a biografia de Malala se trata de um texto que narra fatos reais da vida da ativista.*

- 5) As experiências e vivências da biografada se passaram a maior parte do tempo em um espaço. Assinale a alternativa que corresponda a esse lugar.

- (a) Rio de Janeiro – Brasil
- (b) Vale do Swat – Paquistão
- (c) Londres – Inglaterra
- (d) Shanghai – China

Resposta: *A resposta certa é a letra B. A narrativa se passa no Vale do Swat, que se*

encontra na cidade de Mingora, no Paquistão.

6) Quem decide escrever a história de vida de alguém é motivado por algum objetivo, não o faz em vão. De acordo com o livro, o que levou a autora à decisão de biografar Malala?

- (a) A história do país dela servir de exemplo para os demais países do mundo.
- (b) O fato de ela ter uma história de vida que sirva de exemplo a não ser seguido.
- (c) O fato de a Malala ser uma boa referência para os/as jovens e para que as pessoas reflitam sobre o tratamento opressor dado às mulheres em alguns países.
- (d) Para Malala se sentir importante.

Resposta: *Alternativa C. A história de vida de Malala foi digna de ser biografada porque a menina serve de exemplo para os jovens, por ser uma aluna exemplar, por ser uma boa filha, por buscar a paz e não a guerra - mesmo quando ameaçaram matá-la -, por sua coragem e determinação em lutar pelo que acredita, dentre tantas outras qualidades; além disso, a biografia possibilita aos leitores o conhecimento sobre a cultura de países que tiram a liberdade das mulheres e as oprimem.*

7) Conforme conversamos durante as aulas, não existe sociedade perfeita. Percebemos culturas opressoras tanto em países do Oriente Médio (Ex.: Paquistão, país de Malala) quanto do Ocidente (Ex.: Brasil). Sendo assim, responda às perguntas a seguir com base no que aprendemos sobre a cultura imposta pelo grupo extremista paquistanês:

- a) No país de Malala, mais da metade das mulheres são analfabetas, isto é, não sabem ler nem escrever. Isso acontece porque
- (a) homens e mulheres têm o mesmo direito de estudar.
 - (b) somente os homens têm o direito de ir à escola.
 - (c) somente as mulheres têm direito à educação.
 - (d) as mulheres não gostam de estudar, só de cuidar da casa.

Resposta: *Letra B. As mulheres não têm o direito de estudar no Paquistão, somente os homens. Elas só podem cuidar da casa e dos filhos. Por não terem essa preciosa oportunidade de frequentar a escola, isto é, de aprender a ler e a escrever quando ainda criança e adolescente, tornam-se adultas analfabetas.*

- b) Quando e por que a desigualdade de gênero se tornou mais grave?

- (a) Quando os Talibãs invadiram Mingora, destruíram mais de 400 escolas e baniram as mulheres da vida social.
- (b) Quando os Talibãs ameaçaram invadir a cidade da menina e destruir as escolas, querendo impor suas regras.
- (c) Quando o Exército do Paquistão decidiu atacar o grupo extremista, exigindo igualdade.
- (d) Quando a família da ativista viajou para outra cidade, fugindo das restrições do grupo extremista.

Resposta: A resposta é a letra A. A paz de Malala e de sua cidade acabou quando os Talibãs, de fato, invadiram Mingora. Desceram armados de suas montanhas, com o objetivo de não somente fechar, mas explodir as escolas, assim como as barbearias, além matar pessoas e jogar os corpos delas cidades.

- c) Quem são os Talibãs?
- (a) São parte do grupo que defende o Paquistão.
- (b) São homens armados que protegem a cidade de Mingora.
- (c) São integrantes de um grupo político que tem uma interpretação rígida dos textos islâmicos e, por isso, obrigam as pessoas a terem um comportamento de acordo com seu entendimento.
- (d) São parte dos governantes de Mingora.

Resposta: Alternativa C. São integrantes de um grupo político que atua no Afeganistão e no Paquistão. O grupo se formou em 1994 e, desde então, exerce grande influência nesses países. As características desse grupo são: ter uma interpretação muito rígida dos textos islâmicos (religião Islã), incluindo proibição à cultura ocidental e a obrigação ao uso da burca ou hijab pelas mulheres, a utilização de táticas de guerrilha e ataques de homem-bomba.

- d) Tor Pekai e Ziauddin adotaram as restrições existentes na cultura de seu país? Como foi a criação recebida por Malala e seus irmãos?
- (a) Adotaram apenas alguns costumes. A menina recebia incentivo do pai para estudar, mas não era tratada da mesma forma que os irmãos.
- (b) Não. A jovem tinha incentivo do pai para estudar e recebia tratamento igual ao dos seus irmãos.

- (c) Sim. Sua mãe achava que ela deveria cuidar da casa somente, mesmo com o pai Ziauddin discordando dela.
- (d) Sim. Seus familiares obedeciam rigidamente às regras impostas pelos grupos políticos.

Resposta: *Letra B. Ao contrário dos costumes de seu país, Malala foi motivo de grande alegria para a família quando nasceu, assim como seus irmãos. Era muito amada, recebia muito incentivo aos estudos - por isso desde pequena já frequentava a escola de seu pai -, era uma grande parceira de Ziauddin e, por isso, o acompanhava em suas reuniões do Conselho Global de Paz, entre outras.*

➤ **Momento de reflexão:** Como vocês se sentiriam se vivessem num país em que fossem proibidos de estudar? Assistam à notícia abaixo para ter uma noção real de como acontecem essas proibições.



Fonte: Facção... (2023).

8) A notícia acima nos dá a oportunidade de ver os opressores ameaçando seu próprio povo. De acordo com as informações do vídeo e do livro, qual era o motivo que levava os Talibãs a proibirem as meninas de frequentarem a escola?

- (a) Porque tinham medo de as meninas se tornarem mulheres mais inteligentes que os homens. Assim, deviam ficar em casa cuidando da casa e dos filhos.
- (b) Porque eles gostavam muito de estudar e queriam dar esse direito somente às pessoas do sexo masculino. O dever das meninas e mulheres era cuidar do lar.
- (c) Porque as mulheres iriam querer mandar nos homens e a cultura deles não admitiria isso. Por isso, o lugar de meninas e mulheres era em casa.

(d) Porque, no entendimento deles, as escolas faziam com que as pessoas não fossem fiéis a Deus. Assim, as meninas deviam ajudar suas mães, cuidando da casa e dos irmãos, senão cometariam pecado (haram).

Resposta: *Letra D. Para esses grupos, tudo era pecado. Em sua religião - islã - as pessoas não podem assistir à televisão, ouvir ou cantarolar uma música, nem dançar. No rádio, só se ouve a voz do líder deles aterrorizando a população. As mulheres são banidas da vida social. Em caso de saída às ruas, devem estar acompanhadas de um homem e usando a burca.*

Mais um pouquinho da religião deles: *Islã, também chamado de islamismo, é uma religião que acredita em um único deus, centrada no Alcorão (a "bíblia" deles) e nos ensinamentos de Maomé. Aqueles que seguem o islamismo são chamados de muçulmanos, os quais compõem a segunda maior população religiosa do mundo, depois dos cristãos.*

9) Desejando impor suas regras, o grupo opressor não parava de ameaçar as ativistas que defendiam os direitos das mulheres. Como Malala reagiu diante das ameaças?

- (a) A ativista pediu a seu pai para matar os opressores.
- (b) A jovem não fez nada, pois temia que suas ameaças fossem colocadas em prática.
- (c) A menina juntamente com seu pai passou a discursar publicamente em defesa da liberdade das mulheres e do direito delas à educação.
- (d) Ela optou por falar mal dos agressores nos discursos e postagens na internet.

Resposta: *Alternativa C. Como Malala sabia que o Corão (livro sagrado da religião islã) autorizava a busca pelo conhecimento, ela procurou conhecer as letras e os livros. Nesse momento de defesa do direito à educação das mulheres, ela usou tudo o que havia aprendido em suas leituras para auxiliar seu pai nos discursos públicos que faziam juntos. Dessa forma, ela usava as palavras como instrumento de defesa em lugar de armamento de fogo.*

10) Ao refletir sobre a postura de Malala diante das circunstâncias em que vivia no seu país, assinale as alternativas (quatro) que descrevam corretamente a personalidade dela:

- Determinada
- Otimista
- Descansada

- Estudiosa
- Corajosa
- Desanimada

Respostas: *Determinada, otimista, estudiosa e corajosa.*

11) Ao contrário dos Talibãs, que, como vimos, postavam no Facebook mensagens que traduziam o ódio desse grupo, Malala utilizava a rede social como um meio de tentar pacificamente reverter aquela situação.

Qual rede social a menina utilizou para revelar ao mundo o que a população paquistanesa estava sofrendo?

- (a) Instagram
- (b) Facebook
- (c) Twitter
- (d) Blog

Resposta: *Letra D: Blog.*

➤ **Momento de reflexão:** Como andam as postagens de vocês nas redes sociais? Pode se dizer que suas mensagens são boas referências para seus seguidores? Separem um momento para reverem suas postagens e conferirem se têm usado essa ferramenta de modo que promovam o bem e paz. Bom trabalho!

