

ORGANIZADORES

Helena Maria Ferreira

Vítor Ferreira Nunes

Taísa Rita Ragi

TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

diálogos com a Educação Básica



ORGANIZADORES

Helena Maria Ferreira

Vítor Ferreira Nunes

Táisa Rita Ragi

TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

diálogos com a Educação Básica



I São Paulo I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

T255

Tecnologias, linguagens e práticas educativas: diálogos com a Educação Básica / Organização Helena Maria Ferreira, Vítor Ferreira Nunes, Taísa Rita Ragi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-250-2

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-250-2

1. Linguagens. 2. Multimodalidade. 3. Formação de Professores. 4. Língua Portuguesa. 5. Educação Básica. I. Ferreira, Helena Maria (Org.). II. Nunes, Vítor Ferreira (Org.). III. Ragi, Taísa Rita (Org.). IV. Título.

CDD 370.418007

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação de Professores - Linguagens

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	Thanh tungdo, starline - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Tenby Five, Albiona
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Helena Maria Ferreira Vitor Ferreira Nunes Taísa Rita Ragi

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de modo especial, à coordenação do Programa Institucional Residência Pedagógica.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento do projeto *Ressignificação de práticas pedagógicas: o desenvolvimento dos multiletramentos no contexto pós-pandêmico em escolas de Educação Básica de Minas Gerais* (APQ-00452-22).

À Coordenadoria de Gestão Estratégica da Faelch (CGE), de modo especial, ao servidor Luiz Paulo Brianezi Valim.

À equipe da Coordenadoria de Secretaria Integrada da Faelch (CSI), de modo especial, à servidora Juliana Ribeiro do Carmo.

À Universidade Federal de Lavras (Ufla), pelo apoio dado às ações de consolidação da Faelch.

Ao chefe do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL/Ufla), professor Rodrigo Garcia Barbosa.

À coordenadora do Curso de Letras, professora Mauriceia Silva de Paula Vieira.

À coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras, professora Patrícia Vasconcelos Almeida.

Ao coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação, professor Regilson Maciel Borges.

Aos parceiros desta obra, que aceitaram o convite e se dispuseram a contribuir com a escrita de capítulos.

Aos potenciais leitores, pelos diálogos e pelo interesse em nossa obra.



SUMÁRIO

Apresentação	12
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Márcia Carla Pereira Costa

Aline Fernandes Melo

Helena Maria Ferreira

Quêren-Hapuque Fonseca Pereira Rondon

Alfabetização e letramento:

possibilidades para o trabalho com cantigas em sala de aula	18
---	----

CAPÍTULO 2

Amanda Gazola Tartuci

Racicheyli de Oliveira

Sueli Mendes Andrade Monteiro

A importância de uma proposta

sistematizada de leitura

para a formação de leitores	49
--	-----------

CAPÍTULO 3

Danielle Weslaine Martimiano

Rodrigo Rosso Marques

Metodologias do ensino

de Libras para alunos ouvintes	77
---	-----------

CAPÍTULO 4

Aline Iracy Rodrigues Silva

Isis Brito Alves

Teciene Cássia de Souza

Análise da videoanimação *Material Girl*:

contribuições sobre o processo de textualização	98
---	----

CAPÍTULO 5

Elivan Aparecida Ribeiro

Helena Maria Ferreira

Laís Gonçalves Silva

Giuliane Aparecida Petronilho

Análise de videoclipe:

cota não é esmola em uma perspectiva antirracista..... 122

CAPÍTULO 6

Janaina Ferreira da Silva

Maria Alice Aparecida Assis

Túlio Lourençoni Maranhã

Helena Maria Ferreira

Análise da metafunção composicional em uma videoanimação:

estratégias para a construção do projeto de dizer..... 148

CAPÍTULO 7

Isabela Vieira Lima

Hellen Teixeira Silva

Helena Maria Ferreira

A interação entre modos semióticos no gênero videoclipe:

apontamentos para a análise de textos audiovisuais..... 172

CAPÍTULO 8

Amanda M. Abreu Carvalho

Bruna Andrade Resende

Cynthia Venâncio Costa

Natália Neto Farche

Thays de Oliveira Passos

Suely Mendes Andrade Monteiro

O trabalho com o gênero entrevista no ensino de Língua Portuguesa..... 216

CAPÍTULO 9

Ana Flávia Alves de Souza

Gabriel Eugenio Souza de Melo

Juliana Rafaela Fontes de Campos

Lorena Nunes Pimenta

Luiza Silveira de Paula

Amanda Jackeline Santos da Silva

O gênero debate em sala de aula..... 235

CAPÍTULO 10

Alice Santos Rosa

Ana Laura Canali de Lima

Carlos Henrique Inácio Lopes

Henrique Barbosa Justini

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

O trabalho com gêneros

orais em sala de aula:

repensando a exploração dos seminários no processo

de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa..... 259

Sobre os autores e as autoras..... 283

Índice remissivo..... 291

APRESENTAÇÃO

Helena Maria Ferreira

Vítor Ferreira Nunes

Taísa Rita Ragi

"A história da mudança é uma história ainda a construir"

Geraldi (1999, p. 4).

Esta obra, intitulada *"Tecnologias, linguagens e práticas educativas: diálogos com a Educação Básica"*, tem como proposta precípua se constituir como um processo de construção de histórias. Se o ser humano se constitui na/pela linguagem, produzir um texto será sempre uma oportunidade de formação, ainda que esse texto proponha uma reflexão incipiente. Se considerarmos que um enunciado se configura como uma resposta a outro enunciado anterior e que suscitará novos enunciados, a atividade de escrita se constitui como um espaço de constituição de sujeitos.

Nessa perspectiva, esta obra é constituída por uma proposta de diálogos. Aqui, discentes, egressos e docentes de graduação e de pós-graduação, docentes de Educação Básica e técnicos educacionais buscam ocupar uma posição de sujeito no contexto social, a partir do registro de posicionamentos, de seus percursos, de suas histórias.

Conceder aos diferentes sujeitos – alunos e professores – a oportunidade de publicar um texto acadêmico é criar espaços de formação docente em uma perspectiva do diálogo consigo mesmo e com os outros, sejam eles autores das obras lidas, sejam eles parceiros de escrita, sejam eles potenciais leitores.

Escrever, no contexto acadêmico, é uma atividade de experimentação, de busca de sistematização de saberes e, também, de compreensão da condição de inacabamento/inconclusão. Segundo Paulo Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.”

O livro que temos, agora, a satisfação de apresentar, consiste na culminância de momentos de estudos, de discussões e de vivências, mas, sobretudo, de experimentação de elaboração própria, enfim, de descobertas e de sistematização de saberes. Para Pedro Demo (2001), a pesquisa é um processo que deve aparecer em todo trajeto formativo, como princípio educativo que é a base de qualquer proposta emancipatória. Segundo o autor, pesquisar assume contornos muito peculiares e desafiadores, “a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria” (p. 17). Ainda segundo o autor, “um ser social emancipado nunca entra no diálogo para somente escutar e seguir, mas para demarcar espaço próprio, a partir do qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta” (p. 37).

Assim, os capítulos que compõem esta obra se configuram como uma proposta de diálogo, o que poderá suscitar convergências ou divergências de posicionamentos, tal como acontece na vida cotidiana. Os sujeitos-autores se constituem a partir de diferentes experiências, seja em relação à profundidade teórica das discussões, seja em relação aos usos da linguagem. Assim sendo, esta obra se configura como um espaço de “dizer”, de dar voz aos (futuros) professores, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas” (Freire, 1996, p. 75).

São dez capítulos, produzidos por diferentes autores, que ousaram não estar no mundo de forma neutra, mas que se

dispuseram a problematizar temáticas que avocam diferentes questões do percurso formativo de professores.

No capítulo 1, intitulado *Alfabetização e letramento: possibilidades para o trabalho com cantigas em sala de aula*, as autoras Márcia Carla Pereira Costa, Aline Fernandes Melo, Helena Maria Ferreira, e Quéren-Hapuque Fonseca Pereira Rondon buscaram provocar reflexões acerca das práticas de leitura e de escrita na alfabetização. Para ilustrar os pressupostos teóricos explorados no texto, foi proposta uma reflexão acerca de possibilidades de leitura da cantiga Capelinha de Melão. O trabalho é de grande importância para a construção de novas metodologias para a alfabetização em sala de aula.

O capítulo 2, *A importância de uma proposta sistematizada de leitura para a formação de leitores*, escrito por Amanda Gazola Tartuci, Racicheyli de Oliveira e Suely Mendes Andrade Monteiro destacam a relevância das sequências didáticas para o ensino-aprendizagem da leitura para alunos da Educação Básica. As autoras mostram que a Sequência Didática é um instrumento importante para o aperfeiçoamento da leitura, uma vez que ela permite que alunos e professores aprofundem as discussões sobre o texto que está sendo trabalhado em aula e sistematizem as aprendizagens.

O capítulo 3, *Metodologias do ensino de Libras para alunos ouvintes*, escrito por Danielle Weslaine Martimiano e Rodrigo Rosso Marques, possui como objetivo identificar na literatura existente como se apresentam os métodos de ensino de Libras para ouvintes, além de conhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a Libras. O texto mostra que a utilização de metodologias tradicionais, ao serem seguidas como um “manual”, pode ser prejudicial para o ensino e aprendizagem dos alunos surdos, os quais possuem necessidades específicas, que precisam ser consideradas pelos docentes no encaminhamento das práticas educativas.

No capítulo 4, intitulado *Análise da videoanimação “Material girl”: contribuições sobre o processo de textualização*, as autoras

Isabela Lima Vieira, Aline Iracy Rodrigues Silva, Isis Brito Alves e Teciene Cássia de Souza buscam analisar as possibilidades de leitura da videoanimação selecionada, visando ao desenvolvimento do letramento crítico. O trabalho com videoanimação abrange múltiplas linguagens, dinamiza o processo de interação entre os sujeitos, contribui para o desenvolvimento da criticidade e possibilita o aperfeiçoamento da habilidade da leitura de uma maneira multissistêmica.

O capítulo 5, denominado *Análise de videoclipe: cota não é esmola em uma perspectiva antirracista*, produzido por Elivan Aparecida Ribeiro, Helena Maria Ferreira, Laís Gonçalves Silva e Giuliane Aparecida Petronilho, analisa as potencialidades e contribuições da teoria do Letramento Racial Crítico para a promoção de uma discussão acerca dos posicionamentos linguístico-discursivos. A partir da pesquisa, as autoras destacam que o Letramento Racial Crítico pode atuar como principal articulador para a construção da valorização da identidade negra. Assim, esse tipo de letramento contribui para a reflexão sobre um legado histórico que deve ser estudado de maneira reflexiva e crítica, com vistas à formação de sujeitos mais sensíveis e eticamente responsáveis.

No capítulo 6, que tem por título *Análise da metafunção composicional em uma videoanimação: estratégias para a construção do projeto de dizer*, os autores Janaina Ferreira da Silva, Maria Alice Aparecida Assis, Túlio Lourençoni Maranhã e Helena Maria Ferreira, elegem como objetivo o estudo da metafunção composicional, a partir de videoanimação, para construir um repertório por parte do leitor, com relação às múltiplas semioses que compõem o gênero selecionado. O estudo de videoanimações é de suma importância para a formação de leitores, pois devido a sua curta extensão, o gênero pode ser retomado, em sua integralidade, seja para a problematização do conteúdo e do projeto de dizer, seja para a compreensão dos efeitos de sentidos decorrentes das escolhas feitas

pelos produtores. Aqui, também se destacam as influências das percepções dos leitores para o percurso interpretativo.

O capítulo 7, identificado pelo título *A interação entre modos semióticos no gênero videoclipe: apontamentos para a análise de textos audiovisuais*, de autoria de Isabela Vieira Lima, Hellen Teixeira Silva e Helena Maria Ferreira, analisa os recursos semióticos utilizados em um texto multimodal, qual seja, o videoclipe *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* (2016), da banda O Terno e discute como se dá a combinação e os efeitos de sentidos desses recursos. As autoras destacam que os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual podem ser estendidos para a leitura de textos audiovisuais, uma vez que várias categorias analíticas propostas podem ser utilizadas em diferentes configurações textuais.

O capítulo 8, intitulado por *O trabalho com o gênero entrevista no ensino de Língua Portuguesa*, produzido por Amanda M. Abreu Carvalho, Bruna Andrade Resende, Cynthia Venâncio Costa, Natália Neto Farche, Thays de Oliveira Passos e Suely Mendes Andrade Monteiro, exploram o trabalho com o eixo da oralidade por meio do estudo do gênero entrevista. No contexto educacional, esse gênero assume relevância seja pelas potencialidades de promover a aquisição de conhecimentos, seja pelas possibilidades de favorecer experiências de uso público da fala.

O capítulo 9, denominado *O gênero debate em sala de aula*, de autoria de Ana Flávia Alves de Souza, Gabriel Eugenio Souza de Melo, Juliana Rafaela Fontes de Campos, Lorena Nunes Pimenta, Luiza Silveira de Paula e Amanda Jackeline Santos da Silva, foca no estudo da construção argumentativa em sala de aula a partir do estudo do gênero apresentado. O aprofundamento por parte do professor em relação ao debate pode qualificar a ação didática, uma vez que esse gênero apresenta especificidades que, além de dar voz aos alunos, contribui, substancialmente, para formar cidadãos bem informados que possam participar ativamente na arena pública.



O capítulo 10, *O trabalho com gêneros orais em sala de aula: repensando a exploração dos seminários no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*, de autoria de Alice Santos Rosa, Ana Laura Canali de Lima, Carlos Henrique Inácio Lopes, Henrique Barbosa Justini e Natália Rodrigues Silva do Nascimento, apresenta algumas considerações a respeito da exploração dos seminários em sala de aula, aprofundando-se em sua constituição enquanto um gênero oral. Os seminários podem ser considerados uma estratégia relevante para a articulação entre as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguístico-semiótica e discursiva).

Por fim, nos resta desejar que a leitura de cada texto sirva como um convite ao engajamento em discussões que os capítulos naturalmente provocam. Acreditamos firmemente que cada ato de linguagem, cada momento de compreensão e cada interação nos conectam com o mundo dos outros. É uma condição necessária para (re)modelarmos continuamente as nossas próprias perspectivas e contribuirmos para a compreensão ativa e responsiva do nosso percurso formativo. A nosso ver, a atividade de pesquisa, apesar dos desafios inerentes, serve como espaço para encontros e diálogos, que podem favorecer a nossa constituição identitária como profissionais qualificados e abertos às mudanças.

REFERÊNCIAS

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Freire: Paulo Narrador e Pensador. *In*: BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado das Letras/ALB, 1999, p 217-215.

1

*Márcia Carla Pereira Costa
Aline Fernandes Melo
Helena Maria Ferreira
Quéren-Hapuque Fonseca Pereira Rondon*

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

**POSSIBILIDADES PARA
O TRABALHO COM CANTIGAS
EM SALA DE AULA**



Neste capítulo, problematizamos questões que consideramos serem relevantes para o trabalho com as práticas de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A preocupação com a alfabetização se configura como uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). META 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, por volta de 8 anos. O referido plano prevê como estratégias a articulação entre níveis de ensino, a formação de professores, a utilização de instrumentos de avaliação e monitoramento, o uso de tecnologias educacionais, a atenção à diversidade de grupos sociais e de demandas específicas (crianças do campo, indígenas, quilombolas, de populações itinerantes e pessoas com deficiências).

Outro documento oficial que destaca a relevância do trabalho com a linguagem é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que reitera que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica assumida pela escola deve ter como foco a alfabetização,

a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (p. 56).

Ao mencionarmos os dois documentos supracitados, é válido destacar que a dimensão contextual em que os processos de alfabetização se efetivam devem ser considerados. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes, novas habilidades de ser e de estar no mundo: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes curriculares, por inserção desses estudantes na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Ao longo da história da alfabetização, muito se tem discutido sobre métodos e/ou práticas de alfabetização e letramento,



mas a prática pedagógica se sucumbe em vários desafios. Entre tais desafios, merece destaque a problematização de metodologias tradicionais, em que a apropriação do sistema de escrita alfabética se efetiva de modo dissociado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita. Há uma tradição escolar que se pauta em uma expectativa de um trabalho com a linguagem como produto. Conforme Mortatti (2000), nessa tradição, o ensino inicial da leitura e da escrita, recorrentemente, objetiva o domínio do código em um esforço mecânico da codificação e decodificação, com ênfase na memorização de letras e sons correspondentes, sem que houvesse, de fato, uma aprendizagem significativa para o aluno. Ao longo dos anos, podem ser constatados avanços na concepção de alfabetização, bem como uma ressignificação das práticas de ensino, no entanto, ainda há demandas formativas para a efetivação de abordagens teórico-metodológicas que consideram os pressupostos interacionistas basilares para a formação de sujeitos críticos. No documento parametrizador – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), que representa um marco histórico para o redimensionamento da educação brasileira, a discussão se pauta na direção de um processo de ensino e de aprendizagem voltado para o trabalho com textos.

De acordo com os PCN,

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997, p. 29).

Embora consideremos que professores alfabetizadores já desenvolviam abordagens metodológicas que contemplavam o texto como objeto de estudo em períodos anteriores à publicação

dos PCN, não podemos negar as contribuições do documento para a ressignificação das concepções e da ação didática relacionada à alfabetização.

Complementando o exposto, é necessário nos reportarmos à BNCC (Brasil, 2018), que se configura como uma proposta que dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). O foco se direciona para a diversidade de textos multissemióticos e de modos de produção, circulação e de recepção desses textos (de produzir, de configurar, disponibilizar, replicar e interagir).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. [...] Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 66).

No entanto, consideramos que há ainda demandas formativas relacionadas ao trabalho com as práticas de leitura e de escrita em sala de aula, de modo que o processo de alfabetização se efetive



por meio de atividades didáticas que auxiliem no desenvolvimento de habilidades essenciais que fazem com que os alunos se tornem sujeitos responsivos ativos, capazes de atuar de modo engajado nas diversas interações, sejam elas no âmbito da escola, sejam elas no âmbito social (de modo geral).

Para Mortatti (2007, p. 162), essa abordagem se pauta em uma perspectiva intitulada interacionista, na qual se considera que

o processo de aprendizagem do sujeito depende essencialmente da interação com o 'outro' e, sobretudo, das 'relações de ensino', no caso da aprendizagem escolar. Trata-se, assim, de um processo social, porque acontece entre sujeitos, em situações reais de interlocução, nas quais a linguagem/língua tem função constitutiva, constituidora e mediadora. Quando se aprende a língua materna, já na modalidade oral e desde antes da alfabetização escolar, aprendem-se certos modos de pensar, sentir, querer e agir, que interferem no desenvolvimento de certas estruturas cognitivas dos sujeitos, propiciando-lhes produzir significados e sentidos para si, para o mundo e para a linguagem/língua. Esses significados e sentidos não estão 'prontos', mas dependem da aprendizagem na interação com muitos outros sujeitos.

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo provocar uma reflexão acerca das práticas de leitura e de escrita na alfabetização, em uma perspectiva interacionista. Tais práticas estão inseridas em um contexto social que é a base para todo o percurso formativo que se desenvolve ao longo da vida, ou seja, as relações construídas na alfabetização serão essenciais para a construção de identidades dos sujeitos que aprendem. Assim, alfabetizar é muito mais do que ensinar a tecnologia/o sistema da escrita, é estimular o posicionamento curioso e crítico, o desenvolvimento da autonomia, a ampliação da capacidade criativa e a participação social, o que se configura como habilidades relacionadas ao(s) letramento(s).

A PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) considera que a criança deve ser concebida como ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (p. 38). O documento apresenta, ainda, um posicionamento de que o processo de ensino não deve ser concebido como um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, o que imprime a necessidade de uma intencionalidade educativa às práticas pedagógicas. De acordo com o referido documento,

essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (Brasil, 2018, p. 39).

Uma abordagem pedagógica, na perspectiva das intencionalidades educativas, permite não somente uma adequada organização das atividades de ensino do professor, mas também a formação de sujeitos em uma dimensão social. No entanto, a concepção de intencionalidade educativa não se sucumbe a um propósito e a uma ação consciente por parte do professor. Pensar a questão da intencionalidade significa pensar que toda ação envolve sujeitos em interação e isso implica em considerar o *planejamento didático*



como um propósito enunciativo para a organização de uma prática pedagógica (o que será feito, para quem, como e para quê); implica em considerar *a aula como um acontecimento* (um momento discursivo irrepetível em que acontecem relações dialógicas entre sujeitos que participam ativamente das atividades propostas, manifestando reações diversas, ainda que seja o silêncio); implica em considerar a relevância da sistematização de saberes e a explicitação de pontos de vista (não somente avaliar a compreensão de conteúdos dos diferentes componentes curriculares, mas também avanços, dificuldades, posicionamentos discursivos e contribuições das discussões para a constituição subjetiva dos alunos e professores).