12) Por falar em redes sociais... a frase abaixo ficou muito conhecida na internet, porque Malala sempre a mencionava em seus discursos. Qual recado a menina queria transmitir com esse dizer?



- (a) Que ela usava a caneta para se defender dos agressores.

(b) Que Malala acreditava que a Educação não poderia transformar as pessoas em seres humanos melhores.

(c) Que a criança gosta de ganhar caneta de presente do professor.

(d) Que Malala acreditava que os conhecimentos aprendidos pelas crianças na escola poderiam transformá-las em seres humanos maravilhosos, capazes e desejosos de mudar o mundo para melhor.

Resposta: *Alternativa D. A ativista acreditava no poder que a integração desses recursos didáticos e da mediação do professor possuem; acreditava que o conhecimento construído na escola pode transformar as pessoas e estas, o mundo em um lugar melhor.*

13) Em oposição às boas intenções de Malala, existiam os Talibãs com suas regras opressoras. Eles estavam sempre atentos a qualquer manifestação contrária a elas. Sendo assim, responda: *O que os Talibãs fizeram quando descobriram que Malala era Gul Makai?*

(a) Tentaram matar a ativista.

(b) Perseguiiram Malala e deram alguns tiros em suas amigas para assustá-la.

(c) Tentaram silenciá-la com a burca amarrada em sua boca.

(d) Expulsaram a menina e sua família do país.

Resposta: *Letra A. Os Talibãs perseguiram a caminhonete que levava a ativista e as amigas para escola e deram três tiros, os quais atingiram não somente a cabeça de Malala, mas também partes dos corpos de suas amigas. O objetivo deles era acabar com as manifestações públicas contra as imposições do Talibã.*

➤ **Momento de reflexão:** Vocês acham que devemos impor nossas escolhas às pessoas com quem convivemos? É legal viver com pessoas que forçam as outras a terem a religião delas, a escolherem o mesmo time que o delas, a pensarem como elas etc.? Como devemos nos portar diante das diferenças?

➤ **PAUSA:**

14) Vamos organizar os acontecimentos da vida de Malala, de acordo com a estrutura da narrativa?! Para isso, relate as colunas.

(1) Os Talibãs atingiram Malala com um tiro na cabeça, assim como suas amigas Shazia e Kainat.

(2) Malala amava estudar. Cresceu entre os corredores da escola e era uma das melhores alunas. Apesar de viver numa sociedade em que as mulheres sofriam muitas proibições, seu

pai, ao contrário dos costumes, estimulava a menina aos estudos.

(3) Um grupo extremista chamado Talibã invadiu o Vale do Swat e passou a controlar a cidade de Mingora, oprimindo a população e, em especial, as mulheres.

(4) Malala se recuperou em um hospital da Inglaterra. Após 5 meses do atentado, ela realizou seu sonho de retornar à escola. Desistiu de Medicina e decidiu estudar direitos sociais, política e leis para, por meio dos estudos, aprender o que fazer para defender o direito das mulheres à educação em âmbito mundial.

- () Situação inicial
- () Complicação ou conflito
- () Clímax
- () Desfecho

Resposta: 2 - 3 - 1 - 4

15) Assistam ao vídeo a seguir e aproveitem para conferir se suas respostas da questão anterior estão de acordo com o que lemos.



Reflita e responda oralmente: Que sentimentos e aprendizagens a história deixou em vocês?

➤ **MALALA E O MUNDO**

Em outubro de 2012, Malala sofreu o atentado no Paquistão por lutar pelos direitos das mulheres. No entanto, em torno de 10 anos depois - em 2022 e 2023, respectivamente - os jornais do mundo vêm publicando notícias a respeito dessa região, como estas:

O Irã vive uma onda de protestos em todo o país. Eles foram desencadeados depois da

morte de uma jovem que havia sido presa pela chamada 'polícia da moralidade'. [...] O gatilho das manifestações foi a morte de Mahsa Amini — uma jovem iraniana-curda que morreu depois de ser detida pela polícia da moralidade do país por supostamente violar a lei que exige que as mulheres cubram os cabelos com um hijab, ou lenço. [...] O principal slogan dos manifestantes é "Mulher, Vida, Liberdade" — um apelo à igualdade e uma poderosa afronta ao fundamentalismo religioso que controla o país. [...] (Disponível em <https://11nk.dev/8dA44>)

Afeganistão é o país 'mais repressivo' para mulheres, diz missão da ONU [...] Desde que tomou o poder no país, em 2021, o regime fundamentalista Talibã tem imposto uma série de restrições às mulheres, como: proibir que frequentem escolas e universidades - em dezembro, guardas armados chegaram a impedir a entrada de estudantes em instituições de ensino; proibir a presença de mulheres em parques públicos, jardins, academias e banheiros públicos, com o argumento de que muitas não respeitavam as normas de vestimentas impostas pelo regime; impor o uso da burca ou hijab; proibir que mulheres viagem sem a companhia de um parente homem; banir mulheres de empregos públicos e cargos de liderança. [...] (Disponível em: <https://acesse.one/f5ggv>)

Sobre o contexto sócio-histórico e cultural (circunstâncias mencionadas acima) desses países do Oriente Médio, como o Paquistão, Irã, Afeganistão, entre outros, podemos dizer que os Talibãs mudaram o comportamento deles em relação às mulheres? Converse com seus colegas e com o/a professor/a sobre o assunto.

➤ **Momento de reflexão:** Em outubro de 2023, Malala postou em suas redes sociais um vídeo pedindo o fim da guerra entre Palestina e Israel, a qual ocorre há mais 70 anos, porque o grupo radical Hamas (pertencente à Palestina) reivindica o território israelense para a Palestina.

No Paquistão, como vimos na obra, os talibãs (grupo extremista fundamentado na religião islã) fazem com que a população local sofra com suas imposições em nome de leis religiosas, sob pena de morte.

Considerando os apontamentos acima e as conversas que realizamos durante as aulas, converse com o/a professor/a e com seus colegas sobre o seguinte:

Observamos, nos países mencionados, que um grupo de pessoas extremistas/radicais, em defesa de suas ideologias religiosas ou políticas, faz com que seus povos sofram e tenham

sua liberdade restringida(limitada). Podemos dizer que, no Brasil, ocorre algum tipo de opressão? Se sim, em qual(is) situação(ões) você observou isso?

➤ **MALALA E VOCÊ**

Leia a postagem de Malala em sua rede social *Instagram* - em 12 de julho de 2023 - e responda:

Hoje estou na Nigéria comemorando meu aniversário com meninas, uma tradição que iniciei há 10 anos. 🎉 Desde meu primeiro discurso @unitednations depois de sobreviver a um tiro, terminei o ensino médio e me formei na universidade. Fundei o @MalalaFund e viajei para 31 países para conhecer defensores como eu, que lutam para melhorar o acesso à educação de meninas. Vimos conquistas e retrocessos, mas seguimos lutando. Aos 16 anos, não conseguia imaginar o que a próxima década reservaria - para mim ou para garotas como eu. Mas eu estava esperançosa porque vi o mundo acordando para as injustiças que enfrentamos. Hoje posso ver o futuro com mais clareza - porque conheci nossas futuras líderes. Meninas e mulheres jovens, como as desta foto, entendem o poder da educação - e estão trabalhando para abrir os portões da escola o suficiente para que todas as crianças possam entrar. Sei que se igualarmos sua determinação, financiarmos seu trabalho e seguirmos seu exemplo, veremos muito mais progresso nos próximos dez anos. Adoraria saber como minhas palavras inspiraram você a criar um mundo mais igualitário. Por favor, compartilhe como abaixo ❤️

No trecho em negrito, Malala demonstra seu desejo de saber como as palavras dela inspiram você a criar um mundo em que todos somos vistos como iguais. Utilizando o conhecimento construído a partir da história de vida dela e o conteúdo da postagem acima, converse com seus colegas sobre *o que aprendemos com Malala que nos fará contribuir para a criação de um mundo mais igualitário*, ou seja, um mundo em que homens e mulheres tenham os mesmos direitos, em que todos tenham liberdade para se expressar e para usufruir do seu direito à educação.

Agora é sua vez!

Acessem o Instagram pelo link <https://accesse.one/l2jLu> e, com base na discussão com os

colegas e com o/a professor/a, responda à pergunta da Malala. Aproveitem para deixar registrado os sentimentos e as aprendizagens que a história de vida dela deixou em vocês. Já pensou se ela reage à sua resposta ou deixa um comentário para você??!



➤ MOMENTO DE GRATIDÃO

Foi muito bom compartilhar as vivências e experiências de Malala com vocês! Espero que tenham gostado!

Em uma escala de 1 a 5, assinale a opção que expressa o quanto você gostou da atividade com o livro?

(1) Não gostei (2) (3) (4) (5) Gostei muito

➤ Quer saber um pouco mais da vida dessa menina que tão jovem marcou a história de seu país e sensibilizou o mundo com sua coragem e determinação? Acessem os *links* abaixo:

<https://www.instagram.com/malala/>

<https://malala.org/>

AQUISIÇÃO DA LEITURA ATRAVÉS DO GÊNERO BIOGRAFIA: PROPOSTA DIDÁTICA APOIADA NA PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Roberta Magalhães Dias do Couto

Gerson Rodrigues da Silva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	2
AULA 1: MOTIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO GÊNERO BIOGRAFIA	4
AULA 2: PRÉ-LEITURA	7
AULA 3: LEITURA DA OBRA	8
AULA 4: LEITURA DO CAPÍTULO 3.....	10
AULA 5: LEITURA DOS CAPÍTULOS 4 e 5	12
AULA 6: LEITURA DOS CAPÍTULOS 6 e 7.....	13
AULA 7: LEITURA DOS CAPÍTULOS 8 e 9	15
AULA 8: LEITURA DO CAPÍTULO 10.....	16
AULA 9: ATIVIDADE PÓS-LEITURA	18
MÃOS À OBRA!.....	20

APRESENTAÇÃO

Professor(a), bem-vindo(a) a este protótipo!

Este material foi elaborado no intuito de instrumentalizar os docentes que visam ressignificar as formas tradicionais de práticas de leitura, consideradas mecânicas e enfadonhas pelos educandos e pelos próprios educadores, através da pedagogia dos multiletramentos.

Considerando o tempo de alta modernidade em que vivemos e a cultura do alunado, incluímos neste protótipo propostas de leitura de gêneros diversos em diferentes suportes, que lançam mão das novas linguagens circulantes no mundo contemporâneo. Sendo assim, a tecnologia digital se fará presente e propiciará a criação de um ambiente de letramento significativo e prazeroso, pela relação que tem com a vivência extraescolar discente.

Assim, propomos a criação de um grupo de WhatsApp, cuja configuração pode ser realizada para gerenciamento exclusivo do professor. O aplicativo, apesar de familiar aos alunos, deve ser apresentado a partir de sua nova funcionalidade, a de Ambiente Virtual de

Aprendizagem, com o fim de viabilizar nossa intenção de fomento à leitura fora do ambiente escolar, através do compartilhamento de *links* e mídias.



Fonte: <https://enqr.pw/CP7qw>

Além da inserção de uma metodologia ativa e, portanto, um paradigma de aprendizagem interativo,

temos em nosso escopo a ampliação do desenvolvimento da competência leitora dos alunos de 6º e 7º anos, visto que esses anos escolares têm apresentado grande defasagem nesse quesito. Assim, partimos do letramento da letra mediante a leitura da biografia de Malala, fazendo uso das imagens contidas no próprio impresso, e, ainda, de outras mídias e semioses em ambiente digital - as quais auxiliarão e motivarão os discentes à participação -, para a construção de sentido desse texto-base.

Para isso, planejamos cuidadosamente cada aula com duração de 2h/a, fundamentados em autores considerados referências nas áreas de linguagens e tecnologia da educação. Nesse sentido, este objeto digital de aprendizagem disponibilizará nas duas partes que o constituem todas as informações teóricas necessárias à implementação da atividade de leitura e, na sequência, os slides que serão utilizados na prática, com as perguntas, *links* e/ou *Qr codes* de redes sociais, blogs, notícias, entre outros, que nortearão o trabalho docente e contribuirão para o alcance de nossos objetivos.

Pautados nas estratégias de leitura de Solé (1998), dividimos a atividade em 3 etapas: *pré-leitura*, na qual o(a) professor(a), por meio de uma brincadeira, motivará

os alunos à tarefa e construirá o conceito do gênero biografia; *leitura*, em que a leitura da biografia de Malala se efetiva; *pós-leitura*, na qual será verificada a compreensão do texto por parte dos alunos.

A ideia é que professor e alunos interajam e trabalhem colaborativamente ao longo da atividade. Sendo assim, sugerimos que posicione os assentos em círculo, de modo que todos possam se ver, bem como a projeção dos slides; se possível, que realize a atividade em um ambiente climatizado, a fim de que o número de alunos – que costuma ser expressivo - e a alta temperatura não provoquem irritabilidade e comprometa o fluir das interações; e, ainda, que não se esqueça de preparar seu computador e o acesso à internet com antecedência, de tal forma que tudo possa funcionar a contento desde o início do projeto.

Esperamos que este material lhe seja útil e contribua para o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da leitura de nossos alunos. Fique à vontade para fazer as alterações que julgar necessárias, pois, como nas palavras iniciais desta apresentação, este material é de/para todos docentes que quiserem dele se valer!

AULA 1: MOTIVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DO GÊNERO BIOGRAFIA

Antes de abordar diretamente o conceito do gênero *biografia*, é importante que iniciemos uma conversa com os alunos sobre o fato de eles estarem atentos ou não para os acontecimentos na vida daqueles que os cercam, na vida real ou virtual, isto é, pessoas próximas ou não, como os famosos. Assim, considerando a faixa etária discente dos anos finais do EF, sugerimos que promovamos uma discussão sobre essa inquietude inerente do ser humano acerca da vida do outro, mais popularmente chamada de curiosidade, e sobre o quanto a ciência das vivências alheias pode sair da esfera meramente informativa para a (trans)formativa.

Para isso, partindo da realidade deles, pergunte aos alunos quem gosta de saber da vida dos outros. Provavelmente, vão indagar a você se os está chamando de *fofoqueiros*, que, prontamente, poderá responder-lhes que apenas deseja saber se são *pessoas informadas*. Afinal, além de gênero literário não fictício, a biografia, seja na modalidade oral ou escrita, é também um gênero informativo! Indague quais os meios por eles utilizados para ter acesso às informações das histórias/experiências de vida daqueles que os circundam e por que o fazem.

Dando continuidade ao processo de ativação de conhecimentos prévios, pergunte:

“Quanto aos famosos, o que podemos fazer para saber mais sobre a vida deles? Onde podemos encontrar essas informações? E, ainda, por que/para que queremos ter acesso aos relatos de acontecimentos, sentimentos, realizações ou sonhos de pessoas que conhecemos pessoalmente e até das que não conhecemos?”

Nesse sentido, direcione as respostas dos alunos para o fato de que esses textos pelos quais eles adquirem essas

informações são produções que documentam a trajetória de vida de uma pessoa ou de um grupo, anônimos ou famosos, inclusive de um país, que se destacam/destacaram socialmente e podem ser lidas/encontradas em impressos (livros, jornais, revistas, sites), assim como em imagens móveis(vídeos) ou, ainda, textos sonoros (*podcasts*)... a fim de que cheguemos à conceituação do gênero *biografia*.

Neste momento, no intuito de despertar o interesse e estreitar o relacionamento do aluno com o gênero a ser trabalhado, o professor deve perguntar-lhes:

“O que vocês sabem sobre biografias? Por que nós lemos biografias?

Quais biografias vocês já leram ou gostariam de ler?”

Professor, registre as opções de biografias relatadas pelos alunos para as etapas seguintes.

Em seguida, propomos uma brincadeira, a qual se realiza da seguinte forma: o professor deve pedir aos alunos que se dividam em dois grupos – A e B. Depois, com o auxílio do datashow, deve projetar trechos biográficos que relatam alguma fase da história de vida de pessoas famosas e os alunos deverão identificar de quem se trata. O grupo que acertar mais ganha. Atenção: Caso a turma seja muito numerosa ou agitada e, por isso, não seja conveniente um ambiente competitivo, pode se realizar a atividade direcionando as perguntas a toda a turma.

Motivados pela pedagogia dos multiletramentos (Rojo; Moura, 2012), que normalmente envolve as TDICs e que se caracteriza por uma ação que tem origem nas culturas de referências dos alunos, quer seja popular, local, de massa, sugerimos que os slides sejam criados no [Canva](#), que consiste numa plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais, além dos verbais. Se o

material produzido for utilizado on-line, ainda permite ao professor fazer uso de elementos interativos, em múltiplas linguagens – como lançamento de confetes digitais juntamente com áudio de comemoração quando os discentes acertarem a resposta, emojis solicitando silêncio à turma, os quais podem ser usados para acalmá-los, entre outros –, que dinamizam a aula e, assim, instrumentalizam o docente na criação de um ambiente de letramento prazeroso para que obtenhamos êxito em nossa atividade. Além disso, sugerimos que os biografados sejam escolhidos de acordo com as características da turma e preferências reveladas ao longo do seu trabalho com ela e que o professor atente para a quantidade de trechos biográficos (slides), considerando o tempo necessário à dinâmica do jogo, isto é, à realização das perguntas e respostas, de maneira que preencham em torno de 30 minutos das duas horas-aula.

Assim, considerando a importância de aproximar o ensino daquilo que agrada aos alunos, fazendo uso da cultura deles, elaboramos uma sugestão dessa brincadeira, a qual denominamos **QUIZ DOS FAMOSOS**. Se preferir, edite-a ou a tome como referência para criação de sua proposta autoral.