Assim, o planejamento didático se configura como uma proposta para a construção de um diálogo. Nesse ponto, o contexto sociocultural dos alunos, suas histórias de vida, suas percepções sobre o que é a leitura e a escrita devem ser consideradas. Abordar a questão da alfabetização é considerar o imponderável e o imprevisível que integram o cotidiano escolar, uma vez que no trabalho com a leitura e com a escrita é relevante considerar que o sujeito é constituído na e pela linguagem e de que pela linguagem ressignificamos a experiência vivida. O planejamento não dá conta da invisibilidade. Nessa perspectiva, Boeno (2013, p. 148-149) destaca que

a linguagem é o instrumento mediador das comunicações discursivas, pensando-se assim, não se pode reduzir a linguagem apenas à língua. A sala de aula é um texto e lá entrarão diariamente em diálogo os demais textos: professor, aluno, ambiente, tempo, espaço etc. Os sujeitos interlocutores negociam os sentidos nesse espaço educativo e como textos potenciais se comunicam, se expressam mostrando sua posição no mundo. O sujeito é constituído na e pela linguagem. Quando se enuncia, enuncia-se sempre em direção a um 'tu', mesmo que o diálogo seja interior (consciência), consigo mesmo.

Direcionando a discussão para o processo de alfabetização, é relevante pontuar que o ensino da leitura e da escrita se constitui



como um espaço de “diálogo”, construído nas interações entre os sujeitos (alunos, professores, autores dos textos lidos). Dessa forma, os posicionamentos, as dúvidas, as reações das crianças nas interações do cotidiano escolar se configuram como manifestações de sujeitos que participam do diálogo. Tais manifestações são indicadoras de um processo ativo-responsivo no qual se dá a produção de sentidos. Eleger o texto como objeto de estudo pode favorecer um processo de alfabetização que implique os sujeitos, a linguagem e o contexto sociodiscursivo.

Ler e escrever, ensinar e aprender a ler e escrever demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino aprendizagem, ao mesmo tempo em que como mediador desse processo. Mas trata-se aqui de texto entendido como ‘configuração textual’, ou seja, como o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia ao investigador: reconhecer e interrogar determinado texto como configuração ‘saturada de agoras’ e ‘objeto singular e vigoroso’ e dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses (Mortatti, 2000, p. 1).

A alfabetização, nessa perspectiva, contemplará propositivamente a seleção de estratégias que considerem os sujeitos e os seus modos de conceberem o mundo. Para a mesma autora supracitada (2007, p. 168), “se o objetivo é desenvolver uma atividade didática coerente e responsável, no sentido de os alfabetizadores poderem se responsabilizar e responder por ela, trata-se de escolherem entre

uma ou outra perspectiva [teórica]". Assim, se o objetivo for desenvolver uma alfabetização em que a criança atue como sujeito produtor de sentidos, é relevante considerar uma perspectiva de cunho interacionista. A autora complementa que

não há aprendizagem da leitura e escrita sem ensino, nem, portanto, sem professor competente para tal. E a escola é o espaço por excelência, hoje, para que se efetivem as relações de ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita, processo que já implica ensinar e aprender a ler e produzir textos não como se fossem instrumentos para 'algo' e 'no futuro', mas compreendendo o texto como a unidade de sentido e o objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual se organizam os conteúdos específicos de ensino e aprendizagem (iniciais) da leitura e escrita e as atividades para seu desenvolvimento em sala de aula, na escola, envolvendo todas as necessidades da vida dos sujeitos, agora, também (2007, p. 166).

Nesse sentido, é válido destacar que as interações em sala de aula serão tomadas como objetos de estudo e como espaço de formação de sujeitos produtores de sentidos. Assim, a proposição de estratégias de ensino não significa impor uma rigidez de regulações organizativas nos objetivos, conteúdos, procedimentos didáticos, recursos ou na avaliação, mas um ponto de partida, tal como postula Barbosa (2010, p. 393):

a construção dos processos de aprendizagem e de conhecimentos se funda sobre um solo frágil, que transforma a aula não em uma trajetória reta e sim espiralada. A fragilidade se instala porque os planejamentos, os direcionamentos são feitos, porém, na realização efetiva, o novo é sempre a possibilidade que pode ganhar materialidade na própria dinâmica da aula, a saber, nas maneiras de abordagem de um conteúdo de ensino, nas respostas do professor a uma pergunta do aluno, nas interpretações e reações deste diante de determinado assunto ou posicionamento do professor e/ou de outros alunos. Os pequenos acontecimentos atravessam e transformam a aula em um evento com garantias sobre como começar, mas não de como terminar.

Diante do exposto, consideramos explorar a concepção de estratégias, uma vez que esse termo é utilizado, na literatura, com diferentes acepções. Para Morin (2010), o desenvolvimento de estratégias

se fundamenta num exame das condições, a um só tempo, determinadas, aleatórias e incertas [...] A estratégia pode modificar o roteiro de ações previstas, em função das novas informações que chegam pelo caminho que ela pode inventar. [...] A estratégia é a arte de utilizar as informações que aparecem na ação, de integrá-las, de formular esquemas de ação e de estar apto para reunir o máximo de certezas para enfrentar a incerteza. Em outras palavras, a estratégia constrói-se, desconstrói-se, reconstrói-se em função dos acontecimentos, dos riscos, dos contra-efeitos, das reações que perturbam a ação iniciada (p. 198-220).

Se o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no contexto do processo de alfabetização deve dar margem às incertezas, a aula *per si* deve considerar que o trabalho com a linguagem implica duas dimensões necessariamente articuladas: alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2004, p. 97),

por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja,

em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Ao tratarmos da indissociabilidade entre alfabetização e letramento, é necessário considerarmos que uma proposta didática deve contemplar o trabalho com textos em sala de aula. Esses textos devem ser explorados em uma dimensão discursiva – gêneros discursivos, na qual sejam discutidas as condições de produção, de circulação (bem como o suporte textual), de recepção, os propósitos enunciativos, para, posteriormente, serem analisadas a organização composicional e a seleção e a combinação dos recursos linguísticos-semióticos para a constituição do projeto de dizer e para o processo de produção de sentidos.

Problematizar escolhas feitas pelos produtores dos textos e os efeitos de sentidos suscitados por essas escolhas, bem como as possibilidades interpretativas podem favorecer a formação de leitores críticos, reduzindo a ideia de uma interpretação única ou de uma única resposta certa, sendo recorrentemente arraigada na sociedade. Assim, o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita deve considerar os usos e o funcionamento das práticas de linguagem. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 42),

desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.



Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

Conforme podemos constatar, o documento nomina a questão da cultura escrita, o que já pressupõe os usos sociais da linguagem. Assim, para além do ensino do sistema de escrita, é necessário explorar a diversidade de textos que circulam socialmente, seus propósitos, suas configurações, seus suportes. É necessário também promover o gosto e o interesse pela leitura, estimular a imaginação e a criatividade, incitar a realização de associações entre o texto e o contexto. É ainda importante provocar o levantamento de hipóteses, a realização de inferências e o posicionamento argumentativo diante de questões abordadas pelos textos. A concepção de leitura e escrita enquanto processos, constitutiva dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no excerto citado, nos permite considerar que a alfabetização não se desvincula da dimensão social, ou seja, o ensino e a aprendizagem do código/sistema de escrita se configuram como uma dimensão de um processo mais amplo. Ensinar a ler e a escrever é, nessa configuração, promover espaços para um contato das crianças com textos, com liberdade e autonomia ou com direcionamentos e provocações.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018, p. 63) postula que

no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de

alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

O excerto sinaliza a importância de as práticas educativas explorarem as culturas infantis, tradicionais e contemporâneas. Nesse caso, considerando a diversidade dos contextos sociais existentes e que propiciam diferentes experiências com a cultura escrita por parte das crianças, é relevante considerar que as práticas de leitura e escrita, segundo a BNCC (Brasil, 2018), devem contemplar a reconstrução das condições de produção e recepção de textos, a mobilização de estratégias de leitura e a análise linguístico-semiótica de gêneros estudados.

Nessa direção, a próxima seção apresentará uma proposta de reflexão acerca das dimensões supracitadas, com vistas a ilustrar a discussão aqui empreendida.

UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO: CAPELINHA DE MELÃO (CANÇÃO POPULAR)

Capelinha de Melão

*Capelinha de melão é de São João
É de cravo, é de rosa, é de manjerição
São João está dormindo
Não acorda, não!
Acordai, acordai, acordai, João!*

*Capelinha de melão é de São João
É de cravo, é de rosa, é de manjerição
São João está dormindo
Não acorda, não!*

Ao explorar a cantiga popular em sala de aula, nos parece necessário que, para além de cantar com as crianças, o professor faça uma breve contextualização acerca da origem da música. Embora seja recorrente encontrarmos a imagem de um melão ornamentado com flores e folhas, conforme figura abaixo (Figura 1), é interessante que uma discussão acerca do contexto de circulação da cantiga seja realizada, de modo que as crianças entendam a relevância dos saberes populares para a história cultural.

Figura 1 - Simulação/releitura da capelinha de São João



Fonte: Costa (2018).

De acordo com Andrade (2018, p. 240-241),

ainda que hoje essas imagens se tornem a base para a confecção de pequenos oratórios esculpidos em um melão partido e decorado com sementes de cravo, pétalas de rosa e folhas de manjeriço, seu significado



anterior era em tudo diferente: 'capela' era o nome que se dava aos grupos reunidos para a festa de São João. Dentro desse campo de sentidos mais aberto, derivavam-se significados mais particulares, como designação da procissão que lavava a imagem do santo e também das rodas de dança formadas geralmente por mulheres e crianças. A esse último sentido, ligava-se também o emprego do termo para designar a coroa de flores que era usada pelas dançantes. Ainda que pouco lembradas, as coroas de flores que ornavam a cabeça de mulheres e crianças era um elemento bastante comum nas antigas festas de São João, no Brasil e em Portugal, sendo constantemente referida por antigos cronistas e folcloristas.

Sobre a cantiga Capelinha de Melão, Câmara Cascudo (1943) afirma que há alusão à canção, no Brasil, no ano de 1603, em que são relatadas narrativas de índios que participavam de festejos de tradição portuguesa, em comemoração ao dia de São João Batista. Nesse contexto, as capelinhas podem ser um tipo de folguedo junino que era dançado usando essas coroas, acompanhado por orquestra de violão, rabeca e clarineta. No estado do Rio Grande do Norte, há uma coreografia específica que ajuda na preservação da tradição.

Segundo o pesquisador, uma capela, em algumas regiões de Portugal, pode ser uma coroa de flores ou folhas. Assim, no Brasil, a cantiga faz referência a uma capelinha, que era feita de cravo, rosa, manjerição ou folhas de planta popularmente conhecida como melão de São Caetano – que é uma planta de origem asiática e trazida da África para as Américas pelos escravos. É um cipó herbáceo que nasce em cercas e entulhos de terrenos abandonados. A planta tem um fruto amarelo-laranja, com protuberâncias moles na superfície que se abre espontaneamente em três partes, quando maduro, mostrando suas sementes vermelhas comestíveis de grande beleza e paladar suave. Assim, o melão a que a música se refere não é a fruta encontrada em supermercados brasileiros. Apresentar a

imagem da planta aos alunos pode facilitar o processo de produção de sentidos (Figura 2).

Figura 2 - Melão-de-São-Caetano



Fonte: Villalba ([2023?]).

Explorar a dimensão cultural da cantiga pode mobilizar as crianças para uma valorização das tradições existentes na comunidade, fazendo-as perceber, por exemplo, que as festas juninas abarcam dimensões culturais locais que devem ser preservadas.

Além do contexto de produção e de circulação da cantiga, é importante que o professor provoque as crianças para a assunção de uma posição de leitores críticos, que se interessem pelas questões relativas ao universo contextual dos textos lidos.

Luís da Câmara Cascudo (1944), na obra *Antologia do Folclore Brasileiro*, conta essa lenda: "A cena que se passa no dia seguinte



entre o santo e sua mãe, Santa Isabel, ao despertar ele, canta assim a trova popular: minha mãe, quando é o meu dia. – Meu filho já se passou. E para tão grande alegria, Minha mãe não me acordou?” (p. 210). Por isso, a cantiga fala sobre dormir/acordar.

Contextualizar a cantiga no âmbito de uma produção cultural é relevante para a formação de leitores. De acordo com Sousa (2007, p. 11),

as cantigas populares são exemplos de textos que propiciam a exploração de aspectos expressivos cuja forma mágica e lúdica assemelha-se à poesia (PONDE, 1990). As cantigas são textos apropriados ao alfabetizar letrando, tendo em vista o fato de serem práticas reais que se apresentam, a princípio, na tradição oral, podendo ser resgatadas tanto oralmente como sob a forma da escrita. A sonoridade das canções facilita a sua memorização para, em uma etapa a seguir, desenvolver tanto um trabalho de simulação de leitura como uma atividade de escrever o texto memorizado, assim como para tecer relações entre o oral e o escrito (LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005; ALMEIDA & PUCCI, 2002). De um modo mais amplo, o resgate das cantigas populares como um instrumento didático na escola é importante como forma de levar os alunos a conhecerem e valorizarem as manifestações culturais da sociedade em que vivem.

Para a compreensão da cantiga, o professor poderá utilizar o vídeo *Cantigas que encantam - Capelinha de Melão - 11/09/15*, que pode ser acessado pelo link: https://youtu.be/lqna_ILtN7A, que além da cantiga, traz uma pergunta sobre o que é uma capelinha de melão e a discussão acerca do excerto “acordai”.

Após a discussão sobre o conteúdo da música, em uma dimensão da tradição cultural, o professor poderá direcionar o trabalho para a exploração de aspectos ligados às estratégias de leitura. Tais estratégias, em uma abordagem interacionista, devem considerar, segundo Mortatti (2007, p. 159),

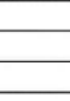
uma forma de compreender como se ensina e se aprende a língua escrita e comporta uma nova didática da leitura e escrita, centrada no texto e na qual se relacionam os diferentes aspectos envolvidos nesse processo discursivo: por que, para que, como, o quê, quando, onde, quem, com quem ensinar e aprender a língua escrita.

Nessa perspectiva, a atividade dos alunos deve estar pautada na problematização. Para Girotto e Souza (2010), a leitura é um processo de letramento ativo, que demanda um trabalho progressivo, considerando os graus de complexidade. Formar um leitor implica ensinar um repertório de estratégias para realizar conexões entre o que sabe e a nova informação encontrada no texto lido; fazer perguntas sobre o texto e seus autores; construir inferências durante e após a leitura; visualizar e criar imagens; distinguir ideias importantes segundo o objetivo comunicativo do texto; sintetizar informações; monitorar a atividade de leitura, o entendimento e as falhas na compreensão. Com o uso das estratégias, a leitura se torna mais eficaz, pois o leitor consegue definir qual procedimento é o mais adequado para o texto que está lendo no momento e ainda tem a possibilidade de usar outra estratégia, caso a situação de leitura exija novos procedimentos.

Iniciamos a nossa proposta de reflexão com a estratégia metodológica de remontagem de texto fatiado. A atividade, a seguir, se caracteriza pelo trabalho de organizar as partes embaralhadas de um texto, com vistas a explorar a sequência textual e suas contribuições para o processo de produção de sentidos¹.

1 Embora haja questionamentos no cotidiano social acerca da utilização de *blogs* em textos acadêmicos, consideramos que, nesse suporte, há várias sugestões de atividades propostas por professores, que apresentam o mérito de organizar o processo de ensino e de aprendizagem. De acordo Gomes (2005), o *blog*, como ferramenta digital, reúne conteúdos e materiais didáticos diversos e se constitui como “espaço de acesso à informação especializada ou um espaço de disponibilização de informação por parte do professor”; e como estratégia pode “assumir a forma de portfólio digital, um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate e de integração” (p. 312-313).

Escola _____ Educação

Professor(a): _____ Data: __/__/__ 

Aluno(a): _____ Transformação

CAPELINHA DE MELÃO

CAPELINHA DE MELÃO

É DE SÃO JOÃO

É DE CRAVO, É DE ROSA,

É DE MANJERICÃO

SÃO JOÃO ESTÁ DORMINDO

NÃO ACORDA, NÃO

ACORDAI, ACORDAI,

ACORDAI, JOÃO!

1 – RECORTE E COLE A CANTIGA NA ORDEM CERTA.

É DE SÃO JOÃO
NÃO ACORDA, NÃO
CAPELINHA DE MELÃO
ACORDAI, JOÃO!
CAPELINHA DE MELÃO
É DE MANJERICÃO
ACORDAI, ACORDAI,
SÃO JOÃO ESTÁ DORMINDO
É DE CRAVO, É DE ROSA,

Ao realizar uma pesquisa sobre a estratégia metodológica de textos fatiados, Landim (2017) constatou a relevância desse procedimento para a ampliação do conhecimento declarativo, que ajuda na compreensão da consciência da tarefa a ser executada, ou seja, o que precisa ser feito e como deve ser feito. Essa compreensão é relevante para o desenvolvimento cognitivo, aspecto importante para a prática da leitura. Além disso, o uso do texto fatiado é uma estratégia para a compreensão da progressão/sequência textual, para a mobilização da memória e de conhecimentos acerca do sistema alfabético.

Para Araújo e Arapiraca (2011, p. 24),

ordenar parlendas desordenadas, fatiadas, bem como trava-línguas, quadras, cantigas, etc., constitui uma ótima situação de aprendizagem da língua escrita, pois, para reconstituir o texto, o aluno tem que refletir sobre as palavras tendo por base o texto que sabe de cor. Para ler sem ainda saber, ele tem que partir de indícios diversos, como letras iniciais, finais, valor sonoro de certas letras, tamanho da palavra, reconhecimento de sílabas e partes de palavras, comparação com outras palavras conhecidas, usando todos os conhecimentos de que dispõe para resolver um 'problema.' O interessante é que constitui uma ótima atividade para diferentes níveis de leitura, pois o desafio de cada proposta vai depender do nível de compreensão que cada um tem do sistema de escrita e do domínio na leitura. Para cada nível, uma proposta que coloca diferentes desafios. [...] Os textos podem ser fatiados em estrofes, em versos, palavras, sílabas e letras. Em estrofe ou em versos (ou em blocos maiores ou menores), são para aqueles que ainda não sabem ler ordenarem, pois mesmo sem reconhecer todas as palavras da estrofe/verso, podem tentar reconhecer uma ou outra palavra, partes de palavras, e assim reconstituir a ordem do texto. Não é preciso, assim, ler todas as palavras convencionalmente para ordenar os textos, apenas 'ler' fazendo o ajuste oral-escrito e encontrar algumas palavras que deem dica dos versos procurados. A possibilidade de poder ordená-los sem ainda saber ler já é um desafio grande, nesse caso. Algumas dicas ou questionamentos do professor podem ajudá-los na tarefa. Os versos ajudam o aluno a ajustar o oral ao escrito controlando os segmentos sonoros que se ajustam aos versos escritos. As rimas, palavras repetidas e palavras únicas já reconhecidas, por exemplo, constituem em um bom guia para a ordenação de estrofes e de versos.²

2

Caso as crianças apresentem dificuldades e seja necessária uma orientação mais específica, a profa. Cristiane Costa (2017) apresenta uma proposta que parte de atividades mais elementares e se direciona para uma abordagem mais complexa. Em seu *blog*, é possível encontrar as etapas para o trabalho com o texto fatiado. Disponível em: <https://eduqueetransforme.blogspot.com/2017/01/texto-fatiado-como-trabalhar-veja-o.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Para além do texto fatiado, outras estratégias de leitura podem ser utilizadas, tais como o texto lacunado (Figura 4).

Figura 4 - Texto lacunado

Escola: _____
Data: _____ Turma: _____ ESCOLA EDUCACAO.COM.BR
Aluno: _____

COMPLETE A MÚSICA JUNINA. USE AS PALAVRAS DO QUADRO.

CAPELINHA DE MELÃO

_____ DE MELÃO,
É DE _____ JOÃO.
É _____ CRAVO,
É DE _____,
É DE _____.



DE
CAPELINHA
ROSA
MANJERICÃO
SÃO

Fonte: Atividades [...] (2017).

Leffa (1996, p. 64) destaca a relevância da técnica ao afirmar que a técnica do lacunamento de um texto para ser recuperado pelo leitor “tem sido usada não só para medir a inteligibilidade do texto, mas também a proficiência de leitura, a competência linguística e até para o ensino da leitura”. O teste cloze, conhecido também como texto lacunado, consiste, basicamente, na retirada de palavras ou expressões de um texto e em seu lugar é colocado uma linha para

ser preenchida para que o leitor preencha os espaços com as palavras que considere mais apropriadas.

De acordo com Araújo e Arapiraca (2011, p. 22-23)

ao ordenar um texto, por exemplo, ou preencher um lacunado, os alunos podem, para realizar a tarefa, se apoiar na oralidade e nos conhecimentos que já dispõem de algumas letras e seus valores sonoros, em certas palavras ou partes das palavras que já podem ler. Podem, assim, ajustando oral e escrito e usando estratégias de leitura, que não apenas a decodificação, como a antecipação e a inferência, identificar palavras, versos. É preciso poder ler, se colocar como leitor, desde o início da aprendizagem da leitura, ler mesmo antes de saber ler – conforme ressaltam Teberosky (1989), Cavalcanti (1997), Brasil (2001), – e um dos modos de fazê-lo é a partir dos textos que se sabe de cor. É importante também ressaltar que esse fazer de conta que lê configura situações que, bem como o fazer de conta que escreve, constituem-se em eventos de letramento (KLEIMAN, 1995).

Para as autoras, as atividades propostas permitem aos alunos, a partir dos conhecimentos que vão sendo consolidados, “levantar e verificar hipóteses também sobre aspectos relativos aos processos de decodificação, sobre fonemas, grafemas e as relações entre eles” (p. 23).