Da brincadeira: O professor deve apresentar a brincadeira **QUIZ DOS FAMOSOS** e suas regras. Em seguida, começando pelo grupo A, deve projetar o primeiro slide (trecho biográfico de Neymar) e conceder um tempo para que eles adivinhem de quem se trata a história de vida exposta, utilizando o temporizador disponível na tela, entre outros efeitos disponíveis por atalhos no Canva. Caso não consigam responder em tempo, deve passar ao grupo B. Se nenhum grupo acertar, ninguém ganhará ponto. Para confirmação da resposta, sugerimos que lance mão das múltiplas linguagens e, nesse caso, o docente deve utilizar o vídeo que retrata a história de vida do Neymar. Em seguida, deve projetar o slide sobre qual área da vida foi descrita e fazer a pergunta à turma. Nesse momento, o professor terá a oportunidade de chamar a atenção dos alunos para as várias áreas da vida que podem ser abordadas em uma biografia, isto é, o gênero pode ter enfoque somente na vida pessoal, profissional, etapas da vida (infância, por exemplo), como também ser uma biografia completa. Para confirmação da resposta sobre a área da vida do Neymar, exiba o slide *Área profissional*.

Siga o mesmo passo a passo com os trechos que fazem menção às histórias de vida da Anitta, Padre Marcelo Rossi, Michael Jordan, Mc Chefin, Paulo Gustavo e do Brasil. Quanto a este último, alerte os alunos para o fato de que o texto

biográfico também pode relatar a história de um país.

Dando continuidade à construção do conceito do gênero, pergunte aos alunos:

“Após o contato com os trechos biográficos, respondam: ‘Quais informações podemos encontrar ao ler uma biografia? Com qual finalidade a lemos? O que a leitura desse tipo de obra pode nos proporcionar? Vocês se identificaram com alguma delas?’”

Explicita a aplicabilidade dessa leitura em nossas vidas, isto é, sua relevância social; que lemos biografias não somente como forma de entretenimento, mas também pelos conhecimentos que podem ser agregados a nossa vida a partir das experiências de pessoas que se destacam/destacaram em nossa sociedade e na História; retome o conceito já mencionado.

AULA 2: PRÉ-LEITURA

Nesta segunda etapa, objetivamos levantar hipóteses e despertar a curiosidade a respeito da biografada: Malala Yousafzai. Sugerimos que o professor apresente o vídeo em que a ativista discursa às Nações Unidas ao ganhar o Prêmio Nobel da Paz. Pergunte aos alunos se alguém a conhece e peça que compartilhem as informações que têm sobre a menina.

Em seguida, peça a eles que peguem o livro físico *Malala, a menina que queria ir para a escola*. Faça com eles a leitura do título, pois, segundo Oliveira e Antunes (2013, p. 71), “atentar para o título é uma estratégia importante porque permite ao leitor antecipar o conteúdo do texto e fazer previsões dele”; em seguida, ainda no mesmo intento, leia a capa e a contracapa e projete o trailer do documentário da paquistanesa. Faça um levantamento das hipóteses acerca do enredo e registre-as, para que sejam confirmadas ou descartadas durante a atividade de leitura.

Professor, clique em LIVRO DIGITAL, caso dele precise. E não se esqueça de registrar as hipóteses elencadas acerca da obra.

Para encerrar, sugerimos as seguintes perguntas:

“Na opinião de vocês, quais seriam as razões para Malala não poder ir à escola? Vocês acham que a família dela a proibiria de ir à escola? Por quê? Como vocês se sentiram no evento da pandemia do Covid-19, quando estiveram proibidos de ir à escola, por ocasião do isolamento social?”

ATENÇÃO: Durante conversações como a proposta acima e discussões que ocorrerão adiante, o professor é responsável pela condução da interação e, portanto, deve estar atento à moderação dos turnos de fala – a fim de que todos possam se ouvir, sem assaltar o turno do outro –, à condução ou mudança do tópico discursivo e, ainda, à orientação quanto à adequação da linguagem à situação comunicativa em que está inserido (Marcuschi, 2008), de modo que explicitem suas ideias de forma clara, e não confusa (Oliveira; Antunes, 2013), e respeitosa.

AULA 3: LEITURA DA OBRA

Antes de proceder a esta etapa, é imprescindível que o professor, enquanto agente letrador, faça a leitura prévia do livro escolhido como objeto de trabalho, para que sua atuação de mediador não fique comprometida e esteja, assim, apto a utilizar estratégias de *andaimagem*, fornecendo informações importantes para os educandos compreenderem o que leem e, ao mesmo tempo, para despertar o desejo de apreciação da obra nos demais participantes da construção do conhecimento (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2012).

Dando início à atividade, propomos que seja compartilhado com os alunos um roteiro, a programação de leitura que direcionará toda a atividade, e, buscando confirmar ou refutar as hipóteses levantadas pelos alunos na aula anterior, peça que abram seus livros na primeira página.

No primeiro capítulo, a jornalista Adriana Carranca, narradora, contextualiza a vida de Malala: descreve o lugar onde ela nasceu e viveu – vale do Swat – e grandes nomes que por lá passaram; provavelmente, para que os leitores, por meio da ciência prévia dessas informações, tenham mais facilidade na construção dos significados do texto ao longo da leitura. Sendo assim, projete a *Localização do vale do Swat* (encontrada na página 8 do livro físico e na página 6 do livro digital) e utilize-a para tais explicações.

Solicite aos alunos que se sentem em círculo, de modo que consigam visualizar uns aos outros e também a projeção do datashow e, desse modo, possibilite a construção do conhecimento durante a interação dos participantes. Sugerimos que o professor faça a leitura do primeiro capítulo pelas seguintes razões: por haver alguns nomes de lugares estrangeiros que podem vir a criar barreiras – atrapalhando a fluidez e fruição da leitura e o engajamento discente –, já que a turma deste ano escolar apresenta algumas dificuldades na decodificação até de algumas palavras “conhecidas”; para fazer uso do mapa para a contextualização da vida da biografada; e também para modelar para seus alunos estratégias metacognitivas de processamento do texto.

Em seguida, o professor deve propor aos alunos que atentem para a ilustração da página 12 (p. 10 do livro digital) – imagem da biógrafa/narradora Adriana Carranca e o ex-príncipe do vale do Swat – e indague-os a respeito de quem supõem ser este homem e esta mulher tomando um chá/café juntos. Na sequência, convide um aluno para realizar a leitura do segundo capítulo, em voz alta, para que possamos verificar as hipóteses deles.

Trata-se da visita que a narradora fez a um ex-príncipe e, durante a longa conversa, ele descreve a história de sua

Professor, salientamos aqui a importância de se planejar todas as atividades. Neste caso, especificamente, a de leitura, entretanto que esse planejamento não seja engessado, mas sim flexível, permitindo durante a sua execução alterações por observação do próprio docente ou por sugestões dadas pelos alunos, desde que não fuja do propósito deste trabalho.

família no vale do Swat, um pouco da cultura daquele lugar e seu sonho de levar o mundo até lá – como a visita da Rainha Elizabeth II – e não de ele viajar pelo mundo.

Para melhor apreensão do enredo e de quem vem a ser algumas personalidades relevantes no mundo citadas neste capítulo, propomos alguns *links* para serem acessados durante a atividade e outros como sugestão de leitura complementar, os quais devem ser compartilhados pelo grupo de WhatsApp. Assim, viaje com os alunos passeando por alguns gêneros digitais que dialogam e auxiliam na construção dos sentidos do texto-base: apresente-os uma das grandes personalidades da Europa, [Rainha Elizabeth](#); visite uma das sete maravilhas do mundo, [Taj Mahal](#); e compartilhe com os alunos que o compositor e cantor Jorge Ben Jor fez uma letra de música inspirada na história de amor indiana que deu origem a esse castelo e ouçam-na, [Taj Mahal](#). Para a leitura em casa, compartilhe os seguintes *links*, que lhes permitirão conhecer um pouco mais da rainha Elizabeth e de outra personalidade mencionada durante a leitura do livro, Benazir Bhutto: <https://mundoeducacao.uol.com.br/biografias/elizabeth-ii.htm> e https://www.instagram.com/benazir_bhutto_fanclub/.

No final do segundo capítulo, a narradora relata que as falas e as atitudes tanto da rainha Elizabeth quanto do wali do Swat salientam a importância da Educação. Para encerrar esta etapa, sugerimos que pergunte aos alunos e converse com eles sobre a opinião deles acerca dos estudos; se eles consideram importante frequentar à escola e justifiquem seu posicionamento.

AULA 4: LEITURA DO CAPÍTULO 3

Propomos ao professor a projeção da figura, presente no livro, da jornalista Adriana Carranca e os soldados do vale do Swat e, com base nela, faça a solicitação de predições aos alunos acerca do capítulo 3, sobre quem seriam essas pessoas que estão na imagem e aonde estão indo – Mingora –, para posterior conferência.

Solicite a participação dos alunos para a realização da leitura e escolha um que ainda não o fizera. Provavelmente,

surgirão dúvidas do que significam algumas palavras, pelo fato de não existirem na cultura brasileira. Nesse caso, o professor deve projetar a imagem de um riquixá e de uma página do facebook que explica com imagens e palavras sobre os véus islâmicos e, depois, solicitar aos alunos que as relacionem com o que foi lido na biografia. Em seguida, sugerimos que esses *links* sejam compartilhados no grupo de WhatsApp, no intuito de lerem em casa, mais calmamente, os textos verbais que acompanham a imagem, a fim de influenciar a prática de leitura para além dos muros da escola.

Na sequência, temos a viagem rumo à Mingora, cidade natal de Malala, em que a narradora revela seus medos referindo-se aos leitores em alguns momentos. Aproveite essas revelações para perguntar aos alunos quais seriam as respostas que eles dariam à narradora Adriana, se a interação fosse face a face. É sempre pertinente engajar os alunos na leitura proposta.

Ao chegar no local desejado, a narradora descreve a moradia do povo, sua cultura, inclusive receita culinária. Propomos, então, o acesso a um vídeo da receita mencionada – dos Chapatis. Pergunte-lhes se gostariam de experimentar esse tipo de comida. Seja a resposta sim ou não, após assistir ao vídeo, chame a atenção deles para a diversidade cultural e para o quanto é importante valorizarmos as culturas alheias e respeitarmos as diferenças, a fim de que vivamos bem e em paz uns com os outros, além de aproveitarmos a oportunidade de ampliar nossa bagagem cultural.

Dê prosseguimento à leitura compartilhada. Seria interessante que o professor realizasse essa retomada à leitura nessa etapa pós-vídeo, para que a turma atente mais rapidamente para a atividade e, em seguida, passasse a vez para um aluno que ainda não tenha realizado.

No final do capítulo, são narrados aspectos culturais no que se refere ao papel do homem e da mulher daquele grupo: as meninas tinham de ajudar suas mães nas tarefas de casa enquanto os meninos iam brincar; além disso, é relatado, como prenúncio à vida de Malala (no capítulo seguinte), o sofrimento de uma menina de 14 anos que temia levar a mesma vida da mãe – ter que se casar nessa idade (já havia 3 pretendentes) e ficar analfabeta, por ser proibida de estudar.

Para encerrar esta etapa, propomos que os alunos, em grupos de 3 a 5, reflitam sobre a criação de filhos abordada na obra e, em especial, sobre o tratamento dado às mulheres – proibidas de estudar e obrigadas a casar cedo. Pergunte a eles

se conhecem alguém que receba educação semelhante à do Paquistão aqui no Brasil. Depois, peça-lhes que conversem sobre e, assim que concluírem, nomeiem um representante do grupo para expor, de forma resumida, o posicionamento deles.

AULA 5: LEITURA DOS CAPÍTULOS 4 e 5

Propomos que seja projetada a imagem da página 28 (p. 26 do livro digital) e que seja perguntado aos alunos o que eles supõem, a partir da imagem, que será narrado no capítulo. Em seguida, deve-se dar sequência à atividade de leitura, para confirmação ou refutação das hipóteses. No capítulo 4, a narradora descreve a protagonista e fala sobre sua boa relação com o pai, sobre o quanto eram grandes companheiros, apesar de os filhos homens terem predileção na cultura dessa sociedade.

Ao terminar a leitura da página 34 (p. 32 do livro digital), pergunte aos alunos:

“De acordo com o que acabamos de ler, o que fazia de Malala uma menina tão diferente das outras, capaz de conversar sobre vários assuntos?”

Esperamos que os alunos respondam que é o fato de ela ter frequentado a escola desde pequena, de ler muitos livros, de fazer parte de grupos de leitura com suas amigas e, por isso, ter aprendido a pensar e conhecer um pouco de tudo que é assunto, inclusive política. Aproveite o momento para incentivá-los a essa prática de leitura e os surpreenda com elogios, dizendo que ficarão tão inteligentes quanto Malala, pois, assim como ela, eles estão na escola, praticando a leitura e dela compartilhando com os amigos e com o(a) professor(a). Depois, prossiga a leitura até a página 39 (p. 38 do livro digital).

Para acompanhar mais de perto a compreensão dos alunos, antes de passar ao próximo capítulo, pergunte:

“Por que Malala escondia os livros com seu véu?”

Esperamos que os alunos respondam que era para esconder dos talibãs, pois eles proibiam as mulheres de saírem de casa sozinhas e as meninas de irem para a escola. A fim de que melhor entendam o contexto sócio-histórico em que vive a ativista, compartilhe um vídeo publicado por uma agência internacional de notícias – AFP (Agence France-Presse) que mostra a luta do Exército do Paquistão contra os militantes islamitas.

Dica: Ao longo do capítulo, a narradora faz uso de algumas palavras em Pashto, língua dos Pashtuns, tribo de que Malala fazia parte no Paquistão. Antes de lerem os glossários, que se encontram no final de cada página, peça aos alunos que tentem inferir o significado dessa palavra a partir do contexto em que foi escrito. Para dinamizar a atividade, pode-se encarregar um aluno a cada aula para ler o significado das palavras, após as tentativas de inferência.

AULA 6: LEITURA DOS CAPÍTULOS 6 e 7

Antes de começar a leitura, interpele os alunos quanto à imagem da página 40 (p. 39 do livro digital):

“Considerando o que lemos no capítulo 5, quem seriam esses homens da imagem?

Onde provavelmente eles estão e o que estariam fazendo?”

Esperamos como resposta: “Esses homens são os talibãs a mando do seu chefe, os quais desceram de suas montanhas – onde ficavam escondidos –, para invadir o vale do Swat.” Em seguida, faça a checagem das predições, dando início à leitura dos capítulos 6 e 7.

Sugerimos que o intervalo da leitura, para checagem da compreensão, seja realizado no final da página 45 (p.44 do livro digital), onde Malala decide falar em público com o pai acerca do que andava acontecendo no Vale e afirma: “– Minha força não está na espada. Está na caneta” (Carranca, 2015, p. 45). Indague os alunos:

“Por que Malala está tão chateada? O que ela quer dizer com a afirmação acima?”

Após a resposta deles, acrescente:

“O que vocês acham da atitude dela de, com apenas 11 anos, decidir lutar publicamente pelo direito das meninas à educação?”

Esperamos que os discentes tenham compreendido que Malala é uma menina muito corajosa e determinada. Por não aceitar a proibição dos talibãs de ir à escola, a qual comprometia seu sonho de ser médica, decidiu lutar por isso juntamente com seu pai, fazendo todos saberem o que estava se passando no vale do Swat. Finalize os questionamentos, chamando a atenção para a importância de, a exemplo de Malala, termos sonhos, lutarmos por eles, especialmente sem fazer uso de nenhum tipo de violência. Quanto à caneta enquanto “arma”, confirme as respostas na sequência da leitura na página 47 (p. 46 do livro digital).

Ao longo do capítulo, a vida de Malala fica “de pernas para o ar” (Carranca, 2015, p. 52). Os talibãs fecharam a escola de seu pai, Escola Khushal. Seu pai decidiu sair do Vale, viajar um pouco para longe da guerra, mas percebeu que a guerra estava dentro deles. Os irmãos de Malala brincavam e sonhavam com objetos atrelados à guerra e já não aguentavam mais

isso. Então, ao contrário do senso comum, decidiram voltar para sua casa no Swat. Presos em casa, Malala chocava a população do Paquistão e do mundo com os acontecimentos que relatava no blog de Gul Makai, seu pseudônimo. Ela lutava por seus direitos utilizando como arma as palavras, em seus discursos públicos e nos textos que escrevia/publicava na internet, daí dizer que sua força estava na caneta. Foram dias de grande tristeza para a menina.

Após o término da leitura do capítulo, na página 52 (p. 51 do livro digital), compartilhe com os alunos os *links* de alguns textos publicados no *blog* de Malala através do grupo de WhatsApp, para leitura em casa. Através deles, estaremos estimulando a leitura para além do ambiente escolar e os alunos poderão perceber melhor a verdade dos fatos narrados na obra, por meio das palavras da própria Malala.

Atenção: Lembre os alunos de acionarem *língua portuguesa* na opção de idiomas de seus dispositivos, já que os textos foram publicados em língua inglesa.

LINKS DE UM JORNAL QUE PUBLICOU POSTAGENS DE MALALA EM SEU BLOG:

http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7834402.stm;
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7848138.stm;
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7861053.stm;
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7881255.stm;
http://news.bbc.co.uk/2/hi/south_asia/7889120.stm.

AULA 7: LEITURA DOS CAPÍTULOS 8 e 9

Inicie a aula perguntando as impressões da turma acerca das publicações da ativista no *blog* – leituras realizadas em casa. Logo após, parta da ideia dos dois últimos parágrafos do capítulo anterior, em que Malala estava desejosa de boas notícias...e a última frase era *Até que chegou [uma boa notícia]*. Pergunte aos alunos que boa notícia poderia ser essa. E ainda que coisas boas eles gostariam que acontecesse naquele momento da vida de Malala. Para confirmar as hipóteses, dê início à leitura da página 53 até à 68 (Da página 52 à 66 do livro digital).