As autoras complementam que

ao lado de atividades de ler sem saber ler, é preciso, então, fornecer cada vez mais elementos para que as pesquisas e hipóteses das crianças em suas tentativas de reconhecimento sejam mais e mais complexas, englobando processos mais amplos de compreensão e de reconhecimento preciso do que está escrito. Atividades de leitura com esses textos ajudam a confrontar hipóteses das crianças com informações que o texto traz sobre a escrita. A criança, numa verdadeira situação problema, de pesquisa, tem oportunidade, se bem conduzidas as atividades, de reconhecer certas palavras, perceber

certas relações som/grafia, usando todo o conhecimento que tem dos valores sonoros das letras, sílabas ou de partes das palavras para tentar reconhecer palavras, versos, estrofes e usando estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência, verificação, decodificação) para ler sem ainda saber, ajustando o oral (que sabe de cor) ao escrito diante de si. (p.24)

No processo de formação de leitores, as perguntas de compreensão também se configuram como um procedimento interessante, seja em uma dimensão de recuperação de sentidos explícitos, seja em uma dimensão de informações implícitas. No caso em tela, questionamentos orais podem ser feitos a partir do texto em vídeo Capelinha de Melão (Cantiga Popular Infantil) disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiFzA-gpO9U>

1. Qual é o título da música?
2. Que santo é citado na música?
3. Que plantas são utilizadas para a produção da capelinha?
4. Que data comemorativa a música faz referência?
5. Que imagens indicam a tradição que está sendo comemorada?
6. A escolha das roupas dos personagens está adequada ao texto da cantiga? Por que os personagens foram representados dessa forma?
7. Por que o menino utiliza uma imitação de barba?
8. Por que em algumas cenas, os objetos e personagens são representados em tamanho maior?
9. O que sugere a letra Z que sai da boca do personagem que representa São João?
10. Por que a menina toca os pés do personagem São João?

Figura 5 - Vídeo Capelinha de melão

Fonte: Capelinha [...] (2015).

Além das questões ligadas ao conteúdo temático suscitado pela cantiga, à organização composicional da cantiga (em papel e em vídeo), ao propósito enunciativo (objetivo comunicativo do professor ao selecionar a cantiga para estudo, que se difere da proposta da música quando ela foi produzida no contexto das festas juninas), o professor poderá explorar questões ligadas ao sistema linguístico, tais como: (1) contagem do número de versos; (2) identificação de rimas; (3) contagem do número de sílabas de determinadas palavras; (4) contagem do número de letras de determinadas palavras; (5) ordenação de letras embaralhadas para formação de algumas palavras que aparecem na música; (6) separação de sílabas; (7) identificação de palavras que se repetem na música; (8) identificação de letra ou da sílaba inicial de determinadas palavras; (9) ditado de palavras; (10) identificação de palavras com determinadas características (ex.: palavra no diminutivo, palavras começadas pela letra M; palavra que tenha a letra "R" etc.).

Esses aspectos linguísticos são relevantes para a compreensão dos modos de organização e de funcionamento do sistema de escrita. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 89-90),

embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. [...] Assim, alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito. Dito de outro modo, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras, etc.

Problematizar as relações entre fonemas e grafemas pode contribuir para um processo de alfabetização sistematicamente direcionado para resultados mais profícuos. No entanto, segundo adverte Soares (2016, p. 350),



a criança se insere no mundo da escrita tal qual como é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando.

A partir do excerto de Soares (2016) e das propostas didáticas utilizadas neste texto para exemplificar as dimensões metodológicas do trabalho com a leitura e com a escrita na alfabetização, podemos compreender que a indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Tais conceitos são relevantes para o desenvolvimento de práticas de ensino teoricamente orientadas. Nesse sentido, Araújo e Arapiraca (2011, p. 12-13) consideram que

alfabetização em contexto de letramento – implica em usar os textos para fruir de sua leitura, se informar, se divertir, conhecer, dentre outras funções e objetivos relativos ao letramento, ou seja, para letrar-se, mas também para refletir sobre o sistema de escrita alfabética, que é o que possibilita as práticas de leitura e escrita autônoma e a ampliação das possibilidades de letramento. Ora, a escrita é uma prática social e discursiva, mas é também um sistema de notação que precisa ser focalizado, ensinado, a partir de intervenções que favoreçam a reflexão sobre seu funcionamento e propriedades. Há uma abordagem necessária do sistema de escrita, na medida do possível, em contextos de uso da linguagem.

Assim, tanto a abordagem do sistema de escrita quanto a reflexão acerca dos modos de organização e de funcionamento da linguagem devem ser objetos de discussão no contexto da alfabetização, uma vez que, no cotidiano social, tais questões se organizam de modo articulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão aqui proposta teve por objetivo provocar uma reflexão acerca das práticas de leitura e de escrita no contexto da alfabetização. Embora recorrentemente discutidos os conceitos de alfabetização e de letramento ainda apresentam relevância no contexto da formação de professores, uma vez que articular o ensino do sistema de escrita e os usos sociais da linguagem se constitui uma atividade complexa.

As discussões empreendidas partiram de uma menção aos documentos parametrizadores da educação brasileira (PNE, BNCC e PCN), tendo em vista o fato de tais documentos servirem como direcionamento para a proposição de políticas públicas, para o desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada de professores, para a produção de materiais didáticos e de planejamentos didáticos.

Além disso, consideramos relevante considerar um pressuposto basilar que fundamenta uma abordagem que articula a alfabetização e o(s) letramento(s), qual seja a dimensão interacionista da linguagem. Tal perspectiva teórica articula os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses, considerando as interações entre os sujeitos e o processo de produção de sentidos. Assim, o processo de ensino se constitui como um espaço de construção de interações entre sujeitos, em situações reais de interlocução, nas quais a linguagem/língua tem função constitutiva, constituidora e mediadora.

Ao problematizarmos a questão da intencionalidade educativa, buscamos defender um posicionamento a respeito da importância do planejamento e da organização das atividades de ensino por parte do professor, uma vez que não nos parece adequado pautar-se



no espontaneísmo. Nesse sentido, consideramos importante pensar-mos no conceito de estratégias que podem abarcar tanto as demandas determinadas e as incertas que subjazem a ação educativa. Além disso, merece destaque a sala de aula como espaço de interação, em que são instauradas interlocuções a partir do planejamento proposto pelo professor e das respostas dadas e dos posicionamentos assumidos pelos alunos.

Com vistas a ilustrar os pressupostos teóricos explorados no texto em pauta, foi proposta uma reflexão acerca de possibilidades de leitura da cantiga Capelinha de Melão, que suscita questões ligadas à cultura popular e às questões ligadas ao trabalho com gêneros textuais em sala de aula. A proposta buscou considerar as condições de produção e de recepção da cantiga, bem como estratégias de leitura, seja para contemplar o conteúdo temático, seja para contemplar os modos de organização do texto. Soma-se a isso, uma sinalização para a exploração do sistema de escrita, que envolve o trabalho com sílabas, rimas, letras, de modo a propiciar uma reflexão acerca das relações grafofônicas.

Por fim, a partir das reflexões empreendidas, buscamos defender o posicionamento acerca da indissociabilidade entre alfabetização e letramento(s), uma vez que a abordagem pedagógica a ser adotada nos anos iniciais do ensino fundamental implica a contextualização das atividades de ensino, o que necessariamente, abarca os sujeitos, as interações e os processos de produção de sentidos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. C. D. "Esta casa está bem feita": o valor da arquitetura vernacular entre a festa e a poesia. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 61, p. 217-254, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/35938>. Acesso em: 20 mai. 2022.

ATIVIDADES com a cantiga "Capelinha de melão" [S. /], 11 jun. 2018. Facebook: Educação e Transformação. Disponível em: <https://www.facebook.com/educaretransformar/photos/pcb.2182947278412154/2182947231745492/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ATIVIDADES para Festa Junina para o 1º ano. **Escola Educação**, 19 jun. 2017. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/atividades-para-festa-junina-para-o-1o-ano/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

ARAÚJO, L.; ARAPIRACA, M. **Quem os desmafa gafizar, bom desmafa gafizador será**: textos da tradição oral na alfabetização. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36271/1/Brochura%20Textos%20da%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20oral.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BARBOSA, M. V. Aula: um acontecimento construído por múltiplas ações de linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 2, p. 375-396, jul./dez. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação e do Esporte, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 12 fev. 2022.

BOENO, N. S. **Memórias literárias**: das práticas sociais ao contexto escolar. 2013. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2013. Disponível em: <https://cms.ufmt.br/files/galleries/250/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Teses/2013/NEIVA%20DE%20SOUZA%20BOENO.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CÂMARA CASCUDO, L. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: INL, 1943.

CÂMARA CASCUDO, L. **Antologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Martins, 1944.

CANTIGAS que encantam - Capelinha de Melão - 11/09/15. [S. /: s. n.], 2015. 1 vídeo (4 min 41 s). Publicado pelo canal Quintal da Cultura. Disponível em: https://youtu.be/lqna_ILtN7A. Acesso em: 12 jun. 2023.

CAPELINHA de melão (cantiga popular infantil). [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (1 min 9 s). Publicado pelo canal Aprendendo Dó Re Mi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiFzA-gp09U>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA, A. Não, uma capelinha literalmente de melão não é um costume antigo. Mas pode ser algo novo. **Colecionador de Sacis**, 24 jun. 2018. Disponível em: <https://coleccionadordesacis.com.br/2018/06/24/capelinha/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA, C. Texto fatiado: como trabalhar? Veja o passo a passo. **Eduque e transforme**, 28 jan. 2017. Disponível em: <https://eduqueetransforme.blogspot.com/2017/01/texto-fatiado-como-trabalhar-veja-o.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem. In: SOUZA, Renata (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – SIIE05. Leiria (Portugal): Escola Superior de Educação de Leiria, p. 311-315, 2005. **Anais [...]**. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LANDIM, M. R. M. **Compreensão leitora: possibilidades de avaliação ao término do ciclo de alfabetização**. 2017. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1507/1/M%C3%A1rcia%20Regina%20Melchior%20Landim.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2022.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

MELÃO de São Caetano. [S. l.], [2023?]. Pinterest: Laercio Villalba. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/679902875020282157/>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 14 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, L.; ROSING, T. M.K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: INEP, 2007.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: jul. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUSA, R. K. A. **Cantigas populares**: um gênero para alfabetizar letrando. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4585/1/arquivo5515_1.pdf. Acesso em: 02 set. 2022.

2

*Amanda Gazola Tartuci
Racicheyli de Oliveira
Sueli Mendes Andrade Monteiro*

A IMPORTÂNCIA DE UMA PROPOSTA SISTEMATIZADA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-250-2.2

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi produzido no âmbito das discussões ocorridas durante a participação no Programa de Residência Pedagógica, subprojeto Letras, idealizado e financiado pela Capes e desenvolvido em parceria com a Universidade Federal de Lavras (MG) e visa problematizar o processo de ensino da leitura.

A leitura é uma habilidade que, recorrentemente, tem sido trabalhada, de modo equivocado, como uma atividade mecânica, centrada na decodificação da escrita, desvinculada dos diferentes usos sociais, sem despertar o prazer do leitor e para fins avaliativos (Antunes, 2003). Sendo assim, o objetivo deste capítulo é explorar uma proposta de uma sequência didática, com base nas proposições de Solé (1998) para o uso de estratégias de leitura em sala de aula.

Além disso, pautamo-nos na proposta de Rojo (2005, p. 199), em relação aos modos de análise das produções textuais. Para a autora,

[...] a ordem metodológica de análise que vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes [...]. Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação linguística habitual, isto é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão marcas [...] que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação.



Também salientamos que, de acordo com Bezerra (2020), os eixos da leitura e da escrita não devem ser entendidos como eixos distintos, mas, sim, congruentes, porque são formas de interação com o mundo: processo de interiorização, leitura e exteriorização, escrita. Por isso, a discussão proposta, também, incidirá no processo de escrita.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E INDIVIDUAL

Para entendermos e discutirmos a respeito das práticas de leitura em sala de aula, precisamos pensar, primeiramente, na leitura como uma prática social e individual. Para tanto, consideramos que, na obra *Pensando a Leitura*, Graça Paulino (2001) nos ajuda a pensar sobre a prática de leitura, de modo contextualizado e crítico. Segundo a autora, a palavra leitura, embora não tenha um significado fixo, carrega outras tantas significações como: (a) uma teoria do conhecimento, envolvendo a produção de sentido entre leitor e texto; (b) uma psicologia/psicanálise, pois envolve estados psíquicos, conscientes ou inconscientes, sendo que o leitor não controla todas as suas ações; (c) uma sociologia, pois trata de condições sociais do processo de leitura; (d) uma pedagogia, ao tratar as habilidades de leitura no processo de ensino-aprendizagem; (e) uma teoria da comunicação, pois a publicação de um texto implica uma relação de circulação e consumo; (f) uma análise do discurso, considerando elementos essenciais do ato de leitura; (g) uma teoria literária, constituindo a leitura como uma experiência estética. Essas abordagens, defende Paulino (2001), vão se interpenetrar dependendo da época e da sociedade em que são produzidas. Essa citação também nos permite considerar a complexidade da ação leitora, que contempla diferentes dimensões.



Paulino (2001) salienta que o papel da leitura na história da nossa sociedade passou da vida coletiva para a vida individual. Na Idade Média, por exemplo, havia a impossibilidade de acesso aos livros pela população, pois eles eram restritos ao clero e à nobreza. Então, o leitor era aquele que detinha a posse do livro e sabia ler. A leitura, em várias épocas, já foi controlada pela Igreja e pelo Estado, sendo entendida como um objeto de poder. Entretanto, a figura do leitor, está presente em vários momentos e países, pois a democratização da leitura só vai acontecer dentro da sociedade burguesa, quando uma maior parte da sociedade for alfabetizada e tiver maior acesso a livros e jornais.

Paulino (2001, p. 26), sobre as formas de exclusão que a sociedade faz do ato de ler, diz que:

o controle exercido pela sociedade sobre o ato de ler manifesta-se de formas diversas. Os espaços de circulação do livro já determinam uma forma de exclusão. Não há, por exemplo, livrarias na periferia das grandes cidades brasileiras e em muitas cidades do interior do país. O preço é outro elemento discriminador. Num país de poucos leitores, as editoras justificam seus altos preços pelas baixas tiragens.

Ademais, os textos, geralmente, são escritos prevendo um tipo de leitor ideal, abstrato, excluindo alguns tipos de leitores, tais como se pode observar em alguns manuais de instrução, contratos e outros instrumentos jurídicos de circulação em contextos gerais. A escola também entra como um agente excludente, pois ainda que pareça democrática, a inscrição do sujeito leitor se faz controlada e dirigida. A autora defende que não é a escola em si que mata a leitura, mas o excesso de didatismo, ou seja, o uso inadequado de textos fragmentados, deslocados, manipulados. Será que a escola contribui para a formação do leitor ou o leitor é formado apesar da escola? Sabemos que a escola, muitas vezes,

é o único lugar em que o sujeito tem acesso aos livros e textos literários, por isso, ela não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos.

Assim, a aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas. Desde que aprendemos a ler, nos subordinamos às leis do mundo da escrita, reforçando nossa condição social. O texto para ser lido, então, exige do leitor várias competências, como o conhecimento da própria língua, de texto e de mundo. O pacto de leitura então é: se escreve com algum objetivo para determinado público, lê-se com algum objetivo e a partir de determinadas premissas.

Sendo assim, Isabel Solé (1998) concebe a leitura da seguinte forma: como um processo de interação entre leitor e texto para satisfazer um objetivo ou um fim. E é no Ensino Fundamental que a leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários, portanto, espera-se que um aluno do Ensino Médio já seja capaz de ler de maneira autônoma e de usar os recursos ao seu alcance para se referir às dificuldades dessa área.

Em relação a isso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 498) pontua que

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências



estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.

O referido documento prevê que essas práticas contemporâneas de linguagem abarcam processos colaborativos, interações e atividades por meio das mídias e redes sociais, considerando os processos de produção, circulação e recepção dos textos, o que envolve também o tratamento ético das informações. No entanto, consideramos que é relevante elencar o que se precisa abordar no contexto escolar, mas é igualmente importante formar professores que possam encaminhar as atividades de ensino em sintonia com as orientações previstas pelos documentos oficiais. Por isso, iremos apresentar uma discussão acerca das estratégias de leitura, propostas por Solé (1998), que discute encaminhamentos para o ensino dessa prática, de modo sistematizado.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Para discutirmos as estratégias de leitura em sala de aula, traremos à baila as propostas de Solé (1998), que pontua ser essencial que, ao ler, o leitor coloque alguns objetivos para determinar as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. O controle da compreensão é um requisito essencial para ler de forma eficaz. Também se faz necessário que a leitura seja uma atividade

significativa para o leitor e que ele se sinta capaz de ler e compreender o texto a que se propôs.

Para tal, Solé (1998) afirma que as atividades voltadas para o ensino inicial da leitura devem garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como uma forma de arquitetar os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas de sua aprendizagem. Então, deve-se partir de conhecimentos prévios do discente para ampliá-los e partir para o novo. Sendo a leitura a escrita procedimentos, elas devem ser trabalhadas como tal em sala de aula. Outro ponto importante é garantir o acesso a materiais de gêneros diversificados, como jornais, revistas, gibis, livros, rimas, poemas, histórias em quadrinhos etc.

Ao tratar a leitura como procedimento, em sua teoria, Solé (1998, p. 88) defende que é preciso desenvolver estratégias para a compreensão de texto que não sejam tratadas como receitas prontas, “mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação”.

Silva e Ferreira (2024) consideram que, para um adequado encaminhamento das práticas de leitura, é relevante que o professor avalie o processo de ensino e de aprendizado da leitura. Nessa avaliação, merecem ser problematizadas:

concepção que o professor tem sobre a leitura e suas influências no encaminhamento das atividades didáticas: a) ensinar a ler não é somente ensinar técnicas, mas também incentivar a leitura como uma atividade voluntária e prazerosa; b) ler com diferentes finalidades (aprendizado, informação e deleite); c) o professor é uma referência para a formação de leitores; d) leitura não deve ser uma atividade competitiva, com prêmios e sanções, mas uma atividade que deve promover prazer e bem-estar; e) explorar diferentes tipos de leitura (oral/silenciosa, individual/coletiva/compartilhada) e diferentes tipos de

textos, de acordo com as demandas da situação e com os objetivos propostos; f) pensar na complexidade do processo de leitura, no perfil dos alunos e nos seus modos de enfrentar as dificuldades no processo (p. 55).

Além das questões apresentadas, podemos considerar seis dimensões importantes para a compreensão, que, segundo Solé (1998), devem ser levadas em conta no momento pré-leitura. A primeira dimensão antes da leitura relaciona-se às ideias gerais que o professor tem sobre esse processo, ou seja, suas concepções, pois isso fará com que ele projete certas experiências educativas nas atividades. Assim, Solé (1998) enfatiza alguns aspectos para serem levados em conta no ensino de estratégias de compreensão: (a) ler vai muito além de possuir uma rica gama de estratégias e técnicas; (b) ler é um “instrumento de aprendizagem, informação e deleite” (p. 90); (c) ler não deve ser uma atividade de competição; (d) se o professor não sentir prazer na leitura, não vai conseguir transmiti-lo aos demais; (e) para as crianças, a leitura precisa ter uma finalidade a fim de que elas possam compreender e partilhar; (f) o professor deve atentar-se no quanto a leitura é uma atividade complexa e na capacidade que as crianças têm para enfrentá-la.

A segunda dimensão a ser considerada é a motivação para a leitura. Dessa forma, as atividades devem ter como ponto de partida a motivação das crianças: devem ser significativas, motivantes, e a criança deve se sentir capaz de fazê-las.

A terceira dimensão diz respeito aos objetivos da leitura, Solé (1998) mostra que eles podem ser variados, de acordo com as situações e momentos. Vamos destacar alguns dos objetivos da leitura, que podem e devem ser trabalhados em sala de aula: (a) ler para obter uma informação precisa; (b) ler para seguir instruções; (c) ler para obter uma informação de caráter geral; (d) ler para aprender;

(e) ler para revisar um escrito próprio; (f) ler por prazer; (g) ler para comunicar um texto a um auditório; (h) ler para praticar a leitura em voz alta; e (i) ler para verificar o que se compreendeu.

A quarta dimensão – a qual relaciona-se à revisão e à atualização do conhecimento prévio – é necessária, de acordo com a autora, pois, para compreender o que se está lendo, é preciso ter conhecimentos sobre o assunto. Mas algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a utilizarem o conhecimento prévio que têm sobre o assunto, como dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ajudar os alunos a prestarem atenção a determinados aspectos do texto, que podem ativar seu conhecimento prévio ou apresentar um tema que não conheciam.

A quinta dimensão orienta-se para o estabelecimento de previsões sobre o texto, sendo importante para ensinar os alunos a utilizarem simultaneamente diversos indicadores como: títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagens etc. para a compreensão do texto como um todo, explica Solé (1998). Já a formulação de perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ser utilizada para ajudar na compreensão de narrações, ensinando as crianças para as quais elas são lidas a centrar sua atenção nas questões fundamentais.