Ao longo do capítulo, observamos que, com os talibãs longe, Malala pôde assumir sua autoria no *blog* de Gul Makai e, por isso, passou a ser reconhecida mundialmente: participou de documentários de jornais, deu entrevistas – nas quais defendia o direito das meninas à educação –, ganhou prêmios e, dentre tantos reconhecimentos, recebeu o Prêmio Nacional da Paz.

Apesar de parecer que aos poucos a vida estava voltando ao normal no Swat, ainda ecoavam-se ameaças por parte dos talibãs, caso Malala não se calasse. Como não houve recuo da parte dela, os talibãs acertaram-na disparando três tiros. Neste momento, professor, sugerimos que projete o vídeo publicado por um jornal televisivo que relata essa horrível experiência da Malala. Após o vídeo, sugerimos que pergunte suas impressões a respeito do que assistiram na reportagem e aproveite a oportunidade para ressaltar o quanto somos privilegiados de viver num país em que não somos proibidos de estudar.

Neste momento, no intuito de desenvolver a criticidade dos alunos e refletir sobre a realidade de nosso país, sugerimos que o professor aponte para a questão de que não existe uma sociedade perfeita e, portanto, que o Brasil, assim como o país de Malala, também apresenta diferentes formas de violência e opressão. Podemos exemplificar com a proibição do livro “O avesso da pele”, de Jeferson Tenório, no Rio Grande do Sul e no Paraná e a criação do Programa Escola sem Partido.

AULA 8: LEITURA DO CAPÍTULO 10

Comece esta aula relembrando o sentimento de tristeza que consumia o pai de Malala no final do capítulo anterior, por sua filha estar entre a vida e a morte no hospital.

“Será que Ziauddin teve boas notícias?

Estamos torcendo para que sim ou para que não?”

Faça essa pergunta aos alunos e os convide a conferirem suas respostas dando início à leitura do último capítulo. Sugerimos que a leitura vá da página 69 (p. 67 do livro digital) até a *pausa* que há na página 76 (p. 73 do livro digital), para um melhor aproveitamento na atividade de compreensão.

Adriana Carranca, no início do capítulo, justifica sua ida àquele lugar e sua pesquisa - “Foi esse tiro que me levou ao vale do Swat” (Carranca, 2015, p. 69). A narradora visita e entrevista Kainat e Shazia, as duas amigas de Malala que estavam com ela no momento do atentado. Ambas se encontravam bem abaladas e revelaram maus pressentimentos alguns dias antes do ocorrido. Kainat chegou até a sonhar com um tiro.

Professor, quando alcançar a página 76 (p. 73 do livro digital), você observará que há um intervalo entre uma parte do texto e outra. Utilize este momento para fazer uma pausa na atividade de leitura.

Então, peça aos alunos que complete a frase dita por Kainat:

“Por causa desse incidente, tomei coragem para lutar por educação! Se for a vontade de Deus, ninguém vai impedir de realizar meus _____.
(Resposta: **sonhos**)

Em seguida, pergunte-lhes:

“Quais eram os *sonhos* de Kainat? E, você, tem *sonhos*? ”

Peça a alguns deles que compartilhem sua resposta com a turma. Esperamos que os alunos respondam que os sonhos de Kainat eram ter paz, ser médica e poder voltar a ir à escola. Esperamos, também, que nossos alunos tenham sonhos... Se possível, aproveite esse momento para estimulá-los a planejar um futuro, compartilhando sonhos a se realizarem e/ou realizados, sejam deles ou de algum conhecido.

Utilize essa oportunidade também para ressaltar o privilégio que eles têm de poderem ir à escola, onde adquirem tantos conhecimentos e saberes, fazem amizades com colegas e professores, viajam, ainda que virtualmente, por meio dos livros e da internet, conforme estão fazendo, dentre tantas outras ricas experiências que a vida escolar lhes propicia.

Após isso, prossiga a leitura da 2ª parte, da página 76 à 80 (Da p.73 à 78 do livro digital). Ao longo da narração, Adriana menciona outros lugares que valem a pena ser “visitados” pelos alunos, ainda que seja um *tour* on-line: *a escola em que Malala estudou na Inglaterra, Edgbaston Highschool em Birmingham; a Casa da Malala; e os momentos em que Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz e que fez um discurso à ONU (discurso completo)*. Propomos que sejam compartilhados os *links* desses lugares, para que os alunos possam, em casa, fazer um passeio virtual pelas imagens e vídeos mencionados durante a leitura. É importante que eles efetivem essas leituras complementares, para terem acesso a culturas diferentes e, assim, compreendam a importância de não somente conhecê-las, mas respeitá-las; e, além disso, visualizem a própria Malala, pequena em idade e grande em maturidade, discursando à Organização das Nações Unidas.

Como a narradora encerra o livro com estas palavras de Malala: “Eu realizei um sonho. Penso que é o momento mais feliz da minha vida porque estou voltando para a escola. Hoje tenho meus livros, minha escola, e vou aprender...”, sugerimos que encerre a aula com os vídeos do *primeiro dia de aula dela após o atentado* e com um vídeo em que tantas outras meninas ao redor do mundo, inspiradas em Malala, convidam as espectadoras do vídeo (com a voz da ativista discursando ao fundo, como se estivessem falando juntas ao mundo) a se empoderarem das armas do conhecimento, a serem valentes e unidas em prol do direito à educação, especialmente das meninas, e da construção de um mundo melhor.

AULA 9: ATIVIDADE PÓS-LEITURA

Uma leitura significativa não acaba na última página do livro. Para que as aprendizagens do texto possam ser refletidas nas atitudes diárias discentes, devemos propor atividades pós-leitura que mensurem a compreensão dos alunos acerca da obra e os coloquem novamente no lugar de protagonistas, fazendo uso do conhecimento construído ao longo das aulas.

Propomos, então, o compartilhamento dessa tarefa que será realizada através do *Google forms*, cujo *link* deverá ser postado no grupo de WhatsApp ou poderá ser acessado pelo *Qr code* que será projetado pelo datashow. Essa ferramenta é de grande valia ao nosso trabalho, porquanto permite ao docente fazer uso de imagens, vídeos, questões de múltipla escolha ou discursivas, fornecer *feedback* aos alunos... enfim, permite ao professor fazer a configuração que mais lhe for adequada e, melhor ainda, por um recurso que despertará no aluno o desejo de responder às perguntas, favorecendo a aprendizagem. Para isso, basta que professor e alunos tenham uma conta *gmail*.

Vale a pena mencionar que o professor pode ajustar essa configuração, de modo que os alunos recebam as respostas no exato momento que o fazem ou após o término, e que tem acesso a um gráfico informando o percentual de acertos e erros de cada questão, possibilitando-o a verificação da compreensão dos alunos e a elaboração de uma devolutiva daquelas questões em que os educandos não obtiveram êxito.

Visando ao sucesso na construção dos sentidos por parte do aluno e à facilitação do trabalho docente na efetivação desta proposta pedagógica, elaboramos todas as projeções com suas respectivas imagens (estáticas) e vídeos, textos verbais, assim como a brincadeira proposta na etapa de pré-leitura e a atividade pós-leitura, elementos estes necessários à atividade de leitura *interativa*. O professor encontrará esses slides interativos nas páginas seguintes, que compõem a segunda parte deste protótipo.

Parte 2: Mãoz à obra!

Aula 1: Vocês gostam de saber da vida dos outros?

- O que vocês sabem sobre biografias?
- Por que nós lemos biografias?
- Quais biografias vocês já leram ou gostariam de ler?

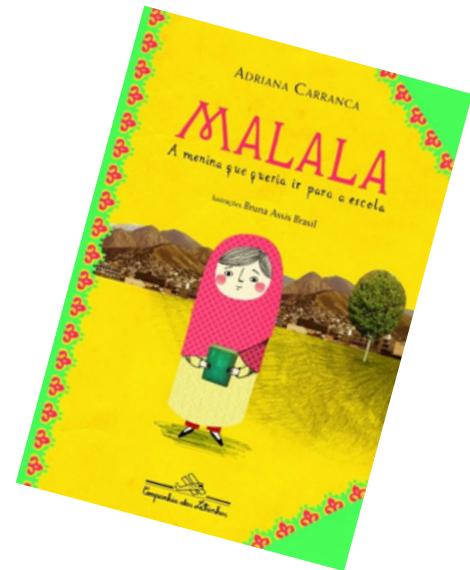
QUIZ DOS FAMOSOS



- Quais informações podemos encontrar ao ler uma biografia?
- Com qual finalidade a lemos?
- O que a leitura desse tipo de obra pode nos proporcionar?
- Vocês se identificaram com alguma delas?

Aula 2: Vocês já ouviram falar de Malala?

Discurso às Nações Unidas



- Na opinião de vocês, quais seriam as razões para Malala não poder ir à escola?
- Vocês acham que a família dela a proibiria?
- Como vocês se sentiram no evento da pandemia do Covid-19, quando estiveram proibidos de ir à escola, por ocasião do isolamento social?

UM POUQUINHO DE *Malala*



É só
clicar!

Aula 3: Vamos dar início à atividade de leitura?