Em síntese, podemos considerar que o momento que precede a leitura pode contemplar dois tipos de dimensões: um, de natureza teórico-conceitual, que embasa os modos de entender a leitura e que servirá de base para o desenvolvimento de atividades didáticas. Esse tipo relaciona-se à concepção de leitura, ao papel do professor e do aluno, às estratégias para a formação de leitores etc.; outro, de natureza didático-metodológica, que abarca os modos de ensinar e os procedimentos didáticos a serem desenvolvidos. O quadro 1 apresenta questões ligadas à dimensão didático-metodológica.

Quadro 1 - Antes da leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários
Motivação para leitura	A motivação envolve três questões: saber o que se deve fazer (conhecer os objetivos que se pretende alcançar); sentir-se capaz de fazê-lo (poder fazer, ter os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber ajuda); e achar interessante a atividade proposta. É relevante que o professor construa uma proposta de leitura com as seguintes características: apresentar clareza de propósito e ser desafiadora; mobilizar conhecimentos prévios; oferecer ajuda necessária, selecionar procedimento metodológico de acordo com a situação de leitura; articular-se com demandas de usos reais (ler por prazer, para se informar, para resolver uma dúvida etc.); incentivar o gosto pela leitura; respeitar o ritmo de leitura dos alunos; considerar as relações afetivas.
Objetivos da leitura	Os objetivos da atividade de leitura determinam o modo como um leitor se organiza para a ação leitora. Explicitar o objetivo do processo de leitura pode contribuir para a qualificação da compreensão: ler para obter uma informação precisa (localizar uma informação específica); ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral (saber de que trata, saber o que acontece); ler para aprender (ampliar conhecimentos sobre uma determinada questão); ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer (recreação, deleite); ler para comunicar um texto a um auditório (ler publicamente); ler para praticar a leitura em voz alta (clareza, rapidez, fluência e correção); ler para verificar o que se compreendeu (preparação para as atividades pós-leitura).
Revisão e atualização do conhecimento prévio	Analisar se os conhecimentos prévios do leitor podem contribuir para a qualificação do processo de leitura, para a efetiva articulação com o conteúdo do texto lido e para alinhar expectativas entre professor e aluno. Nesse sentido, é relevante: utilizar procedimentos metodológicos que possam favorecer a mobilização de conhecimentos prévios: (a) dar uma explicação geral sobre o que está sendo lido (articular temáticas do cotidiano social, informações sobre o gênero textual, propósito comunicativo e objetivo da leitura, orientar a plano de leitura – o que precisa ser feito e como deve ser feito); (b) ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; (c) incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema e conduzir a discussão para centrá-las no tema em questão.



Estabelecimento de previsões sobre o texto lido	Toda leitura é um processo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o texto lido. Para tal, antes da leitura, é importante uma discussão sobre o texto a ser lido nos seguintes aspectos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos etc.; orientar o percurso de construção de previsões e de favorecer a compreensão da importância desse procedimento para a atividade de leitura; atentar-se para o protagonismo dos alunos na atividade de leitura.
Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto	A formulação de perguntas dos alunos sobre o texto (com base nas hipóteses que podem ser geradas sobre o texto) pode favorecer a própria responsabilização em relação ao processo de aprendizagem. O incentivo à formulação de perguntas pode favorecer a exploração de componentes essenciais do texto: objetivo geral do texto, compreensão global do texto, tipo de texto (narração, descrição, argumentativo etc.), detalhes do texto que favorecem a construção de pistas para a compreensão.

Fonte: elaborado por Silva e Ferreira (2024, p. 55), com base em Solé (1998).

Outro momento relevante da atividade leitora é a hora da leitura propriamente dita, em que o aluno interage com o texto. Esse momento, intitulado durante a leitura, é de extrema importância para o aluno diferenciar o que é essencial no texto e o que é secundário. Nessa etapa, segundo a autora:

O professor pode utilizar em sala de aula a estratégia da leitura compartilhada, onde o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias apontadas, bem como, a leitura independente, onde podem utilizar as estratégias que estão aprendendo (Solé, 1998, p. 120).

Além disso, há alguns erros e lacunas na compreensão, como a compreensão de palavras, frases, nas relações que se estabelecem entre as frases e no texto em seus aspectos mais globais. Para a autora, é preciso ter estratégias como o uso do dicionário ou a continuação da leitura que pode sanar alguma dúvida. Em síntese, o Quadro 2 apresenta uma síntese do momento durante a leitura, que pode contemplar os seguintes procedimentos:

Quadro 2 - Durante a leitura

Questões que interferem na atividade de leitura	Comentários (papel do professor)
Compreensão do que acontece quando se lê um texto	Favorecer espaços para a utilização de estratégias de emissão e verificação de previsões
Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido	Orientar a elaboração de resumo do texto lido, com vistas à organização do sentido global, promovendo espaços para a observação das ideias principais e das ideias secundárias.
Criação de uma cultura de realização de previsões	Orientar a realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.
Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão	Estimular a interação em casos de o discente tiver dúvidas sobre o texto, encontrar dificuldades para ler um texto, para compreender o objetivo comunicativo ou para realizar a atividade solicitada.
Constituição de uma referência de leitura	Explicitar, com clareza, os procedimentos metodológicos. Produzir enunciados claros e objetivos. Socializar as dificuldades dos alunos e como poderão minimizá-las.
Monitoramento das estratégias de leitura	Promover a exercitação compreensiva, por meio da seleção de marcas e indicadores, formulação e verificação de hipóteses, do levantamento de perguntas e da observação constante do objetivo da atividade de leitura.
Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas	Realizar intervenções para que a leitura seja dimensionada em uma perspectiva processual, organizada em diferentes etapas.
Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido	Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos.

Participação em tarefas de leitura compartilhada	Criar situações de ensino em que haja a possibilidade de o aluno interagir com outros leitores (professor e colegas), por meio de atividades diversas (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever situações, autoquestionar-se, recapitular, realizar constatações sobre o texto, sobre o que aprendeu e o que precisa aprender etc.
Participação em tarefas de leitura independente	Selecionar materiais para a consolidação de procedimentos de leitura. Explorar estratégias relacionadas aos diferentes objetivos de leitura e tipos de textos. Propor atividades que explorem a previsão e o levantamento de hipóteses. Propor atividades que contenham erros ou inconsistências para que os alunos os identifiquem e façam substituições. Propor atividades de controle de compreensão, tais como textos lacunados.
Conhecimento da (in)compreensão	Propor situações em que os alunos possam detectar lacunas de compreensão, tomar decisões importantes para resolver problemas.
Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções	Propor situações para a discussão de problemas de compreensão no nível formal (palavras, frases, relações entre frases) e no nível textual (tratamento dado ao tema, identificação da ideia central ou do entendimento da progressão temática). Problematizar a atividade de leitura para a adoção de decisões sobre o uso das estratégias (aventurar uma interpretação e verificar se ela funciona, interromper a leitura e buscar informações).

Fonte: elaborado por Silva e Ferreira (2024, p. 56), com base em Solé (1998).

Por fim, a última etapa – denominada pós-leitura, na qual é fundamental que os alunos sistematizem aprendizagens, avaliem o percurso de leitura, identifiquem a ideia principal proposta pelo texto, produzam resumos e façam ou respondam para que a compreensão seja assegurada. O quadro, a seguir, explora aspectos pós-leitura.

Quadro 3 - Depois da leitura

Exploração da ideia principal	Ao propor a leitura de um texto, é relevante considerar os seguintes pontos. Distinguir o tema (aquilo do que trata o texto e pode ser indicado por meio de uma palavra ou de um sintagma) da ideia principal (informa sobre o enunciado mais importante utilizado para explorar o tema). Ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal. Ensinar a identificar o tema. Ensinar a identificar/gerar a(s) ideia(s) principal(is) em diferentes textos, considerando os conhecimentos prévios do leitor e os objetivos da leitura, da relevância textual (pistas utilizadas pelo autor) e da relevância contextual (percepções do leitor), bem como a importância dessa(s) ideia(s) para a cumprimento do propósito comunicativo do texto. Ensinar a identificar o plano geral do texto. Realizar atividades de leitura compartilhada para a troca de conhecimentos e para controle da atividade de leitura. Realizar atividades de leitura individual para que o aluno possa assumir e controlar a responsabilidade na resolução da tarefa.
Produção de resumos	Explorar a macroestrutura do texto, representação global de seu significado e realizar estudo de parágrafos. Explorar as quatro regras básicas de um resumo: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar. Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender a fazê-lo.
Formulação de perguntas	Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto. Explorar diferentes tipos de perguntas para a exploração de diferentes habilidades de leitura.

Fonte: elaborado por Silva e Ferreira (2024, p. 58), com base em Solé (1998).

Por fim, Solé (1998), para ressaltar a importância de uma concepção interacionista no que diz respeito aos processos de leitura e compreensão, afirma que aprender a ler é ser ativo diante da leitura, estabelecer objetivos, se autoavaliar enquanto leitor e avaliar sobre sua própria compreensão. A autora relembra que é necessário que o professor busque promover atividades significativas de leitura, refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura.

METODOLOGIA: A TAXONOMIA DE BLOOM E O ROTEIRO ADAPTADO DE MORETTO

Nesta seção, vamos discutir alguns parâmetros na elaboração dessas tarefas – a *taxonomia de Bloom* e o *roteiro adaptado de Moretto* (Araújo, 2017) –, a fim de auxiliar os docentes na preparação de atividades de leitura.

Tendo em vista que toda atividade precisa indicar de forma clara e objetiva o que será verificado e/ou avaliado por meio dela, a taxonomia de Bloom (Ferraz; Belhot, 2010) permite estabelecer os objetivos educacionais a serem alcançados, bem como as operações mentais inerentes a cada um dos propósitos previamente estabelecidos. Esse movimento permite ao professor receber, constantemente, um retorno dos educandos, o que viabiliza, caso seja necessário, a reestruturação do plano pedagógico. Esses objetivos foram organizados por Araújo (2017), em seis domínios que se organizam em diferentes níveis de complexidade e distintos domínios, como explicitado na tabela a seguir.

Quadro 4 - Níveis de complexidade de Bloom

NÍVEIS DE COMPLEXIDADE	DOMÍNIOS	VERBOS RELACIONADOS
Básico	(RE)CONHECIMENTO: capacidade de identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento apreendidos.	Identificar, nomear, assinalar, citar, relacionar, completar, observar.
	COMPREENSÃO: indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento, sua composição, finalidade, características etc.	Explicar, descrever, caracterizar.

Intermediário	APLICAÇÃO: transposição da compreensão de um objeto de conhecimento em caso específico, situação-problema etc.	Resolver, aplicar (com base no texto), transformar, explicar.
	ANÁLISE: percepção da inter-relação entre o todo e suas partes.	Analisar, examinar, decompor (sentença), escandir.
	SÍNTESE: reorganização das partes de um todo.	Resumir, generalizar.
Avançado	AVALIAÇÃO: emissão de juízo de valor sobre análises e sínteses efetuadas.	Julgar, justificar, apresentar argumentos.

Fonte: elaborado por Araújo (2017, p. 29-30), com base em Moretto (2008, p. 113-137).

Partindo da organização de atividades que articulam diferentes níveis de complexidade e domínios, o docente pode desenvolver propostas que combinam objetivos cognitivos essenciais para a avaliação e fixação da aprendizagem, os quais estão ancorados em três pilares: o do entendimento, o da compreensão e o da interpretação, oportunizando, assim, questões que instigam diferentes tipos de operações mentais, desde as mais simples – como indicar, relacionar, explicar, caracterizar, aplicar etc. – até as mais complexas – tais como analisar, examinar, apresentar argumentos críticos, julgar e justificar etc. Essa mesma categorização dará ao professor um parâmetro de correção e um retorno de como e se os objetivos educacionais estão sendo alcançados (Araújo, 2017).

Em relação à preparação de atividades e tarefas que envolvem aspectos cognitivos da aprendizagem – tais como raciocínio, memória, percepção etc. – é válido o docente também recorrer ao roteiro adaptado de Moretto para complementar seu plano de ensino. A partir dele, são dispostos ao educador quatro aspectos que podem auxiliá-lo em suas práticas, sendo eles:

- (1) Especifique o conteúdo a ser explorado na atividade.
- (2) Indique o objetivo para a avaliação da aprendizagem, relativo ao conteúdo.
- (3) Relacione 2 ao nível de complexidade da questão, com base na taxonomia de Bloom.

- (4) Indique os critérios para a correção (Moretto, 2008, p. 134 *apud* Araújo, 2017).

Esse roteiro pode auxiliar o docente a definir com bastante objetividade os elementos da sua aula e, ao mesmo tempo, também consegue perceber se os objetivos estabelecidos foram atingidos. Ressaltamos ainda que, assim como a categorização de Bloom, o roteiro de Moretto também tem o foco em objetivos cognitivos, exigindo do professor complementá-lo a partir de suas vivências no espaço escolar (Araújo, 2017).

Diante das considerações desenvolvidas até aqui, é possível analisar que a taxonomia de Bloom e o roteiro adaptado de Moretto são instrumentos que, por mais que apresentem limitações, podem ser instrumentos satisfatórios para o professor na elaboração de enunciados nas práticas de Leitura em sala de aula, como propõe Solé (1998).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VENHA VER O PÔR DO SOL

A partir das teorias discutidas acima, produzimos uma sequência didática, destinada a alunos do 3º ano do Ensino Médio, com vistas a propor atividades de leitura e de produção de textos. A experiência de produção de atividades foi pautada em um projeto sobre a elaboração de enunciados de questões de leitura, o qual teve por referência teórica a obra de Araújo (2017).

Tema: Trabalhando a leitura e produção de textos

Tempo: 3 aulas

Turma/série: 3º ano do Ensino Médio

Conteúdo: Língua Portuguesa - leitura e escrita

Interlocutores: professores do Ensino Médio

Objetivos:

- Trabalhar a leitura, interpretação e compreensão do conto *Venha ver o pôr do sol*, de Lygia Fagundes Telles.
- Desenvolver as práticas de linguagem dos alunos, com enfoque na produção de texto.
- Promover reflexões acerca da violência contra a mulher e o seu enraizamento cultural.
- Desenvolver a escrita de um artigo de opinião a partir da leitura do texto.
- Trabalhar a reescrita.

Justificativa:

Este estudo justifica-se pelo entendimento de que a estruturação do trabalho do professor, a partir do uso de uma Sequência Didática (SD), pode promover atividades nas quais os alunos desenvolvam reflexões acerca da violência contra a mulher, considerando os usos da linguagem em seu contexto real. Nesse sentido, defendemos, aqui, que a utilização dessa estratégia metodológica nas aulas de Língua Portuguesa auxilia os discentes a reconhecerem nos gêneros textuais/discursivos os seus aspectos contextuais e sociais, ao passo que também viabiliza, a partir desse reconhecimento, a exploração de práticas da leitura e de produção de textos pautadas em uma perspectiva interacionista, que considera os contextos de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Nesse sentido, antes de se iniciar o processo de leitura propriamente dito, é relevante que o professor reserve um momento de preparação para que a interação com o texto e com outros sujeitos seja realizada de modo contextualizado e didaticamente organizado.

Quadro 5 - Antes da leitura: apresentação da situação

Encaminhamentos didáticos para a atividade de leitura	O professor pode
Motivação para leitura	a. Apresentar um excerto do conto (ler uma pequena parte para mobilizar o interesse pela leitura do conto). b. Criar uma situação-problema relacionada ao enredo e apresentar aos alunos. c. Apresentar dados sobre a autora e sobre suas produções. d. Propor situações para levantamento de hipóteses sobre o texto (título, personagens ou alguma parte do conto etc.).
Objetivos da leitura	a. Explicitar o(s) objetivo(s) que se espera da leitura do conto. b. Refletir sobre a articulação entre o tipo de atividade proposto e os objetivos da leitura.
Revisão e atualização do conhecimento prévio	a. Levantar conhecimentos prévios sobre o gênero conto. b. Apresentar informações sobre autora. c. Discutir o título. d. Direcionar o processo de leitura. e. Solicitar atenção a determinado aspecto do texto. f. Levantar conhecimentos prévios sobre certos itens lexicais (vocabulário) e sobre algum ponto do texto abordado no conto.
Estabelecimento de previsões sobre o texto lido	a. Dividir o conto em partes e pedir para que os alunos façam previsões sobre determinados desdobramentos antes de dar continuidade à leitura. b. Ler em voz alta o conto e realizar pausas protocoladas para que os alunos levantem hipóteses sobre o que irá acontecer na história narrada pelo conto. c. Analisar título e levantar inferências. d. Analisar alguma ilustração do conto (há várias disponíveis em sites de busca).
Promoção de perguntas dos alunos sobre o texto	a. Formular perguntas sobre pontos do texto que poderão ser respondidas ao longo da leitura.

Fonte: autoras (2024).

Para ilustrar, sugerimos que, na apresentação da situação, pode-se apresentar o título do conto que será trabalhado, *Venha ver o pôr do sol*³. Na sequência, como forma de antecipação, propomos que seja perguntado aos alunos em quais contextos se daria um convite para ver o pôr do sol. Possivelmente, farão a associação a um ambiente romântico. Depois de ouvir as respostas para o questionamento inicial, o docente informará que o lugar em que o pôr do sol será apreciado é um cemitério. O que se pode esperar de um convite para ver o pôr do sol em um cemitério? Perguntar qual a referência que eles têm do gênero conto. Podem ser exploradas questões ligadas ao contexto de produção do conto: autora, ano de publicação, outras informações sobre o estilo da autora.

Quadro 6 - Durante a leitura: desenvolvimento da atividade leitora

Encaminhamentos didáticos para a atividade de leitura	O professor pode
Compreensão do que acontece quando se lê um texto	a. Realizar perguntas sobre o texto. b. Comentar sobre estratégias utilizadas para a leitura.
Desenvolvimento da capacidade de resumir o texto lido	a. Solicitar o reconto do conto. b. Comentar sobre estratégias de condensação e de apagamento de detalhes do conto.
Criação de uma cultura de realização de previsões	a. Discutir sobre a experiência de realização de previsões e de levantamento de hipóteses e antecipações, pautadas na superestrutura ou tipo do texto, na sua organização composicional, marcas, títulos, ilustrações etc.
Busca de apoio em casos de dificuldades de compreensão	a. Comentar sobre dificuldades encontradas e estratégias para minimizar dificuldades.

Constituição de uma referência de leitura	a. Discutir com os alunos quais estratégias utilizadas pelo professor que contribuíram para o encaminhamento da atividade de leitura. b. Socializar as dificuldades dos alunos.
Monitoramento das estratégias de leitura	a. Observar comportamentos e estratégias de leitura utilizadas pelos alunos. b. Realizar diagnóstico acerca das dificuldades de leitura. c. Propor atividades diversificadas para viabilizar uma leitura ativa responsiva.
Possibilidades de apoio a partir de intervenções didáticas	a. Propor atividades coletivas de leitura. b. Realizar atividades de leitura, com intervenções e organizadas em diferentes etapas.
Associação de conhecimentos prévios com o conteúdo do texto lido	a. Promover espaços para discussão sobre o texto lido, com vistas a sistematizar informações e conhecimentos. b. Analisar as hipóteses levantadas e suas pertinências ao contexto do conto lido. c. Analisar modos de representação de personagens.
Participação em tarefas de leitura compartilhada	a. Criar situações de ensino interativas e diversificadas. b. Ampliar a leitura do conto por meio de discussão de outros textos com a mesma temática ou do mesmo gênero textual. c. Discutir comportamentos dos personagens.
Participação em tarefas de leitura independente	a. Propor atividades que permitam um diálogo com o conto lido por meio de problematização de aspectos sociais abordados pelo conto. b. Atribuir um novo final ao conto.
Conhecimento da (in)compreensão	a. Discutir principais problemas de leitura apresentados pelos alunos a partir de perguntas de interpretação do conto. b. Problematizar modos de leitura e dificuldades para uma leitura contextualizada do conto.
Conhecimento de que diferentes problemas exigem diferentes soluções	a. Propor questões sobre escolhas realizadas pela autora do conto e seus efeitos de sentidos. b. Analisar a estrutura do conto. c. Analisar questões formais do texto (questões gramaticais).

Fonte: autoras (2024)



No momento da leitura, sugerimos que seja realizada mais de uma leitura do mesmo conto para que sejam observadas questões que possam ter passado despercebidas na primeira aproximação com o texto. Após, a leitura do conto, levantar possíveis articulações com temáticas que circundam o cotidiano social. Por exemplo, levantar uma reflexão acerca da violência contra a mulher. Por que ainda hoje, apesar das conquistas, as mulheres ainda são vítimas de violência em razão do gênero? Pode-se afirmar que a personagem Raquel teria sido vítima de feminicídio?

Outra questão a ser abordada relaciona-se às principais características e à estrutura do gênero conto: narrativa curta, com poucos personagens; composto por uma situação inicial, complicação, clímax e desfecho.

Em seguida, a discussão pode ser direcionada para a compreensão do texto.

01) Qual é o sentido metafórico da expressão “pôr do sol”?

No texto, o pôr do sol, o crepúsculo, está associado ao fim da vida, ou seja, a personagem foi convidada para contemplar a própria morte.

02) No decorrer do conto, o leitor consegue perceber traços da personalidade dos personagens e ter um vislumbre do tipo de relacionamento que mantinham. Explique as mudanças pelas quais Raquel passou, levando em consideração o diálogo entre eles e também o desenrolar dos acontecimentos na história.