ROTEIRO:

Aula 3: Capítulos 1 e 2

Aula 4: Capítulo 3

Aula 5: Capítulos 4 e 5

Aula 6: Capítulos 6 e 7

Aula 7: Capítulos 8 e 9

Aula 8: Capítulos 10





*Quem
de vocês dará
continuidade à
atividade de leitura?*

*A professora
fará a leitura
do primeiro
capítulo e
depois
será a sua vez.*





De acordo com o que
lemos até aqui, quem
deve ser este homem e
esta mulher ?



Curiosidades...



Rainha Elizabeth



Você sabe o que é o Taj Mahal?



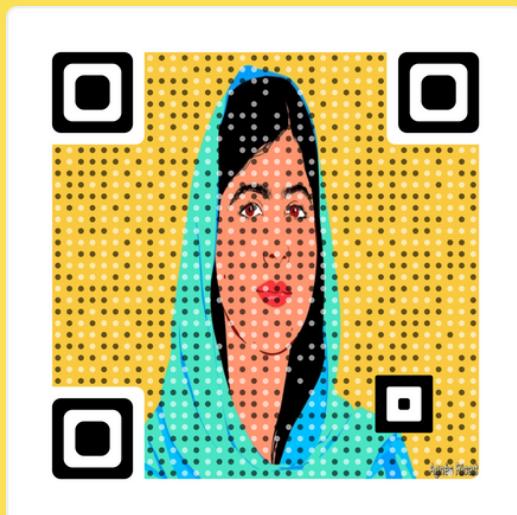
Observamos na obra que para a Rainha Elizabeth era importante estudar.

E para vocês, qual é a importância dos estudos?

Jorge Ben Jor fez a letra da música inspirada na história de amor indiana que deu origem ao castelo Taj Mahal

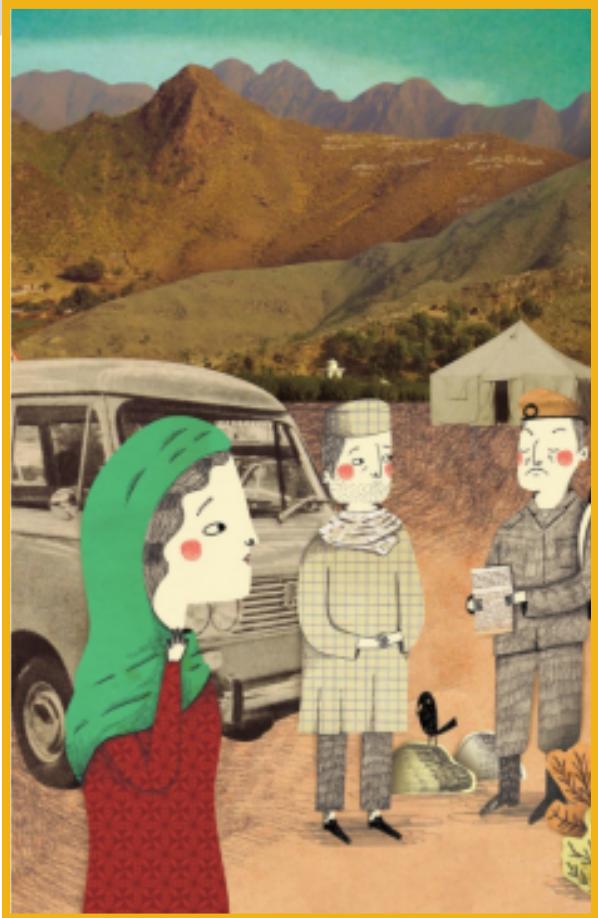


*Foi a mais linda/
História de amor/
Que me contaram/
E agora eu vou contar/
Do amor do príncipe/
Shah-Jehan pela
princesa Mumtar
Mahal/ Do amor do
príncipe/ Shah-Jehan pela
princesa/ Nil Mahal...*



Aula 4: No alto das montanhas...

Quem seriam estas pessoas da foto e para qual cidade estariam indo?



Riquixás



Chapati 😊



**Para ler
em casa:**
Véus islâmicos



Em grupos, conversem sobre o tratamento dado às mulheres no Paquistão.

- Vocês conhecem alguém que recebam educação semelhante?
- Qual a opinião do grupo a respeito?

Aula 5: Criadas para se casar cedo.

Com base na imagem ao lado,
o que podemos imaginar
que encontraremos no capítulo 4?



De acordo com o que
lemos até aqui, o que fazia
de Malala uma menina tão
diferente das outras, capaz
de conversar sobre
vários assuntos?

*Antes de
passarmos
ao capítulo 5,
respondam:*

Talibãs



Por que Malala escondia
os livros com seu véu?

Aula 6: “Minha força... está na caneta.” (Malala)



Atentem para a imagem ao lado e respondam:

Quem seriam esses homens da imagem?
Onde provavelmente eles estão e o que estariam fazendo?

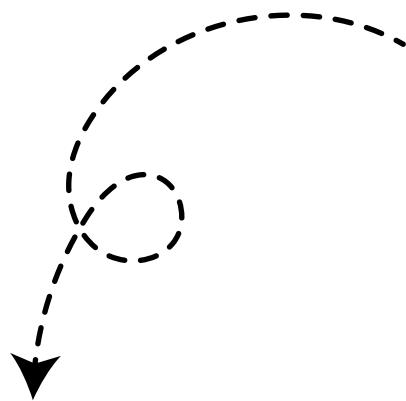


Vamos confirmar as respostas fazendo a leitura até o final da página 45?

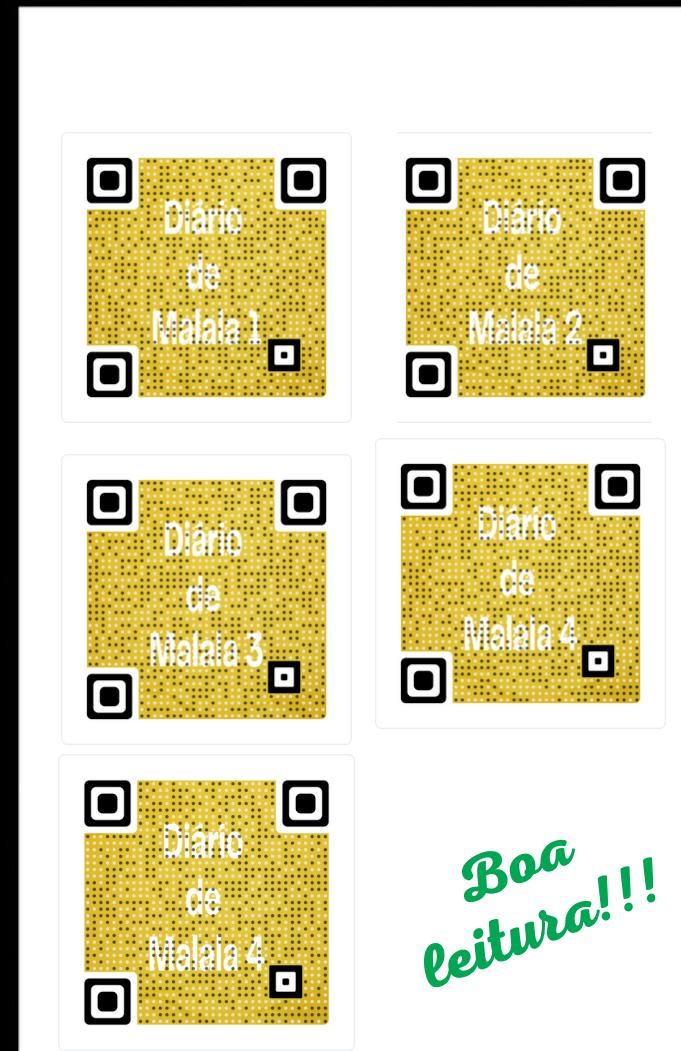
Vejamos como Malala utilizava as palavras como arma a partir da página 47

O que vocês acham da atitude de Malala de, com apenas 11 anos, decidir lutar publicamente pelo seu sonho de as meninas terem direito à educação?

Para ler
em casa



*Não se esqueçam de
acionar a opção de
língua portuguesa
do seu celular ou
computador para a
leitura dos diários.*



Aula 7: “Até que chegou [uma boa notícia].”

SÁBADO, 3 DE JANEIRO: ESTOU COM MEDO

Ontem tive um sonho terrível com helicópteros militares e os talibãs. Tenho sonhos assim desde o lançamento da operação militar no Swat. Minha mãe me preparou o café da manhã e eu fui para a escola. Eu tinha medo de ir à escola porque os talibãs tinham emitido um decreto proibindo todas as raparigas de frequentarem escolas.

Apenas 11 alunos de um total de 27 assistiram às aulas. O número diminuiu devido ao decreto do Talibã. Os meus três amigos mudaram-se para Peshawar, Lahore e Rawalpindi com as suas famílias após este decreto.

No caminho da escola para casa, ouvi um homem dizendo 'Eu vou te matar'. Apressei o passo e depois de um tempo olhei para trás para ver se o homem ainda vinha atrás de mim. Mas, para meu total alívio, ele estava falando ao celular e devia estar ameaçando outra pessoa pelo telefone. ”

- Que boa notícia poderia ser essa?
- Que boas notícias vocês gostariam de ler?