O conto é permeado de diálogos que aludem ao passado dos personagens, por isso é possível perceber que Raquel muda a maneira de se vestir, passando a usar roupas mais elegantes e que essa mudança é ocasionada pelo fato de estar em um relacionamento em que o novo parceiro detém uma situação econômica superior à de

Ricardo. Além disso, Raquel se mostra bastante decidida no início do conto, como uma mulher livre para fazer suas escolhas e que, inclusive, tem voz para manifestar seu descontentamento com o local escolhido para o encontro; porém essa condição é vulnerabilizada pelo comportamento de Ricardo, o qual não aceita o fim do relacionamento.

- 03)** É possível afirmar que Raquel sofreu assédio de Ricardo para aceitar o convite para ver o “pôr do sol”. Transcreva o trecho que comprova essa afirmação.

“-Ver o pôr do sol!... Ah, meu Deus... Fabuloso, fabuloso!...Me implora um último encontro, me atormenta dias seguidos, me faz vir de longe para esta buraqueira, só mais uma vez, só mais uma! E para quê? Para ver o pôr do sol num cemitério...”

- 04)** Ao longo da narrativa, vão sendo apresentadas pistas sobre a real intenção de Ricardo ao fazer o convite à Raquel. Explique como esse comportamento dúbio aparece na história.

Ricardo engana Raquel, mostrando-se em vários trechos carinhoso, tratando-a por “minha querida”, “meu anjo”, mas também é possível perceber o seu ressentimento e a sua mágoa, principalmente quando Raquel lhe responde confirmando que o atual companheiro é rico e o seu descontentamento fica visível ao apanhar o pedregulho e uma rede de rugas se formar em sua fisionomia, entretanto “o sorriso reapareceu e as rugazinhas sumiram”, o que reforça seu comportamento dissimulado.

- 05)** O crime que Ricardo cometeu pode ser considerado passional? Justifique sua resposta.

Não se pode dizer que Ricardo cometeu um crime passional, uma vez que não estava sob influência de forte emoção, ao contrário, os seus atos foram premeditados; uma vez que, com uma história fantasiosa, manipulou Raquel para entrar no jazigo cuja fechadura ele havia trocado anteriormente.

06) Como a violência contra a mulher se manifesta no conto *Venha ver o pôr do sol*?

Ricardo é um personagem construído sob a vertente do patriarcado, no qual a mulher é objetificada e subjugada à vontade do homem. Nesse sentido, ele não aceita perder a “posse” da mulher amada, principalmente para um homem mais poderoso financeiramente, o que afeta a sua condição de macho. Mesmo que se possa deduzir que Raquel tenha desfeito o relacionamento com Ricardo por interesses materiais, ela não teve suas escolhas respeitadas pelo ex-namorado, o qual arquiteta uma vingança para ceifar a vida dela de maneira sórdida, uma vez que foi vítima de violência psicológica, ao vivenciar o terror de ficar presa em um jazigo sem possibilidade de fuga, e também de violência física, porque provavelmente morrerá de fome e sede naquele lugar abandonado.

Quadro 7 - Depois da leitura: sistematizando a atividade de leitura

Encaminhamentos didáticos para a atividade de leitura	O professor pode:
Exploração da ideia principal	a. Discutir sobre a temática explorada no texto e sobre possíveis articulações com o contexto enunciativo em que a leitura do conto se efetiva. b. Explorar o plano geral do texto.
Produção de resumos	a. Propor a elaboração de um resumo escrito do conto.
Formulação de perguntas	a. Propor aos alunos que elaborem perguntas sobre o enredo para algum colega responder. b. Relacionar o conto lido com perguntas do cotidiano social dos alunos.

Fonte: autoras (2024).

Como sugestão complementar, partimos do pressuposto de que os textos literários, muitas vezes, são uma forma de interpretar a realidade e provocar reflexões importantes no leitor. O conto em análise, foi publicado originalmente em 1970, época da ditadura, em um contexto de muita violência, no qual as mulheres buscavam sua

emancipação e em que a desigualdade de gênero era naturalizada. Hodiernamente, as mulheres conquistaram muitos direitos, ocupando espaços importantes na sociedade brasileira, porém continuam sendo vítimas do machismo e de atos violentos.

Aproveitando a temática de Lygia Fagundes Telles, sua tarefa será produzir um artigo de opinião sobre “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, a fim de que outras pessoas possam conhecer sua opinião sobre o assunto. Seu texto deve ter no mínimo, 15 linhas e, no máximo, 30. Será uma primeira versão, que será revisada pelo professor.

REESCRITA DO TEXTO

Mostrar aos estudantes a importância da reescrita do texto e orientar para que eles se atentem às observações feitas. Depois da devolutiva, cada aluno fará a reescrita e entregará essa versão revisada ao professor.

PRODUÇÃO FINAL

Como forma de consolidar as aprendizagens até aqui desenvolvidas, a partir do roteiro anteriormente sugerido, a produção final consistirá na entrega dos textos reescritos pelos alunos para que compartilhem com os colegas. Caso considere pertinente, o docente poderá organizar uma exposição dos textos para toda escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura promove reflexões sobre aspectos do cotidiano e, a partir dessas reflexões, pode-se desenvolver o senso crítico e

também aprimorar o exercício da cidadania dos educandos, por isso que as atividades de leitura requerem participação efetiva dos sujeitos de aprendizagem. Nessa perspectiva, é imprescindível salientar que a leitura também pode ser entendida como um importante instrumento de inclusão, uma vez que todos estão inseridos em uma sociedade letrada.

Nesse sentido, o estudo realizado intencionou apresentar possibilidades de estratégias de leitura em sala de aula aos professores da Educação Básica, com enfoque ao 3º ano do Ensino Médio, com o intuito de despertar a reflexão crítica sobre uma importante temática social. Nossa intenção foi destacar que a Sequência Didática é uma ferramenta fundamental para obtenção de práticas pedagógicas efetivas e que a atividade de ensino não deve ser realizada de forma aleatória e espontânea.

Entretanto, para essa formação de leitores acontecer efetivamente, o professor deverá planejar atividades que contemplem possibilidades de diversas leituras no cotidiano escolar, utilizando metodologias que garantam a esses estudantes o entendimento, a compreensão e a interpretação e, nessa perspectiva os leve a construir conhecimento complementando o que já é oferecido tradicionalmente. Dessa forma, destaca-se a relevância de o docente embasar a sua prática no conhecimento teórico; de modo que, ao elaborar uma proposta de leitura considere momentos específicos: antes, durante e depois da leitura, de modo a viabilizar uma prática mais sistematizada e teoricamente orientada.

Sendo assim, entendemos a sequência didática como uma estratégia metodológica importante nas práticas de leitura, pois ajudam professores e estudantes a aprofundarem as discussões sobre o texto lido, bem como para atender aos requisitos básicos de uma atividade de ensino: preparação, execução e avaliação. A partir das sequências didáticas, o professor poderá planejar suas aulas de forma mais elaborada e sistemática. Essa afirmação se

alinha ao posicionamento de Saviani (2011, p. 07), que pontua que “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo”.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, D. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, E. A. S. Habilidades relacionadas à leitura e à escrita na BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 94-105, 2020. Disponível em: <https://revista.uninits.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2033>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão e Produção**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões /n: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MORAES, P. E. B.; SOUZA, M. A. S. A escrita do feminino: assédio e feminicídio no conto Venha ver o pôr-do-sol, de Lygia Fagundes Telles. **Revista Criação & Crítica**, [S. l.], n. 29, p. 121-144, 2021. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i29p121-144. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/170988>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 8 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- PAULINO, G. Pensando a leitura. /n: PAULINO, G.; WALTY, I.; FONSECA, M. N.; CURY, M. Z. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001. p. 11-44.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. I. R.; FERREIRA, H. M. **Videoanimação em sala de aula**: dimensões teóricas e metodológicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SOARES, M. O que é letramento e alfabetização. *In*: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VENHA ver o pôr do sol – Lygia Fagundes Telles. **Página da Beatrix**, 23 nov. 2008. Disponível em: <https://www.beatrix.pro.br/index.php/venha-ver-o-por-do-sol-lygia-fagundes-telles/>. Acesso em: 05 out. 2023.

3

*Danielle Weslaine Martimiano
Rodrigo Rosso Marques*

METODOLOGIAS DO ENSINO DE LIBRAS PARA ALUNOS OUVINTES

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-250-2.3

INTRODUÇÃO

O ensino para surdos teve início em 1857 e, a partir de 2002, foi reconhecida a Libras. No entanto, as discussões sobre o ensino dessa língua ainda carecem de abordagens que viabilizem o acesso efetivo ao direito dos surdos à educação e a um intermediador em sala de aula. Assim, com o propósito de sistematizar discussões sobre o tema do ensino e aprendizagem de Libras, este capítulo busca identificar na literatura existente como se apresentam as abordagens metodológicas voltadas para o ensino de Libras para ouvintes e, de modo mais específico, refletir sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores no encaminhamento de práticas de ensino.

A TRAJETÓRIA DA LIBRAS

Segundo Mori e Sander (2015), não foram ínfimas as dificuldades que Huet, professor surdo e mudo convidado para vir ao Brasil por D. Pedro II, enfrentou para lecionar para surdos, já que os pais dos alunos, por não acreditarem no trabalho do referido professor, não enviavam os filhos para a escola. Esse cenário mudou e o acesso à escola foi ampliado em 1856. Em decorrência disso, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto Nacional de Surdos-Mudos, denominado, posteriormente, como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na cidade do Rio de Janeiro.

A escola INES se tornou referência para professores de surdos e dos próprios surdos que faziam uso da Libras francesa junto a que era prática no país. Essa união, posteriormente, deu origem à Língua Brasileira de Sinais – Libras. No Brasil, o uso dos sinais teve início em 1980 e ganhou reconhecimento com a Constituição de 1988 e com a Lei 10.098 de 2000. A Constituição garantiu o direito de

educação a todos e a lei citada trouxe, pela primeira vez, expressões como intérprete de Libras (Mori; Sander, 2015).

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve reconhecimento pela Lei 10.436/02, a qual postula que

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

[...]

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002).

Mesmo a Libras sendo compreendida como a língua dos surdos, seu papel é essencial no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Não se trata apenas da troca de conhecimentos entre as línguas, mas, sim, de um processo simultâneo de aquisição e aprendizagem, em que essas línguas têm papéis e valores individuais e relevantes (Tondinelli, 2016).

Contribuindo para a consolidação de políticas públicas voltadas para a educação de surdos, a Lei 10.436/02 foi resguardada pelo Governo Federal e o uso da Libras foi, enfim, regulamentado,

sob o Decreto 5.626/05. A redação do capítulo II, Art. 3º do referido Decreto destacou que:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (Brasil, 2005).

Em 2021, foi aprovada a Lei 14.191, que determina que a formação do aluno surdo deve se efetivar por meio do bilinguismo, prática que lança mão de duas possibilidades para o ensino e aprendizagem, ou seja, a Libras é a primeira língua (L1) e o Português a segunda (L2), como modalidade escrita, destacando que tal fato deve ocorrer desde a Educação Infantil.

Art. 60 Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021).

Percebe-se o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária. Entretanto, a lei não levou em consideração a garantia da obrigatoriedade das escolas bilíngues, de maneira que possa atender a todos os alunos surdos, como acontece no INES, por exemplo. Essa demanda se justifica porque, assim como as demais línguas, a Libras é formada por vários níveis linguísticos, como o fonológico, morfológico, sintático, semântica e a pragmática, sendo preciso estudar a gramática para alcançar qualidade no ensino.

Silva e Silva (2016) destacaram que as escolas devem garantir um exercício de ensino baseado na Libras, nas diferentes dimensões que a envolvem no processo de aprendizagem. Essa língua impacta a formação do surdo e se refere, principalmente, às circunstâncias que dizem respeito à cultura surda. Caso esses aspectos de ensino sejam desconsiderados, a interação do surdo com os demais pode ocasionar problemas voltados para questões psicológicas, pedagógicas e sociais, levando os alunos ao fracasso.

Isso ocorre porque os surdos se sentem silenciados, sendo dominados por uma sensação de vazio, o que foi destacado por vários surdos, quando frequentaram a escola regular. Incluir esses alunos sem o devido preparo revela a falta de interesse ou desconhecimento em relação à cultura, à linguagem, às dinâmicas sociais, entre outros elementos que são características de classes minoritárias pouco valorizadas no contexto escolar. Não há dúvidas de que o problema principal é o modo como a Libras é interpretada e abraçada pelos programas educacionais (Silva; Silva, 2016).

Os maiores erros apontados em relação à escola são o não reconhecimento da Libras como a língua do surdo, pela qual ele irá adquirir conhecimento e linguagem; e o desconhecimento das implicações que a surdez traz à vida do surdo. Outro ponto destacado é que a metodologia utilizada é a mesma com sujeitos ouvintes e surdos, baseada em técnicas repetitivas de treino de ortografia, e regras gramaticais, tais como ditado, cópia de palavras e sentenças (Welter; Vidor; Cruz, 2015).

LIBRAS: CONFIGURAÇÕES LINGÜÍSTICAS, SEMIÓTICAS E DISCURSIVAS

Cada aluno é constituído por uma singularidade, o que significa que cada um carrega uma maneira de aprender, tem uma cultura, adota uma conduta, possui habilidades e dificuldades específicas. Isso precisa ser considerado, já que os modos de aprender são distintos. Aprender Libras demanda uma atenção para as configurações linguísticas, semióticas e discursivas dos textos que são produzidos nos diferentes tempos e espaços de interação social.

A Libras se fundamenta na dimensão de espaço, com bases semântica, sintática e gramatical inteiras, mesmo sua essência sendo diferente das línguas escritas e faladas. Essa modalidade de linguagem tem características peculiares, principalmente, no que diz respeito à falta de som, que integram de maneira única os procedimentos de significação adotados pelos sujeitos que fazem uso dela.

Para Neigrames e Timbane (2018), o surgimento da Libras se deve à necessidade de comunicação entre a classe linguística. Trata-se de uma modalidade visual-espacial distinta das orais, que

são orais-auditivas, não se restringe à realização de gestos, mímicas ou apenas a substituição de palavras em gestos sem sentido. Traz consigo uma cultura que confere significados e sentidos ao que é dito, possui independência linguística e pode ser detalhada.

É preciso que a Libras seja interpretada e decodificada tanto por surdo quanto por ouvinte. Somente assim, a comunicação poderá ocorrer e as interações sociais serem, efetivamente, inclusivas, o que representa um desafio para a educação escolar. Para aprendê-la, o ouvinte deverá realizar técnicas distintas das usadas na comunicação oral, a qual é composta por atividades práticas, em que a participação dos alunos é essencial ao executar corretamente os sinais e acompanhar os gestos que o professor executa (Tondinelli, 2016).

O sujeito que não ouve possui características próprias, derivadas de sua circunstância linguística e cultural. Como seu contexto biológico prejudica seu acesso fácil a debates orais, o surdo fica submisso a um distinto meio dos ouvintes para se manifestar. Esse meio, geralmente, são suas mãos, e se baseia nas experiências visuais e nos gestos (Silva; Silva, 2016).

Ainda nesse contexto de aprendizagem, na escrita inicial, a criança surda faz uso da Libras, assim como aquela que ouve usa a língua materna para conferir significado a sua escrita. Essa hipótese é ressaltada quando a criança se depara com palavras ou expressões que lhe têm significado complexo e ela as registra por meio de um desenho ou de um gesto. Outra prova é que a palavra lhe é desconhecida, a criança procura associá-la a um sinal similar fonológico com o que lhe foi pedido, o qual ela usa com mais frequência. Quando se trata de adolescentes e adultos surdos, a Libras pode ser percebida em razão de atributos que são incorporados em sua base e na gramática, tais como a ausência de conectivos entre as palavras e frases, distinções na utilização de artigos, falta de conjugação de verbos e concordância de adjetivos (Welter; Vidor; Cruz, 2015).

Basso, Strobel e Masutti (2009), reportando-se à Gladis Perlin (2004, p. 81) pesquisadora e educadora surda, retomam a afirmação feita pela autora de que ensinar Libras “não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos”. Para ela (2006), “um jeito surdo de aprender requer um jeito surdo de ensinar”. (p. 17)

Exemplos de práticas pedagógicas exitosas podem contribuir para que o ensino de Libras possa ser ressignificado em contexto escolar. Em estudo proposto por Araújo e Lacerda (2008), os autores propuseram um trabalho com o filme *Rei Leão*, sendo solicitado aos alunos que observassem as cenas, a partir de explicações sobre a narrativa em Libras. Houve também o contato com livros com narração em língua de sinais. Além de conseguirem dramatizar algumas cenas, os alunos conseguiram expressar a compreensão por meio de desenho, que pode “ser facilitador e propulsor do desenvolvimento social - portanto, também do desenvolvimento simbólico, significativo, interativo e cognoscitivo para a criança surda, constituindo-a como sujeito da/na/pela linguagem” (Araújo; Lacerda, 2010, p. 701).

Neves e Dias (2021), ao relatarem dois estudos de casos com duas alunas surdas, comprovaram que a professora de uma das alunas, de nome Joana, não fazia uso da Libras e que a maior parte de suas aulas eram expositivas, ou seja, um resumo do que seria abordado era exposto no quadro e copiado pelos alunos para, em seguida, realizar exercícios e produzir textos, o que Joana participou apenas uma vez somente observando, mesmo tendo a presença constante de uma intérprete de Libras para intermediar. Ela faltava muito às aulas e a professora não conhecia a razão. As metodologias que prevaleciam ao longo das aulas de Português abraçavam os alunos ouvintes, usando como principal recurso o livro didático.

Sobre Ana, a segunda aluna, Neves e Dias (2021) destacaram que o local em que ela se sentava na sala de aula a impedia de fazer a



leitura labial, pois sua carteira se localizava no fundo da sala, ao lado da intérprete que a acompanhava. Sobre a metodologia, a professora fazia uso da explanação oral e de atividades em grupo, sendo que Ana realizou algumas sozinhas, mesmo havendo estímulo da professora e da intérprete para que ocorresse o contrário. Em um momento, Ana leu um parágrafo, porém revelou erros de pronúncia e problemas de interpretação. Geralmente, a intérprete aguardava a explicação da professora e, em seguida, traduzia em Libras para a aluna, demandando que, em determinados momentos, fosse preciso que alguns sinais fossem melhor explicados, já que Ana os desconhecia. A intérprete participava de alguns exercícios para não atrasar a educação de Ana. A professora também buscava se comunicar em Libras, porém não eram poucas às vezes em que necessitava do auxílio da intérprete, revelando dependência para se comunicar com a aluna.

Esses relatos trazem contribuições para uma reflexão acerca das dificuldades e dos desafios enfrentados pelos professores e pelos surdos no cotidiano escolar. Sistematizar essas situações desafiadoras pode favorecer estratégias para a diminuição de uma educação que segrega os surdos e oculta suas demandas específicas.

METODOLOGIAS ENSINO DE LIBRAS PARA OUVINTES

A aprendizagem deve ser organizada, planejada, executada por profissionais que além do domínio dos conteúdos relativos aos componentes curriculares, devem ter uma formação para uma atuação inclusiva e eficiente. Desse modo, os cursos de formação inicial e continuada de professores devem priorizar os “conteúdos relevantes que contemplem a aprendizagem da língua e questões educacionais sobre o aluno surdo” (Almeida; Vitaliano, 2012, p. 13).



A aprendizagem sofre influência de diferentes questões, como a faixa etária, estímulo, inteligência, disposição, vocação, caráter, padrões de aprendizagem e condutas socioculturais. Sendo assim, o aluno não apenas aprende a língua com todas as suas características, mas também o faz como um todo, já que o aluno ouvinte conhece e faz uso naturalmente da língua da classe à qual pertence (Neigrames; Timbane, 2018).

O professor que ensina Libras deverá procurar por práticas que abracem a diversidade de circunstâncias. O aluno que ingressa na escola acredita que receberá uma infinidade de sinais e que a Libras possui um modo de organização mais simples por ser composta de gestos, irá constatar que há vários obstáculos para produzir e interpretar os sinais. Essas são somente algumas condições que podem acontecer, mas que precisam deixar de ser um empecilho para que a aprendizagem de Libras aconteça e seja efetiva e eficiente (Neigrames; Timbane, 2018).

De acordo com Timbane (2016), o professor terá de deixar de ser um mero divulgador de temas que não oferecem a possibilidade de serem debatidos e que já foram pré-estabelecidos por especialistas externos para adotar uma conduta problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, porém, deixar de exercer sua autoridade muito menos a responsabilidade com o conhecimento técnico dentro de seu segmento de trabalho.

Nessa perspectiva, Gesser (2012) destacou que, antes que começar a ministrar as aulas de Libras, é produtivo investigar com os estudantes quais são seus interesses, do que eles precisam e esperam. Isto irá conferir ao professor informações para realizar um planejamento para o ensino conforme a realidade dos aprendizes.

Vale destacar que não são poucos os alunos que após cursarem esta disciplina se acham incapazes para se comunicar com os alunos surdos e para ensinar por meio da Libras. Alguns até mesmo

esquecem dos temas debatidos, o que demonstra que o tempo que a disciplina é ministrada não basta para proporcionar aos alunos habilidades para uma interação em Libras, seja em sala de aula ou fora dela, necessitando de disciplinas complementares para que o aprendizado da língua seja efetivo (Santos; Campos, 2013).

As metodologias de ensino da Libras no Brasil ainda passam por diversos debates, seja em relação às potencialidades para promover aprendizagens, seja em relação à proposta para se tornar um padrão de referência para o ensino. Gesser (2009) ressaltou a importância do pioneiro Felipe (1993) e seu livro *Metodologia do ensino da Libras para ouvintes*, o qual destaca direcionamentos e práticas de ensino dessa língua. Mesmo sendo uma obra relevante para o campo de Libras, ela não faz referência a nenhum respaldo teórico, o que leva suas orientações a serem consideradas como meros direcionamentos da abordagem de comunicação.

Sendo assim, os debates sobre a metodologia mais adequada para ser empregada no ensino de Libras continuam, pois leva-se em conta que a língua é reconhecida legalmente, porém há muito tempo, e que se distingue das demais línguas orais em diversos aspectos, principalmente, na questão visual-espacial. Essas peculiaridades fazem com que a língua de sinais seja um objeto interessante para ser estudado, para, assim, determinar práticas de ensino mais efetivas (Santos; Campos; Lacerda; Goes, 2015).

Os autores ainda destacam que a Libras, assim como as demais línguas, é passível de ensino para novos usuários, fazendo uso de estratégias e metodologias voltadas para ministrar segunda língua ou língua estrangeira, visto que o modo como os ouvintes irão aprendê-la, por exemplo, pode ter semelhanças. A questão aqui é que diversas metodologias convencionais que se dedicam para ensinar outra língua não levaram em conta a Libras ou qualquer outra língua, o que faz com que o ensino dessas línguas seja um desafio. Para os autores,



A abordagem comunicativa tem sido a mais difundida entre os professores de Libras na atualidade; nela, a língua é vista como fenômeno de comunicação e nota-se a ênfase nos aspectos semânticos, ou seja, o uso da língua de forma apropriada e adequada às situações de comunicação. Busca-se criar, portanto, espaços de comunicação real para que o aluno possa expressar-se sem restrições na língua. A opção por esta abordagem favorece que a Libras seja pensada em seu uso, contudo, a abordagem é organizada a partir de uma série de atividades preestabelecidas, as quais os estudantes devem realizar, e o contexto efetivo do grupo de estudantes que está em processo de aprendizagem é pouco considerado (Santos; Campos; Lacerda; Goes, 2015, p. 210).

Nesses relatos, os autores sugeriram refletir sobre o ensino de Libras com base na metodologia enunciativo-discursiva, a qual emerge com a teoria de Bakhtin que considera a linguagem como uma produção que se caracteriza não como um processo de comunicação repleto de regras e normas exclusivas, mas, sim, como um fenômeno social que compreende distintos sujeitos, circunstâncias e temas. Isto é, a língua é usada para a interação, conforme elementos próprios dela ou do que está sendo abordado. Conforme Bakhtin, isso também quer dizer que os relatos e os discursos carregam consigo conceitos que integram o processo linguístico e que se associam a condições históricas, sociais, políticas e culturais dos falantes. “Assim, a língua acontece e desenvolve-se conforme as necessidades sociais, as relações entre sujeitos, em determinados contextos e adquire sentidos de acordo com a realidade em que é produzida” (Santos; Campos; Lacerda; Goes, 2015, p. 211).

Compreende-se, portanto, que a língua não é um simples sistema, mas, sim, a efetivação da linguagem humana e percorre formas para fazer referências diretas ou não-diretas, criadas em um contexto estabelecido e em uma realidade em que se encontram os interlocutores (Lopes; Bezerra, 2021).

Na perspectiva da formação e da necessidade de professores, Melo e Oliveira (2012, p. 44) destacaram que

As reflexões a respeito da formação de professores apontam para a necessidade de mudanças urgentes a serem construídas, especialmente para viabilizar o ensino de Libras referenciado nos princípios de qualidade. A educação, cada vez mais multifacetada, exige do professor uma prática pedagógica que faça sentido para os alunos, ou seja, que consiga alcançar suas necessidades formativas.

Para autores como Pereira e Gomes-Sousa (2020), as questões que compreendem a classe produzem e práticas que venham a promover investigações quanto a metodologias e práticas pedagógicas para ensinar a Libras, além de propiciar que o professor se torne um docente/pesquisador e tenha prazer em sua atuação, o que irá auxiliar para que a educação dos surdos seja realizada de modo profícuo e efetivamente inclusivo.

O docente deve compreender seus alunos e a partir daí construir aulas voltadas para a modalidade visual, inserindo métodos de ensino de L1. Isso se justifica porque os surdos são sujeitos visuais, e o processo de ensino-aprendizagem deve considerar essa relevante especificidade. Para Nery e Batista (2004, p. 290),

[...] o processo de ensino do aluno surdo se beneficia do uso das imagens visuais e que os educadores devem compreender mais sobre seu poder construtivo para utilizá-las adequadamente; a formação de conceitos seria facilitada utilizando representações visuais, e a sua adoção, nas atividades educacionais, auxiliaria no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial que podem ser aproveitados para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio.

Como foi possível perceber, o ensino de Libras se apodera de forma construtiva da utilização visual, podendo ser usados diferentes suportes (livros, revistas, aparelhos eletrônicos e digitais), bem como diferentes recursos, tais como gravação em vídeo, imagens, entre outras ferramentas. É preciso que o professor destaque as características visuais, levando em conta as propriedades físicas dos sujeitos surdos (Pereira; Gomes-Sousa, 2020).

Complementando o exposto, é relevante considerar os avanços alcançados em relação ao ensino de Libras. Se antes não havia muitos subsídios para o ensino da Libras aos ouvintes, nem metodologias e recursos didáticos que fossem adequados para tanto, na atualidade, com o surgimento de novas demandas por melhorias no ensino dessa língua, visto que a quantidade de alunos surdos que vem sendo inserida na escola regular, as estratégias têm sido problematizadas e encaminhamentos pedagógicos têm sido propostos de modo teoricamente sustentado (Silva, 2012).

Ao longo dos anos, a Libras ganhou posição de destaque, bem como tem sido tema de constantes debates, devido à procura por um padrão comum que proporcione ao docente ensinar conteúdos importantes aos seus alunos surdos ou ouvintes. Entretanto, ainda não existe um consenso sobre uma prática comum que abrace as classes estudantis como um todo (Cruz; Cruz; Campelo, 2018).

Caracterizando a Libras, Godoi; Lima; Andrade (2016, p. 9) consideram que

O reconhecimento da língua significa o primeiro passo, uma vez que esta precisa ser ensinada e utilizada pela população como forma de garantia de seus direitos de comunicação e, conseqüentemente, de escolarização. Partindo do princípio de que a participação social, educacional e profissional é um direito de todos e que a Libras é a língua materna dos surdos brasileiros, há a necessidade urgente de torná-la acessível aos profissionais que atuam ou desejam atuar com pessoas surdas, visto que a comunicação é uma condição básica para as interações sociais e para o exercício democrático da cidadania,

Para além da função de comunicação e expressão, é necessário destacar a função de interação que a Libras possibilita.

Outra questão relevante para a discussão proposta aqui é a de que a Libras pode ser ensinada em qualquer idade. O importante é a presença de terceiros para ajudar nesse processo. Sendo assim,

torna-se relevante que o educando tenha interesse em aprender o tema abordado, o qual poderá ser usado, posteriormente, em distintas circunstâncias, por meio da troca de experiências com outros surdos (Silva; Lemos; Fácio, 2021).

De acordo com Lacerda, Caporali e Lodi (2004), o professor de Libras deve se manter em contínuo aperfeiçoamento, assim como todos os profissionais da área da educação, visando à aprendizagem adequada e ao favorecimento do convívio entre aluno-professor.

O debate por metodologias do ensino da língua dos sinais ainda é precoce, bem como os resultados desse impasse. Entretanto, Silva, Lemos e Fácio (2021) citaram importantes princípios metodológicos trazidos por Felipe e Monteiro (2007) que se integram no processo de ensino e aprendizado de Libras, e foram apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Princípios norteadores para professores de Libras

Comportamento ideal	Aplicação
Conferir segurança aos alunos.	Dar liberdade aos momentos de comunicação que ele venha exercer.
Realizar atividades individuais.	Sempre pedir que os alunos mais desinibidos ou mais cientes do assunto iniciem a atividade.
Estimular a produção dos alunos.	Estimular o uso de Libras em qualquer local.
Sempre realizar atividades que estimulem a visão.	Nortear os alunos para a realização de atividades lúdicas para que, assim, voltem sua atenção para coisas antes não percebidas.
Nunca utilizar a língua mãe junto da L2.	Ensinar as línguas em momentos distintos para não causar prejuízo no aprendizado.
Não permitir o desvio da atenção visual.	Não incentivar anotações durante as aulas.
Estimular o aluno a desenvolver suas próprias falas.	Não deixar que o aluno fique submisso a repetições e memorização.
Incentivar a participação de atividades realizadas nas comunidades surdas.	Promover encontros entre os alunos e as comunidades surdas.

Fonte: Silva, Lemos e Fácio (2021).

Nesta perspectiva, é papel do professor ficar atento à condu-
ta dos alunos de maneira a estimular que eles encontrem novos
caminhos independentes. Além do mais, vale lembrar a individuali-
dade dos alunos, assim como suas conquistas, seus atos. Portanto,
esses alunos também devem se basear em alguns princípios,
como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Princípios norteadores para alunos de Libras

Comportamento ideal	Importância
Evitar falar durante as aulas.	O aprendizado será melhor, já que é uma aula de sinais.
Usar expressões corporais, datilologia e, caso não tenha outro recurso, a escrita.	Desenvolverá suas expressões e perderá o hábito de oralizar.
Não ter medo de errar.	Desenvolverá melhor o conteúdo e lidará bem com situações complexas cotidianas.
Despertar a atenção e memórias visuais.	Auxiliará nas expressões, o que é indispensável para se comunicar com a Libras.
Fixar o olhar na face de quem fala.	As expressões faciais ajudam na identificação do que está sendo falado.
Atentar-se para o que ocorre em sala de aula.	Compreenderá várias formas de interagir com professor ou colegas.
Demonstrar envolvimento pelo tema em questão.	Auxiliará na identificação de quem está participando da aula.
Sempre se comunicar por Libras.	Desenvolverá soluções para diversos contextos.
Envolver-se com as comunidades surdas.	Desenvolverá ainda mais o aprendizado.

Fonte: Silva, Lemos e Fácio (2021).

Ao apresentar os princípios norteadores para professores e
alunos de Libras não se tem a pretensão de esgotar ou de sim-
plificar o processo educativo, mas de apresentar sinalizações para
que comportamentos sejam considerados no encaminhamento da

prática pedagógica. Conforme pontuamos ao longo deste capítulo, ensinar Libras não se restringe apenas ao trabalho com o sistema linguístico, mas se estende aos modos de dizer e aos seus efeitos de sentido, às interações entre interlocutores e às especificidades dessa língua como promotora de espaços de inclusão e de respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo discorrer sobre métodos de ensino de Libras para ouvintes e de refletir sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores para lidar com a Libras.

A partir da discussão empreendida, foi possível constatar que as teorias apresentadas em contextos de formação docente não são suficientes para garantir uma atuação de qualidade, uma vez que as circunstâncias da sala de aula são distintas, em razão da individualidade dos alunos, o que exige uma adequação de metodologias para atendimento às demandas subjetivas e dos contextos de aprendizagem.

É necessário destacar que o encaminhamento de atividades de ensino está intrinsecamente relacionado ao percurso formativo do professor, ou seja, a complexidade da Libras, bem como das especificidades da situação de ensino dessa língua exige, por parte do professor, uma formação teoricamente sistematizada e uma articulação com a prática e com o contexto social da comunidade surda. A formação docente não é um percurso simples, pois contempla dimensões sociais, culturais, psicológicas, didáticas, pedagógicas e subjetivas. Sendo assim, o professor, no cotidiano de trabalho, deverá ser criativo, procurando novos métodos que sejam capazes de atender aos seus objetivos e, principalmente, incluir o aluno surdo. Além disso, o professor precisa realizar uma autoavaliação, abarcando o que já sabe e o que precisa aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. F. de; VITALIANO, C. R.. A Disciplina de Libras na Formação Inicial de Pedagogos: Experiência dos Graduandos. 2012. **Anais** do IX Seminário ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>. Acesso em: 02 out. 2023.

ARAUJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 14, n. 3, p. 427-446, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2017.

ARAUJO, C. C. M.; LACERDA, C. B. F. de. Linguagem e desenho no desenvolvimento da criança surda: implicações histórico-culturais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 695-703, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722010000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 jun. 2017.

BASSO, I. M. de S.; STROBEL, K. L.; MASUTTI, M. **Metodologia de ensino de Libras-L1**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL1/assets/631/TEXT0-BASE_SEM_AS_IMAGENS_.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de setembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Presidência da República, 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm?origin=instituicao. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 15 mar. 2022.

CRUZ, J. M. L. S.; CRUZ, R. G.; CAMPELO, W. N. M. A utilização de livros didáticos digitais em libras na educação dos surdos. **Littera Online**, São Luis, v. 9, n. esp, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/10196>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FELIPE, T. A. S.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto:** Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FELIPE, T. A. S. **Metodologia do ensino de LIBRAS para ouvintes.** Rio de Janeiro: FENEIS, 1993.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da realidade surda e da língua de sinais. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GODOI, E.; LIMA, M. D.; ANDRADE, V. A. B. (org.). **Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS:**a formação continuada de professores. Uberlândia: EDUFU, 2016. E-book. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_lingua_brasileira_de_sinais_v3_2016_0.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

LACERDA, C. B. F.; CAPORALI, S. A.; LODI, A. C. Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2004. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=23&idart=245>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LOPES, M. S.; BEZERRA, J. E. M. Ensino de Libras como L2 para ouvintes no formato remoto: um relato de experiência durante a pandemia. **Grau Zero - Revista de Crítica Cultural**, [S. /], v. 9, n. 1, p. 154-181, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/12415>. Acesso em: 02 abr. 2022.

MELO, G. F.; OLIVEIRA, P. S. J. Ensino-Aprendizagem de Libras: mais desafio para a formação docente. **B. Têc.Senac**: a R. Educ. Prof. Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 40-49, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/155/140>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. História da educação dos surdos no Brasil. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, Universidade Estadual de Maringá. **Anais [...]**, 2 a 4 de dezembro de 2015. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7cloudfront.net/54680340/Texto_01-libre.pdf?1507660310=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DHISTORIA_DA_EDUCACAO_DOS_SURDOS_NO_BRASI.pdf&Expires=1727152280&Signature=KRWcq60g17FAINUumVLEn1WtMF5aBDMo2P-jwa~-UI4d~EbmXmZ3qoG5h9uXwAdJEKrNYB7gvA2TgE6ZH6aV71nRmM~M0TNRFiH4BnEhuzDZAWHsd-KsMQD3j5BDeuCSXGMbDfB~UnN98xq9qBnliwO4rJuSaWwqLL~VCCYTS91yP2m9XxKsQTZYNg8k2xlyLr42oBzlow8CyASGaQFfwCCwcM1gFS-G2HDVnMy5Zc1SpPrTdsWlS9qvaW5~5HAMTdpjjimlk4H5jOnydFVRIN4aUstv3A3vqvvlclbKPFjwzNATH4QkYGTl6V3Sy~SZxttWhlXrWmWIKHqQahw___&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 13 mar. 2022.

NEIGRAMES, W. P.; TIMBANE, A. A. Discutindo metodologias de ensino de Libras como segunda língua no ensino superior. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 140-161, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/react/article/view/2551>. Acesso em: 18 mar. 2022.

NERY, C. A.; BATISTA, C. G. Imagens visuais como recursos pedagógicos na educação de uma adolescente surda: um estudo de caso. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/gpwQSwmS4cFPsDxmZnKrt7s/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 abr. 2022.

NEVES, L. R.; DIAS, E. C. R. Estudantes surdos na escola comum: desafios para la educación bilingüe. **Scielo Preprints**, [S. l.], p. 1-21, abr. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2713/version/2867>. Acesso em: 02 abr. 2022.

PEREIRA, M. S. M.; GOMES-SOUSA, F. E. Experiências docentes no ensino de libras: quais as possibilidades de ensino de libras como L1? *In*: VII CONEDU. **Anais [...]**, Maceió, AL, 15 a 17 de outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA15_ID4615_29082020220502.pdf. Acesso em: 7 abr. 2022.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. *In*: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: Editora EdUFSCar, 2013. p. 237-250.

SANTOS, L. F.; CAMPOS, M. L. I. L.; LACERDA, C. B. F.; GOES, A. M. Desafios tecnológicos para o Ensino de Libras na Educação a Distância. **Comunicações**, Piracicaba, v. 22, n. 3, p. 203-219, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0203.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt#:~:text=estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20docentes.,Psicologia%20em%20Estudo%2C%2019\(2\)%2C%2026%2D271,surda%20\(Dizeu%20%26%20Caporalli%2C%202005](https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt#:~:text=estrat%C3%A9gias%20pedag%C3%B3gicas%20docentes.,Psicologia%20em%20Estudo%2C%2019(2)%2C%2026%2D271,surda%20(Dizeu%20%26%20Caporalli%2C%202005). Acesso em: 19 mar 2022.

SILVA, R. R. O ensino da Libras para ouvintes: análise comparativa de três materiais didáticos. In: ALVRES, N. A. (org.). **Libras em estudo**: Ensino-aprendizagem. São Paulo: Feneis, 2012. p. 105-130.

SILVA, R. R.; LEMOS, L. F.; FÁCIO, M. A. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. **Educação em Revista**, Marília, v. 22, p. 39-54, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em: 9 abr. 2022.

TIMBANE, A. A. (Des)caminhos do ensino técnico e a complexidade do ensino em português em Moçambique. In: LIMA, B. A. F. (org.). **O ensino de Língua Portuguesa na Escola Técnica**: perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: Dictio, 2016. p. 49-119.

TONDINELLI, M. O. Noções básicas de libras para alunos ouvintes. **Produções didático-pedagógicas**, [S. l.], v. 2, n. 01, p. 1-26, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uenp_mariaozanatondinelli.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na vida escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12 ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Icone, 2012. p. 103-118.

WELTER, G.; VIDOR, D. C. G. M.; CRUZ, C. R. Intervenções e metodologias empregadas no ensino da escrita e leitura de indivíduos surdos: Revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PszCmZf9j6v6v8RJB6Qw7mK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

4

Aline Iracy Rodrigues Silva
Isis Brito Alves
Teciene Cássia de Souza

ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO MATERIAL GIRL:

**CONTRIBUIÇÕES SOBRE
O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo onde a linguagem não verbal vem conquistando seu espaço. Se observarmos ao nosso redor, certamente encontraremos uma placa, um anúncio ou um *outdoor* com imagens, cores e escritas diversas. Se considerarmos os textos que chegam até nós durante o dia, será possível perceber que muitos deles são compostos de uma linguagem não verbal, o que já se tornou comum entre as pessoas. Nesse sentido, considerar esses textos no ambiente escolar é de extrema importância, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, em que o professor busca formar leitores proficientes e críticos.

Por isso, partimos do entendimento da textualidade, a qual não se trata de um produto linguístico, isto é, que traz somente um sentido. Cada texto é textualizado de maneiras diferentes, dependendo do seu interlocutor e das suas circunstâncias, por isso fala-se em textualização que, segundo Ferreira e Villarta-Neder (2017), é constituída da linguagem e seus aspectos referenciais e contextuais, partindo das interações sociais, verbais e não verbais dos gêneros discursivos semióticos complexos, devido aos inúmeros recursos de produção de sentidos.

O trabalho com o gênero videoanimação, assim como o trabalho com outros gêneros, possibilita um trabalho com a leitura considerando os aspectos verbais e não verbais do texto. Além disso, em sua maioria, são textos curtos, o que facilita para o professor utilizá-lo durante suas aulas para trabalhar com diferentes temáticas. Diante disso, buscaremos apresentar como os documentos curriculares, em especial a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), abordam os textos multissemióticos e como o processo de textualização contribui para a proficiência leitora desses textos.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo analisar as possibilidades de leitura da videoanimação intitulada *Material Girl*,

visando o desenvolvimento do letramento crítico, instigando discussões diante do empoderamento feminino e as influências da indústria cultural nos padrões de beleza.

Para a consecução do objetivo proposto, empreendeu-se uma pesquisa teórica sobre o trabalho com os textos multissemióticos à luz da Linguística Aplicada (Almeida Filho, 1991; Barros, 2009; Kersch; Coscarelli; Cani, 2016; Souza, 2011), o processo de leitura do gênero videoanimação (Ferreira, Villarta-Neder, 2017). Para tal, buscaremos contribuições teóricas na Gramática do Design Visual (GDV), apresentada por Kress e Van Leeuwen (2006) e por outros pesquisadores. Apresentaremos, ainda, considerações sobre o processo de textualização de textos multissemióticos (Costa Val, 2004; Ferreira; Villarta-Neder, 2017). Somando-se à pesquisa teórica, apresentaremos uma proposta de análise da videoanimação *Material Girl*.

OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA INSERÇÃO DOS TEXTOS EM SALA DE AULA

O presente capítulo terá como alicerce teórico as discussões apreendidas no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), tal escolha da base teórica justifica-se, pois, considera-se a LA como um campo independente que se dedica aos estudos da linguagem em seus contextos reais de uso. Buscando assim, por meio do estudo da linguagem, soluções para problemas e desafios dentro e fora do âmbito escolar. Nesse viés, sobre o objeto de estudo da LA, Almeida Filho (1991) aduz que, o tipo de Linguística Aplicada que se examina e se propõe a discutir teoricamente é o de ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o

problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar.