Para confirmar as hipóteses, iniciem a leitura da página 53 à 68.

Notícia de 09/10/2012



- Quais foram suas impressões a respeito do que assistiram no vídeo?
- Vocês percebem o quanto somos privilegiados de viver num país em que temos liberdade de escolha e de ir e vir aonde quisermos?

Aula 8: O pior aconteceu...

1ª PARTE: Da p. 69 ao intervalo da p. 76.

- Será que Ziauddin teve boas notícias?
- Estamos torcendo para que sim ou para que não?



“Por causa desse incidente, tomei coragem para lutar por educação! Se for a vontade de Deus, ninguém vai impedir de realizar meus _____. ”

Kainat

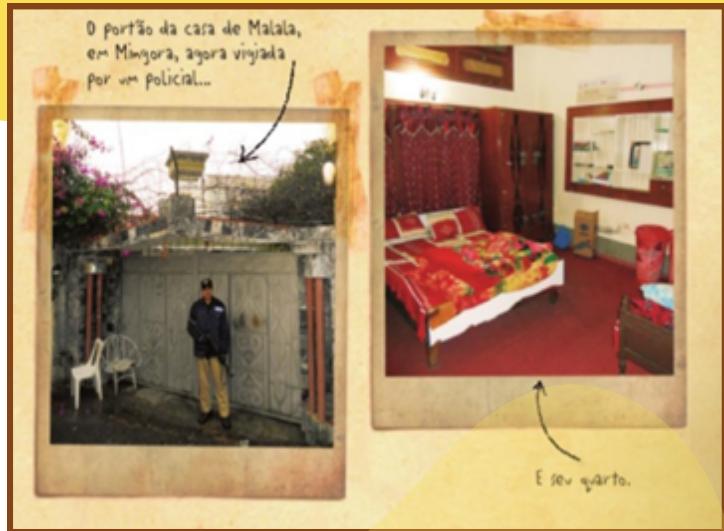
Malala e Kainat tinham _____ em comum.

- Quais eram os _____ delas?
- E quais são os seus _____?

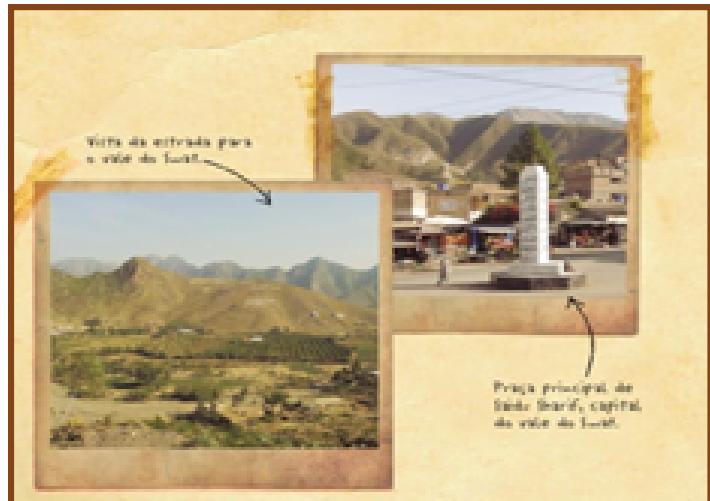
2ª PARTE: Da p. 76 à p. 80.

Casa de Malala –

Parte externa e o quarto da ativista



Vale do Swat



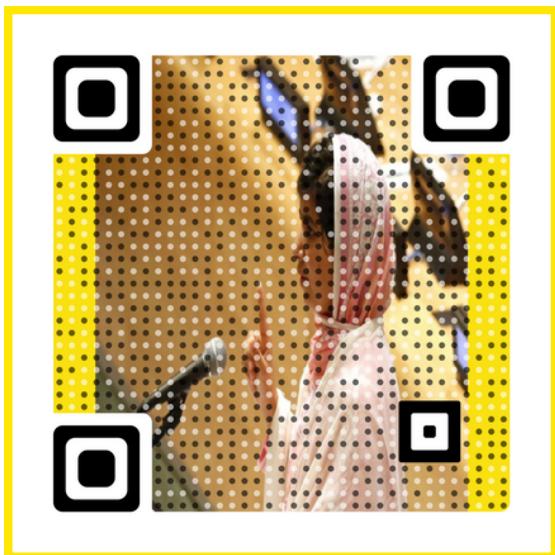
Prêmios recebidos
pela ativista



“Eu realizei um sonho. Penso que é o momento mais feliz da minha vida porque estou voltando para a escola. Hoje tenho meus livros, minha escola, e vou aprender...”

(Malala)

Malala, pequena em idade e grande em maturidade,
discursando à Organização das
Nações Unidas:



Primeiro dia de aula
de Malala depois do
atentado

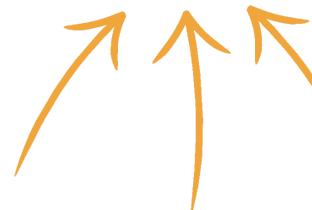


Que **todos** vocês, meninos e meninas, assim como as mulheres do vídeo, inspirem-se nas qualidades de Malala: empoderem-se das armas do conhecimento, sejam valentes e unidos em prol dos direitos de vocês e, assim, colaborem para a construção de um mundo melhor!



Eu acredito em vocês!

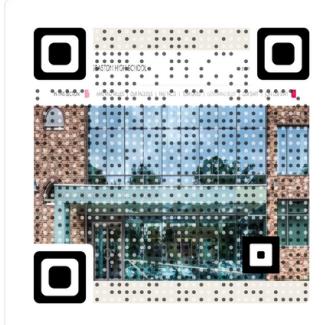
Malala: uma menina entre muitas



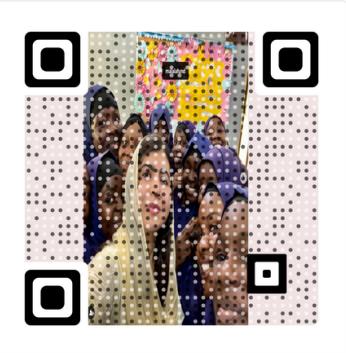
É só clicar!

**Para ler
em casa:**

Escola de Malala na Inglaterra



Malala: uma menina entre muitas



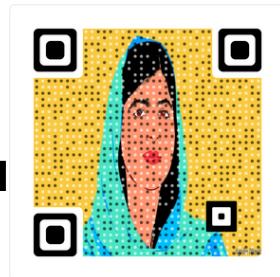
Aula 9: Um livro não acaba na leitura de sua última página...

Vamos verificar se realmente compreendemos a biografia?

Cliquem na tela do celular ou accessem pelo QR code



ou



... as aprendizagens que dele extraímos estarão conosco ao longo da vida.



REFERÊNCIAS

ABREU, Valmir. *Os tipos de véu islâmico*. São Paulo, 15 maio 2020. Facebook: @ prof.valmirabreu. Disponível em: <https://www.facebook.com/prof.valmirabreu/photos/a.543730689141538/1446372455544019/?type=3>.

Acesso em: 5 jan. 2023.

ANITTA reúne família em encontro emocionante pela primeira vez e compartilha fotos inéditas. *Pais & Filhos*, São Paulo, 28 out. 2019. Disponível em: <https://paisfilhos.uol.com.br/familia/anitta-reune-familia-em-encontro-emocionante-pela-primeira-vez-e-compartilha-fotos-ineditas/>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Verusca Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPELLINI FOOTBALL. A emocionante história de Neymar Júnior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3OrRodt6kII>. Acesso em: 5 nov. 2022.

CARRANCA, Adriana. *Malala, a menina que queria ir para a escola*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Disponível em: <https://www.itapema.sc.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Malala.pdf> Acesso em: 09/03/23

DISCURSO do Prêmio Nobel da Paz 2014 Malala Yousafzai nas Nações Unidas. Escola Profissional de Aveiro. [S. l.: s. n., 2014]. 1 vídeo (16 min. 10). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=59YidU0ANQg>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FUKS, Rebeca. Anitta: cantora, compositora, atriz e dançarina brasileira. *Ebiografia*. Disponível em: 5 jan. 2023. MALALA trailer oficial. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (2 min. 25). Publicado pelo canal 20th Century Studios Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yBKmxuOuZmY>. Acesso em: 5 fev. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 65-79.

PORTAL FOLHA DE PERNAMBUCO. Anitta concorre a melhor artista latina no MTV EMA 2022; confira indicados. *Folha de Pernambuco*, Recife, 12 out. 2022. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/cultura/anitta-concorre-a-melhor-artista-latina-no-mtv-ema-2022-confira/243237/>. Acesso em: 5 fev. 2023.

RIBEIRO, Débora. In: *Dicionário On-line de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/brasil-2/#:~:text=Significado%20de%20Brasil,federativos%20e%20pelo%20Distrito%20Federal>.

RIQUIXÁ. *In: Wikipédia*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Riquix%C3%A1#/media/Ficheiro:Human.rickshaw.kolkata.india.JPG>. Acesso em: 2 fev. 2023.

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

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