Como mencionado por Almeida Filho (1991), a LA dedica-se ao estudo dos usos reais da linguagem, ou seja, contempla, além da teoria, os contextos de interações dos sujeitos por meio da linguagem. Sendo assim, podemos considerar que, atualmente, devido ao surgimento e avanço de novas tecnologias, uma das demandas dos estudos que permeiam o âmbito da LA é a investigação e a inserção dos textos multimodais e multissemióticos nos âmbitos sociais e escolares.

Essa problemática de investigação de usos reais da linguagem já está presente nas atuais releituras dos documentos curriculares, como na BNCC (Brasil, 2018). É válido ressaltar que o documento mencionado apresenta algumas lacunas e divergências, como abordar a linguagem unicamente como instrumento de comunicação em algumas passagens, quando essa deveria ser abordada como uma das formas mais relevantes de interação entre os sujeitos. Todavia, a BNCC traz avanços consideráveis para as aulas de Língua Portuguesa (LP), pois aborda diversas questões voltadas à multimodalidade e à multissemiose e suas contribuições para a sala de aula.

Sabe-se que atualmente o ensino de LP está diretamente focado nos textos e nas suas mais diversas formas de representação, os textos verbais têm há séculos um lugar consagrado na sala de aula, porém, como já mencionado anteriormente, os textos não verbais são considerados de suma importância nas aulas de LP e das demais disciplinas. Visando os desafios que a inserção desses textos traz para os docentes e também para os discentes, o capítulo em questão, além de contar com uma discussão sobre os textos multissemióticos, e mais especificamente, sobre a videoanimação em sala de aula, trará mais adiante uma possível análise de uma animação. Nessa análise, os processos de textualização serão

abordados de forma mais pontual, contribuindo para a proficiência leitora desses textos.

Sobre a inserção dos textos que circulam em contextos digitais, como os textos multissemióticos, nas práticas de produção em sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ressalta a importância de

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital) (Brasil, 2018, p. 77).

Partindo da menção acima, destacam-se os benefícios de considerar o contexto e as vivências dos discentes, possibilitando, assim, um ensino mais contextualizado e significativo. Além disso, os textos multimodais e multissemióticos, quando fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, proporcionam aprimoramentos de diversas habilidades, como as de leitura e de escrita. Assim, o trabalho com esses textos viabiliza um ensino que ultrapassa as barreiras da sala de aula, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de lidar com os mais diversos tipos de textos. Sobre essa temática, Kersch, Coscarelli e Cani (2016, p. 7) postulam que

Os tempos são digitais. Uma grande parte da população brasileira está equipada com celulares. A maioria desses celulares estão conectados à internet. A leitura dos textos da internet exige uma boa navegação e boas estratégias de compreensão. Exige que o leitor saiba lidar com hipertextos digitais e com textos que exploram muitos recursos multimodais.

Nesse sentido, ressaltamos que a formação dos discentes nos dias atuais demanda uma maior contextualização e, conseqüentemente, isso traz mais desafios para os professores em sala

de aula. As autoras destacam que os textos digitais, em sua maioria, demandam uma maior habilidade leitora dos sujeitos por sua maior complexidade de sentido e também discursiva. Ferreira e Villarta-Neder apontam que os textos multimodais e multissemióticos “são constitutivamente e discursivamente, complexos, em função dos inúmeros recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos” (2017, p. 70).

Assim, tal complexidade ratifica ainda mais as possibilidades que os textos multimodais e multissemióticos trazem para a sala de aula. O leitor de textos que contam com mais de um tipo de representação semiótica necessita de um norteamento para fazer sua leitura, não existem formas prontas para que essa leitura seja realizada de maneira mais significativa, contudo, alguns procedimentos podem ser adotados para contribuir de forma crucial no momento dialógico de leitura.

Dentre esses procedimentos, destacamos a importância de refletir e analisar os recursos mobilizadores para o processo de produção dos sentidos que estão nas cores, nas imagens, nas movimentações, nos sons, nos focos e cabe ao interlocutor dar significado a eles durante a leitura do texto, pois esses enunciados são providos de recursos e assim como ocorre com os textos verbais, não se limitam somente a uma interpretação. Barros (2009) destaca que as atuais demandas de leitura e escrita têm exigido dos leitores capacidades cada vez mais avançadas de letramento, por exemplo, atribuir sentidos a textos multimodais, quer sejam impressos ou digitais.

Em síntese, no processo de criação de sentido muitas questões tendem a influenciar, pois não será apenas o objetivo do produtor do texto que definirá seus sentidos, e o contexto, a bagagem de conhecimentos e de vivências de cada sujeito serão cruciais nesse movimento.

O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO E O PROCESSO DE LEITURA

Por muito tempo o trabalho com vídeos em sala de aula foi visto como uma maneira de entreter os alunos, um momento de lazer, sem realizarem, muitas vezes, uma atividade de leitura e interpretação desses textos audiovisuais. No entanto, com os avanços tecnológicos que a sociedade vem enfrentando, surgiram novos olhares para esses gêneros multimodais em ambientes escolares e, sendo a videoanimação um texto multimodal, essa também passou a ser considerada para o trabalho em sala de aula, sendo objeto de estudos para estudiosos dos textos multissemióticos.

Nesse sentido, ao considerarmos videoanimação como gênero, podemos observar que as produções, em sua maioria, abordam assuntos que podem ser trabalhados em diferentes situações sociais, possibilitando diversas leituras de uma mesma narrativa. Nesse sentido, proporcionando uma perspectiva mais ampla, Ferreira e Almeida (2018, p. 119) destacam que,

[...] o gênero animação pode favorecer a ampliação da proficiência leitora, uma vez que conjuga diferentes recursos sógnicos e diferentes possibilidades de problematização do conteúdo além de uma atratividade, que pode mobilizar o leitor para uma análise mais sistematizada das semioses, ultrapassando a dimensão de mero entretenimento.

Diante dessa consideração, podemos afirmar que a videoanimação é um gênero que contribui, significativamente, para o trabalho com a textualização em sala de aula por apresentar uma possibilidade de leituras e interpretações diversas (Costa Val, 2004). Por isso destacamos a inserção do gênero como objeto de estudos nas aulas de Língua Portuguesa, pois aponta para a formação de leitores proficientes e críticos. Nessa perspectiva, de acordo com Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 89)



Pertencentes à ordem do narrar, as animações passam a apresentar, cada vez mais, conteúdo temático variado, como conflitos humanos, abordados em tom lírico e instigante. O contexto de produção, normalmente, está ligado às produtoras de vídeos, que têm por objetivo apresentar uma produção alternativa, que congrega, muitas vezes, ludicidade, crítica social e formação de valores.

No entanto, a inserção de videoanimação para atividades de análise em sala de aula demanda do professor uma qualificação e aprofundamento de questões sobre o gênero, como salientam Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 71), “o trabalho com a videoanimação em sala de aula, assim como o com qualquer outro gênero discursivo, demanda do professor um conhecimento teórico-metodológico acerca da organização e do funcionamento desse gênero”, ou seja, não é apenas levar o vídeo para a sala de aula, mas sim, trabalhar com uma perspectiva de leitura que explore os recursos discursivos e semióticos que compõe a videoanimação. É sobre isso que falaremos no próximo tópico.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA DO GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO

Sabemos que o trabalho com um novo gênero demanda estudos prévios do professor e com os textos multissemióticos não é diferente, principalmente, por serem compostos por recursos que podem ser novos tanto para o professor quanto para os alunos, e nesse sentido, demandam habilidades de leitura de diversas linguagens e não só da linguagem verbal. Considerando o processo de leitura dos textos que contêm múltiplas semioses, salientamos as contribuições da GDV, uma metodologia que aborda a leitura de imagens estáticas, mas que pode se estender também para as imagens em movimentos, como no caso da videoanimação.



Assim, antes de adentrarmos nas contribuições da GDV para o processo de leitura, é importante destacarmos aqui a estrutura de uma videoanimação. De acordo com Rego (2013), esse texto pode apresentar: a apresentação inicial; a quebra de uma situação inicial; o estabelecimento de um conflito, que se desenvolve em um tempo maior dentro da história; o ápice do conflito ou clímax; conclusão ou epílogo; e o resultado. Essa estrutura, de acordo com o autor, é um processo facilitador para a compreensão do gênero e esses elementos nem sempre vão aparecer nessa mesma ordem, o que não interfere na leitura.

Alves (2018, p. 3) destaca, ainda, que “o design da animação envolve a configuração dos três canais de comunicação básicos (verbal, sonoro e visual)”. Assim, no momento da leitura, esses recursos auxiliam na construção de sentidos e na interpretação da narrativa. A autora ainda afirma que o produtor pode escolher um recurso para auxiliar na produção final da animação (pós-produção), a depender da mensagem que se quer construir. Ainda mais, ao apreciar uma videoanimação, o leitor fará escolhas semióticas de leitura dos elementos que chamam mais sua atenção.

Nessa perspectiva, a GDV auxilia na compreensão da organização da linguagem visual, ou seja, como os elementos de uma imagem são combinados e formam um todo significativo. Assim, com base nos estudos da Gramática Sistemática Funcional, a Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006) apresenta três metafunções que auxiliam no processo de produção e recepção dos textos multissemióticos que são: a representacional (ideacional), a interacional (interpessoal) e a composicional (textual). Em relação às metafunções podemos destacar, na análise da videoanimação, os recursos de enquadramento, de saliência, do valor informativo, ou seja, a localização das imagens nas cenas e podemos, ainda, analisar se ocorre um processo de demanda entre os participantes da narrativa e o leitor-receptor por meio de vetores.



Além disso, recursos sonoros, cores, movimentos e expressões faciais ou corporais também são recursos semióticos que auxiliam na leitura e na interpretação da videoanimação e de textos multisemióticos. Diante disso, Joly (2007, p. 29) destaca que “um signo só é ‘signo’ se ‘expressar ideias’ e se provocar na mente daquele ou daqueles que o percebem como uma atitude interpretativa” e esses recursos provocam interpretações nos leitores para a compreensão da narrativa.

Diante disso, podemos destacar que é válido considerar a multimodalidade para o trabalho com esses textos. Discorrendo sobre esse conceito, Ferreira, Villarta-Neder e Vieira (2015, p. 74) salientam que “a leitura, numa perspectiva da multimodalidade, permite levar em consideração os diferentes modos de representação: imagens, músicas, gestos, sons, além dos elementos lexicais, nas análises dos textos”, ou seja, elementos que, em sua maioria, constituem uma videoanimação.

Nesse sentido, o trabalho com a leitura de gêneros multisemióticos pode contribuir muito para a compreensão do processo de textualização, especialmente, do gênero videoanimação, que possibilita uma diversidade de leituras e assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula, em diferentes níveis de ensino. Além disso, são textos compostos por diferentes recursos semióticos que podem ser explorados durante as aulas e tornar o trabalho com os gêneros ainda mais significativo e produtivo.

PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO

A leitura parte da compreensão dos elementos multimodais de um texto, pois esses permitem a construção dos mecanismos enunciativos, em que o sentido não está propriamente na superfície textual (cotexto), mas em seu enlace com outras concepções discursivas, de sujeitos e de mundo. Assim como ocorre em uma charge, em que as figuras buscam retratar e criticar uma situação da

realidade, criando, por fim, um vínculo intertextual, que exige do leitor a inferência de conhecimentos que estão fora do cotexto.

Portanto, esses elementos multimodais constituem o processo de textualização, necessário para a compreensão e para a reflexão de textos multissemióticos, pois atualmente temos uma grande diversidade de modos de comunicações, produzindo vários tipos de textos (verbo-visuais, visuais, audiovisuais etc.). Por isso, devemos estar atentos às multimodalidades que influenciam no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

Hoje, com o avanço dos estudos linguísticos, discursivos, semióticos e literários, mudou bastante o conceito de texto. Falando apenas de texto verbal, pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala de uma criança que, dirigindo-se à mãe, aponta um brinquedo e diz 'tê' (Costa Val, 2004, p. 114).

De fato, todo e qualquer texto deve ser compreendido dentro dos mecanismos de textualização, ainda que sua linguagem seja, predominantemente, verbal. Para a construção de um texto são necessárias características contextuais a sua produção, dessa forma, mesmo o texto verbal não é constituído de palavras soltas. O leitor constrói o sentido de um texto a partir de diferentes conhecimentos, seja linguístico, seja acerca do tema ou acerca das relações que o tema contém com suas vivências particulares.

Para Costa Val (2004, p. 120), "todo texto tem que ser pensado em função de seu contexto", pois sabemos que o processo de compreensão textual é complexo e, segundo Vieira (2012), a leitura é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para a construção dos sentidos. Em vista dessa complexidade é que devemos destacar a importância do processo de textualização, suas funcionalidades e seus usos em sala de aula.



Segundo Ferreira e Villarta-Neder (2017), a textualização constitui-se da linguagem e de seus aspectos referenciais e contextuais, partindo das interações sociais, verbais e não verbais dos gêneros discursivos semióticos complexos, devido aos inúmeros recursos de produção de sentidos. Para isso, devemos entender melhor o termo textualidade e/ou textualização:

Quando se fala em textualidade, muitas pessoas podem compreender que se esteja considerando o texto como um produto linguístico que traz em si mesmo o seu sentido e todas as suas características. Pensar assim significaria acreditar que todos aqueles que ouçam ou leiam um determinado texto, mesmo que em circunstâncias diferentes, vão entendê-lo exatamente do mesmo jeito. E isso a gente sabe que não é verdade. Todos nós já vivenciamos situações em que textos literários, ou jurídicos, ou religiosos, ou noticiosos, ou da conversa cotidiana, foram interpretados diferentemente por pessoas diferentes. Essa diversidade de interpretações acontece porque cada texto pode ser textualizado de maneiras diferentes por diferentes ouvintes ou leitores. Por isso é que se tem preferido, atualmente, falar em textualização (Costa Val, 2004, p. 114).

Muitos associam a textualidade como um resultado final a ser alcançado por meio do texto, como um produto final da atividade comunicativa, a qual traria um sentido único pensado pelo autor, um sentido “mais correto” em relação à mensagem pensada durante a produção, entretanto, não é isso que acontece, pois cada texto é textualizado de maneiras diferentes, dependendo do seu interlocutor e de suas perspectivas próprias, por isso fala-se em textualização.

Para Ferreira e Villarta-Neder (2017), devemos observar a textualização ao levar em consideração a diversidade de textos que circulam socialmente, para isso, é necessária uma reflexão sobre a construção da textualização como mecanismo enunciativo em um texto multimodal de animação, que conceda o texto como processo interacional entre sujeitos. Portanto, podemos perceber que textualizar é mais que

transcrever um texto, é apresentar mecanismos responsáveis pela coesão e pela coerência interativa entre os textos e seus leitores.

Para Geraldi (2006), o texto oferece uma opção para o ensino da Língua Portuguesa a partir do interacionismo linguístico, considerando o texto como objeto de ensino, evidenciando a língua como uma produção social, sendo a palavra um território comum entre o locutor e o interlocutor, com a linguagem sendo uma forma de interação social, uma expressão do pensamento e um instrumento de comunicação. Seguindo este mesmo pensamento, Geraldi (2006) considera que a linguagem como um instrumento de criação de sentido e prática de produção social, pois, devemos respeitar os conhecimentos prévios que cada um traz, pois nos constituímos a partir da interação com o outro e com a sua cultura.

Oliveira (2016), apesar de não se referir aos textos multimodais e multissemióticos, contribui para que sejamos capazes de compreender a textualização na contemporaneidade, partindo do diálogo que envolve a alteridade e a compreensão como resposta e não como decodificação, porque a compreensão é um movimento, um processo carregado de contrapalavras e da história do outro. Para Costa Val (2004, p. 117),

Acontece que praticamente nenhum texto diz tudo que é necessário para que ele possa ser compreendido. Em geral, os textos trazem muita informação implícita ou subentendida e também não explicitam todas as relações entre as informações. Ao ouvinte ou leitor é que cabe a tarefa de identificar e inter-relacionar informações e, assim, produzir coerência para o texto. Como as pessoas podem ter conhecimentos, habilidades e interesses diferentes, é normal que haja pontos de divergência na compreensão que produzem de um mesmo texto. A construção do sentido depende dos conhecimentos e intenções de quem falou e dos conhecimentos disponíveis e habilidades interpretativas de quem ouviu.

Produzimos coerência durante a leitura de um texto quando relacionamos o conteúdo presente na tessitura textual com nossas



experiências e vivências culturais. Isso faz com que o sentido de um texto seja subjetivo, pois ele depende dos interesses de cada leitor, e dessa forma, diferentes leitores, como um pedagogo e um engenheiro, podem divergir na compreensão do texto, pois além daquilo que é proposto pelos autores durante a etapa inicial de produção, o sentido também é composto pelas escolhas semióticas de leitura dos interlocutores, bem como as inferências realizadas, as conexões com outros textos e discursos, entre outros.

A questão do trabalho com textos multissemióticos em sala de aula traz uma nova percepção da leitura, potencializando o diálogo de docentes com discentes, no qual o professor é o mediador dos processos de interação, instigando a leitura de forma ampla, crítica e reflexiva. Por meio do trabalho com textos do gênero videoanimação é possível adquirir aprendizagens significativas, pois as semioses que constituem essas produções favorecem o interesse pela leitura.

Da mesma forma, Geraldi (2006) afirma que a escola da contemporaneidade deveria ser a escola das perguntas e não das respostas, na qual o professor e o aluno são sujeitos que dialogam sobre os acontecimentos vividos no presente. O ato de ler é uma interlocução entre leitor e autor mediado pelo texto, a partir disso o leitor é caracterizado como agente que busca significações.

Para Kleiman (2014), o professor deve ser um mediador capaz de desenvolver a habilidade de compreensão dos multiletramentos a partir de materiais significativos para a aprendizagem de cada aluno. Deve conhecer o aluno, seus saberes e suas capacidades, então, assim, desenvolver estratégias para resgatar esses saberes e para usá-los nas práticas sociais. A aprendizagem acontece quando o sujeito faz parte do processo de forma funcional para a vida social. Devemos usar o texto como meio para tornar o aluno um sujeito atuante para a vida em sociedade.

Diante das discussões realizadas, apresentaremos agora uma proposta de análise do gênero videoanimação.

PROPOSTA DE ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO *MATERIAL GIRL*

A videoanimação escolhida para a análise foi *Material Girl*⁴, disponível gratuitamente na plataforma *YouTube*. Sugerimos que os leitores do presente capítulo assistam a videoanimação antes de dar continuidade à leitura para que possam acompanhar o processo de análise e realizar sua consideração pessoal sobre o conteúdo abordado. A narrativa da animação apresenta como personagem principal uma garotinha que passa por um processo de adequação da sua imagem, o que ocorre a partir das influências da indústria cultural nos padrões de beleza.

Figura 1 – Observando o pôster da cantora



Fonte: videoanimação *Material Girl* (2018).

4

Videoanimação disponível no link: <https://youtu.be/lyoaLway15g>. Acesso em: 21 abr. 2023.

Figura 2 – Tentando ser como a cantora

Fonte: videoanimação Material Girl (2018).

Ao analisar a videoanimação, podemos entender quais são as influências da indústria cultural, isto é, indústria da moda, do cinema, da música, da dança etc., nas culturas de massa. Isto porque ela tem o poder de definir qual o tipo de arte a ser consumida pela população, e quais são os padrões de beleza a serem idealizados.

Na Figura 1, é possível observarmos que ao chegar à loja de discos/fitas, a garotinha se depara com um enorme pôster de uma cantora famosa (Madonna), assim, ela fica encantada, pois quer ser como esta cantora (uma estrela, famosa). Na figura 2, ela escuta as músicas da cantora e, depois de olhar para o pôster, tenta fazer uma pinta em seu rosto igual à de Madonna, na tentativa de ser como ela.

Isso acontece, pois, a menina aparenta ser uma criança ou, pelo menos, uma criança em processo de transição para a adolescência. Nesta idade, não há ainda uma consciência sobre o malefício

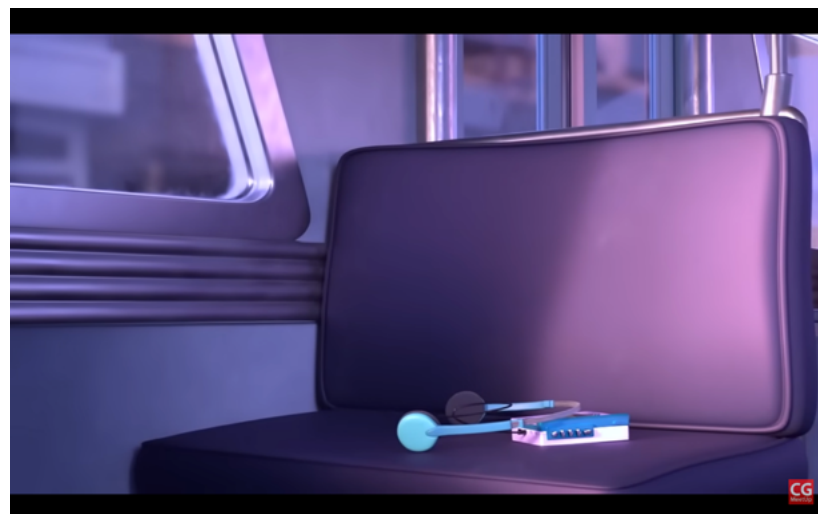


dos padrões de beleza que são impostos à sociedade, principalmente, às mulheres e pessoas que performam feminilidade. Portanto, ela confia naquela imagem da Madonna que é vendida pela indústria cultural, de uma mulher única, confiante e capaz de exercer popularidade em meio aos outros.

Se considerarmos a ótica capitalista, percebemos que é vendida uma ideia sobre as celebridades que gera lucros a essa indústria, pois há vários nichos que se beneficiam da crença da imagem perfeita. A indústria cultural enfatiza a divisão e o consumo, de forma a disfarçar as questões de desigualdades sociais, gerando alienação e também o consumismo desenfreado, de artigos de maquiagem, de roupas de marca, produtos de luxo. Ao lermos uma videoanimação como essa, temos que levar em consideração as problemáticas dos padrões de beleza, pois uma criança/um adolescente irá se inspirar em diferentes artistas, e pode se sentir desapontada(o) por não ser semelhante à sua ídola ou ídolo. Então, surgem comparações em relação ao tipo de cabelo, cor de pele, altura, peso, classe econômica, que devem ser trabalhadas em sala de aula para não comprometer a autoestima das alunas e dos alunos.

Outro exemplo atual é o fanatismo de adolescentes por grupos de K-pop, que são grupos de cantores advindos da Coreia do Sul. As mulheres e os homens que compõem esses grupos possuem “a pele e o corpo perfeitos”, que são invejados e desejados por diversas(os) adolescentes e até adultas(os). Entretanto, são noticiados com frequência os históricos de depressão, ansiedade, isolamento social etc. dentro desses grupos, pois eles sofrem com a pressão da mídia, de seus empresários e dos próprios fãs, pressão essa que não é compreendida de forma crítica por todos que os acompanham.

Figura 3 – Enquadramento e o processo de produção de sentidos



Fonte: videoanimação Material Girl (2018).

De acordo com as palavras de Ferreira e Villarta-Neder (2017) sobre a produção audiovisual ficcional é válido ressaltar que,

No caso da animação, não há uma câmera filmando, mas há uma narrativa fílmica assumindo a posição de um expectador, como se esse ponto de vista fosse criado a partir do funcionamento da câmera, com as decisões e consequentemente efeitos de enquadramento, perspectiva, movimentos, cores, foco e sincronização com outras linguagens (trilha sonora, falas, balões, fotografias etc.) (Ferreira; Villarta-Neder, 2017, p. 73).

Partindo do pressuposto acima, é possível afirmar que diversas questões estão envolvidas no processo de criação de sentido em videoanimações. Nesse viés, como aludido pelos autores e ressaltando os efeitos de enquadramento utilizados no recorte da figura 3, quando o produtor decide por tirar do foco a menina que é a protagonista principal e opta por enquadrar na cena o banco do ônibus e os fones de ouvido, um efeito de sentido é criado, que leva em

consideração a ausência de sujeitos nessa cena e a importância, para a personagem, de estar sempre ouvindo as músicas de sua ídola.

Como uma videoanimação pode ter diversas interpretações, a análise dessa cena terá como ponto de partida a ausência de sujeitos e a instigação da produção de sentidos. Tendo em vista a teoria do letramento crítico, Souza (2011) salienta, em sua pesquisa, que não há como limita-lo a apenas uma compreensão,

[...] isso significa que já não basta entender o letramento crítico como um processo de revelar ou desvelar as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão no mundo e com o mundo. Ambos – autor e o leitor – são sujeitos sociais cujos ‘eus’ se destacaram e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de ‘não-eus’ (Souza, 2011, p. 2).

Nesse viés, ressaltamos que, ao assistir a uma animação, o expectador/leitor está inserido em um mundo e já carrega uma construção histórica e social dele. Na cena em questão (Figura 3), a protagonista acaba esquecendo seu fone e seu aparelho de música no ônibus, e durante o movimento de câmera, podemos observar que o ônibus encontra-se vazio, ou seja, o leitor pode interpretar que a menina está de certa forma “alienada” do mundo ao seu redor, pois, socialmente, esperamos que um ônibus tenha mais passageiros e nem mesmo o motorista aparece ao longo dos *frames* desta cena.

Sendo assim, o leitor pode concluir que a busca pela beleza e pelos padrões impostos pela sociedade na protagonista do vídeo não teve efeito somente em sua estética, mas também em seu interior, pois podemos interpretar que a menina não enxerga o contexto real em que está inserida durante esta cena.

Reforçando as considerações acima, podemos destacar que as expressões faciais da garota também auxiliam na leitura da videoanimação. Assim, por mais que a personagem não estabeleça

uma relação com o leitor, suas expressões demandam algo que contribui para a compreensão do texto, como podemos observar nas imagens a seguir:

Figura 4 – Expressão facial e o processo de produção de sentidos



Fonte: videoanimação Material Girl (2018).

A partir da Figura 4 podemos observar e confirmar por meio da expressão da garota como ela fica encantada com a imagem presente no pôster da loja de discos, a qual se torna uma “virada de chave” para o processo de transformação da garota. Isso pode ser observado até mesmo em suas roupas que apresentam uma grande mudança após sua transição. Nesse sentido, podemos dizer que a expressão facial da menina aponta para possibilidades de interpretações que podem ser construídas no decorrer da narrativa (Ferreira; Villarta-Neder, 2017).

Abaixo, na Figura 5, é possível notarmos um momento de desespero e de angústia da garota assim que ela percebe ter esquecido seu fone dentro do ônibus. Observe que a escolha do produtor em demonstrar o movimento de busca com a mão da garota, juntamente com sua expressão de espanto/medo, são fundamentais para

a compreensão da cena e também para o desfecho da narrativa, uma vez que esse rompimento com a figura do fone é um passo importante para que ela entenda que não precisa seguir completamente o estilo de sua ídola.

Figura 5 – Tentativa de recuperação do fone



Fonte: videoanimação Material Girl (2018).

Diante das considerações que foram realizadas na análise de algumas cenas da videoanimação, podemos destacar que o processo de textualização vai além dos recursos linguísticos e que os elementos semióticos podem contribuir de maneira significativa para a compreensão e para a leitura de diferentes textos multimodais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos como objetivo deste capítulo analisar as possibilidades de leitura da videoanimação *Material Girl*. Para isso,

discorreremos sobre o trabalho com os textos multissemióticos, a leitura do gênero videoanimação e o processo de textualização desses textos. Trazemos, ainda, uma proposta de análise da videoanimação, destacando uma possibilidade de leitura ao analisar alguns recursos que são utilizados, como o enquadramento, as expressões faciais e corporais da personagem, as quais auxiliam na leitura do texto.

A partir da pesquisa realizada, evidenciamos que a videoanimação amplia conhecimentos, abrange as múltiplas linguagens, dinamiza processos de interação entre os sujeitos, viabiliza o desenvolvimento da criticidade e possibilita o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas às multissemioses, abordando conceitos como o de interação e de recepção de forma mais dialógica e visual. Possibilitando, assim, um ensino mais contextualizado e capaz de ultrapassar as barreiras da sala de aula.

Dessa maneira, fica evidente a importância de uma investigação crítica sobre a imagem e seu impacto social, visto que essa semiose possibilita a reprodução das diferentes concepções ideológicas que são defendidas e compartilhadas pelos sujeitos. Consideramos que a análise de dados visuais questiona as representações que são realizadas em imagens, oportunizando que, ao ser realizada durante os processos de ensino e aprendizagem, permita uma provocação sobre a produção de significados e evidencie as dimensões sociais e políticas da linguagem. Portanto, abordamos a textualidade, pois sabemos que ela é necessária à análise dos textos multissemióticos. Há que se fazer uma reflexão sobre a construção da textualização como mecanismo enunciativo, que conceda o texto como um processo interacional entre sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C. P. Maneiras de compreender linguística aplicada. **Letras**, UFSM, n. 2, p. 4-10, 1991. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/11407/6882>. Acesso em: 22 abr. 2024.

ALVES, M. M. Proposta para análise do design de som em animações educacionais. *In*: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, Joinville (SC). **Anais eletrônicos**: Blucher Design Proceedings, v. 6, p. 1089-1102, 2018. DOI: 10.5151/ped2018-2.3_ACO_10. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/proposta-para-analise-do-design-de-som-em-animaes-educacionais-30002>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BARROS, C. G. P. Capacidades de leitura de textos multimodais. **Polifonia**, UFMT, v. 16, n. 19, p. 161-186, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/986>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

CGI Animated Short Film: "Material Girl" by Jenna Spurlock | CGMeetup. [S. l.: s. n.], 2019. 1 vídeo (3 min 19 s). Publicado pelo canal CGMeetup. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lyoaLway15g>. Acesso em: 21 abr. 2023.

COSTA VAL, M. G. F. Texto, textualidade e textualização. *In*: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA Jr., J. **Pedagogia Cidadã** - Cadernos de formação: Língua Portuguesa. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. P. Letramento multimodal: múltiplas práticas na construção do sujeito-leitor. *In*: BORGES, R. R. **# Sou + tec**: ensino de língua(gem) e literatura. v. 1. Campinas: Pontes Editora, 2015. p. 69-86.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação *Escolhas da Vida*. **Revista Prolíngua**, v. 12, n. 2, p. 69-83, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2017v12n2.38233>. Acesso em: 22 fev. 2023.

FERREIRA, H. M.; ALMEIDA, P. V. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, UFG, v. 22, n. 2, p. 115-127, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/issue/view/2086>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FERREIRA, H. M.; LEANDRO, Y. M. A.; COE, G. S. C. Videoanimação *Man*: uma proposta de leitura. *In*: FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A. (org.). **O trabalho com a videoanimação em sala de aula**: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 67-88. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/?arquivo_download=1232. Acesso em: 22 abr. 2024.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4 ed. São Paula: Ática, 2006.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.) **Multiletramentos e Multimodalidade**: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Editora Pontes, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading imagens**: the Grammar of Visual Design. London: Routledge, 2006.

REGO, F. C. V. S. **Da especificidade da narrativa animada**: sobre o individualismo como valor no desenho Bob Esponja Calça Quadrada. 2013. Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/da-especificidade-da-narrativa-animada-sobre-o-individualismo-como-valor-no-desenho-animado-bob-esponja-calca-quadrada1/>. Acesso em: 25 maio 2020.

SOUZA, L. M. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

VIEIRA, M. S. P. A leitura de textos multissemióticos: novos desafios para velhos problemas. *In*: SIMPÓSIO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA. **Anais do SIELP**. Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_230.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. F. Videoanimação: provocações para o ensino da leitura de textos multissemióticos no PIBID/Letras. *In*: SILVA, P. R.; ALVES, J. M.; SUART, R. C. **PIBID UFLA**: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 79-92.

5

*Elivan Aparecida Ribeiro
Helena Maria Ferreira
Laís Gonçalves Silva
Giuliane Aparecida Petronilho*

ANÁLISE DE VIDEOCLÍPE:

**COTA NÃO É ESMOLA
EM UMA PERSPECTIVA
ANTIRRACISTA**

INTRODUÇÃO

Nas interações sociais, há discursos que, advindos de uma tradição histórica que se constituiu por meio de práticas de dominação de um povo em detrimento de outro, fomentam atitudes racistas. Nesse contexto, presenciamos em diferentes nas práticas sociais do cotidiano (mídias, escolas, comunidade, comércio) essas atitudes podem marginalizar e segregar determinados grupos sociais e privilegiar outros.

Nesse sentido, entendemos que, no contexto escolar, o racismo é comumente confundido com *bullying* e os diferentes grupos sociais, muitas vezes, ainda não estão preparados para problematizar essa situação. Quando abordadas, as relações étnico-raciais se circunscrevem, recorrentemente, em tópicos pontuais que integram determinados conteúdos curriculares, textos ou enfoques em datas comemorativas específicas. Segundo Villarta-Neder, Ferreira e Ribeiro (2018, p. 56),

Ao atentarmos para problematizações e discussões em ambientes escolares acerca de questões referentes às relações que englobam raça ou etnia, verificamos que ainda existe uma lacuna a ser preenchida, pois o tratamento dispensado às referidas questões nesses espaços ainda se restringe às datas comemorativas mediante a exigência do cumprimento do calendário escolar, camuflando uma situação de inserção dessa temática no currículo. Desse modo, mobiliza-se para uma ação pedagógica que parece não trazer resultados profícuos para a formação de cidadãos, o que implica na promoção, na consolidação e na perpetuação de discursos étnico-normativos na sociedade.

Para uma sistematização de discussões acerca das relações étnico-raciais, Ferreira (2014, 2015) propõe uma reflexão pautada teoricamente nos pressupostos dos letramentos críticos, que podem viabilizar práticas pautadas em questões sociais (linguísticas, discursivas, culturais, ideológicas etc.).



Carvalho e Castro (2017) consideram que uma base curricular, que se pauta na formação de alunos cidadãos, deve partir do pressuposto de que “ocasiões e circunstâncias em que dados enunciados foram incorporados por outros enunciados e, extemporaneamente, passaram a ser citados em discursos posteriores” (p. 136). Assim, discursos e posicionamentos racistas devem ser problematizados, em uma perspectiva sociocultural e ideológica. Para os autores, é relevante problematizar questões, como “quem produz”, “para quem produz”, “o que produz”, “o que se quer quando produz”, “quais as relações de poder que estabelecem os conteúdos tomados como válidos”, “quem estabelece o conhecimento a ser valorizado e ensinado, nas escolas, como verdadeiro”. Educar, irmanado à cidadania, é um ato político.

Problematizar os discursos acerca das relações étnico-raciais, a partir do estudo de diferentes gêneros textuais (poema, meme, videoanimação, videoclipe etc.) pode contribuir para a resignificação de valores, crenças e posturas que demandam problematização. As experiências de análises de textos e discursos vivenciadas tanto podem favorecer a compreensão das questões sobre raça/etnia em sala de aula, quanto reforçar experiências de preconceito (Ferreira, 2014).

Inserir essas discussões no currículo é uma previsão legal. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 garantem que a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígenas sejam incorporadas ao currículo escolar em todo o Brasil. Entretanto, é notório que, na maioria das situações, essas questões raciais não são devidamente contempladas sendo tratadas como um conteúdo isolado, e que tais são mencionadas somente em datas comemorativas como, por exemplo: 20 de novembro no “Dia da Consciência Negra”, camuflando as estruturas racistas presentes em nosso contexto, como também em seu processo histórico-cultural.

Para Lobo, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p. 194), não é “suficiente abordar a temática do racismo em datas comemorativas

ou como um tópico de um ementário, é preciso implicar os sujeitos para uma (re)significação discursiva para a mobilização e para a assunção de um posicionamento crítico” por parte dos sujeitos (alunos e professores).

A partir dessas considerações iniciais, destacamos que este capítulo tem por intuito socializar as potencialidades da teoria do Letramento Racial Crítico para a promoção de propostas pedagógicas mais inclusivas e efetivamente mais críticas. Para complementar a reflexão teórica, será analisado o videoclipe *Cota não é esmola*, da intérprete Bia Ferreira. Esperamos que, a partir das questões aqui suscitadas, os leitores possam refletir sobre discursos que des/re/velam preconceitos. Além disso, esperamos oportunizar espaços para uma discussão acerca da organização linguístico-semiótico-discursiva do videoclipe selecionado, de modo a contribuir para a formação de leitores críticos e proficientes que usam de suas narrativas para dar voz, primordialmente, aos seus contemplados pelas mazelas e desigualdades sociais no que diz respeito às questões raciais e, por consequente, ao racismo.

DIÁLOGOS ENTRE LETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o avanço das novas tecnologias, as interações sociais foram redimensionadas. Essas interações têm permitido usos sociais da linguagem, em que as situações discursivas contemplem sujeitos de diferentes regiões geográficas, de diferentes grupos culturais e de diferentes perfis sociais, bem como à produção/recepção de diferentes textos por meio de uma participação ativa e de utilização de diferentes modos/recursos semióticos. Esse contexto traz novas

demandas para o processo de ensino de Língua Portuguesa, de modo mais específico. Essa questão é abordada de modo explícito pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018, p. 68-69),

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir [...]. Em tese, a Web é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. [...] Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.

Sendo assim, é de suma importância que os docentes realizem atividades que permitam aos discentes novas possibilidades de leitura, primordialmente, as que estejam inseridas/integradas ao mundo contemporâneo. Além disso, ao abordar o conteúdo de Língua Portuguesa, a BNCC

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 65).

É válido ressaltar, acerca desses aspectos, que é necessário que os professores de línguas estejam preparados para lidar ou a abordar, em sala de aula, os conceitos de multimodalidade/multisssemiose, no contexto escolar. Assim, os alunos terão a possibilidade de ter acesso a uma diversidade de propostas de leituras, que poderão promover espaços para poderem

[...] relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (Brasil, 2018, p. 72).

A partir dessa relação, os alunos poderão refletir sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. No entanto, para uma leitura proficiente é necessário que as propostas didáticas relacionadas aos estudos de gêneros textuais em sala de aula, para além da análise das condições de produção, circulação e de recepção, considerem as escolhas de recursos linguísticos-semióticos feitas pelos produtores para a construção do projeto de dizer, tal como propõe a BNCC. O documento propõe que o tratamento das práticas leitoras compreenda dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como a “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (p. 72).

Assim, ao propor um encaminhamento de práticas de leitura, é relevante que o professor explore os modos de organização dos



textos, de modo especial, a organização multimodal/multissemiótica dos textos. Para Gualberto (2013), a multimodalidade se configura um aspecto intrínseco à linguagem, pois cada produção textual é constituída por uma combinação de recursos. “Por exemplo, na linguagem oral, há gestos, expressões faciais, entonação de voz, entre outros modos envolvidos, que influenciam na comunicação e interpretação da mensagem” (p. 4). A mensagem de um texto se configura como um projeto de dizer, ou seja, como uma proposta de sentido que foi elaborada por produtores, a partir de um propósito enunciativo. Desse modo, compreender os modos de combinação de recursos é uma estratégia relevante para a leitura de um texto em uma dimensão mais ampla, que abarca texto e contexto.

Em face do exposto, é necessário considerar que, com o desenvolvimento das tecnologias digitais, verifica-se a criação de novos gêneros ou a transmutação de gêneros que circulavam em outros suportes. No contexto digital, esses gêneros assumem configurações multissemióticas. Um diálogo que circula em uma rede social, do tipo *WhatsApp*, pode ser organizado por meio de palavras, imagens, movimentos, cores, gestos, expressões faciais, sons etc. Essa diversidade de recursos demanda habilidades específicas ao leitor, seja para reconstruir o projeto de dizer proposto pelos produtores, seja para compreender os efeitos de sentido suscitados pela combinação dos recursos utilizados para a organização da produção. Esse conjunto – organização linguística, semiótica e discursiva são questões basilares para a discussão do processo de textualização dos textos multissemióticos.

Desse modo, faz-se relevante compreender o que se depreende por textualização. Ferreira e Villarta-Neder (2017, p. 70) asseveram que

[...] a textualização é constitutiva da linguagem, por emanar aspectos referenciais e contextuais organizados a partir da interação social e verbal, pode ser também incorporada aos textos não verbais. Isso implica dizer que

os gêneros discursivos em função de seu estatuto semiótico, são constitutivamente e discursivamente, complexos, em função dos inúmeros recursos mobilizados para o processo de produção de sentidos.

Nesse sentido, considerar a complexidade do processo de textualização implica dizer que a esse processo contempla quatro dimensões: (a) o processo de produção (contexto social, perfil dos produtores, propósitos enunciativos, suporte textual, meio de circulação etc.); (b) o processo de recepção (contexto social em que o texto é lido; perfil dos leitores; objetivos da leitura; (c) os modos de organização do texto (recursos constitutivos; combinações feitas pelos produtores, motivação das escolhas de tais recursos, efeitos de sentidos), (d) tratamento dado ao conteúdo temático. Todas essas dimensões compõem o processo de produção de sentido, e, por consequência, os usos sociais da linguagem.

Assim, se o estudante tiver oportunidades formativas para problematizar o contexto de produção e de recepção dos textos lidos, bem como questões que tornam esse texto um gênero (análise do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da organização composicional), pode dar conta de que as escolhas de recursos semióticos serão pistas que poderão orientar o percurso de leitura e o processo de interpretação.

É preciso mencionar que após compreendermos os fatores que constituem a textualização, é importante que saibamos identificá-los, no processo de aperfeiçoamento das habilidades de leitura. Dessa maneira, cabe ressaltar que, como já afirmado, o processo de leitura não compreende apenas a dimensão verbal, mas também questões que são indiciadoras de sentido e que configuram a multimodalidade de uma produção (ex: negrito, diagramação, entonação, pausas, silêncios, imagens, expressões faciais, olhar, cores, sons, movimentos, iluminação, enquadramento, perspectiva, saliência etc.). Diante do exposto, produções multissemióticas podem desencadear momentos de discussão que permitem uma formação



crítica do leitor, seja na dimensão de uma análise dos discursos/ideologias subjacentes no projeto de dizer proposto pelos produtores, seja na dimensão de uma análise dos efeitos de sentidos suscitados pela escolha e articulação de semioses.

Dessa maneira, ao explorar diferentes tipos de gêneros textuais/discursivos, o docente estará contribuindo, de modo proficiente, para que os seus alunos aprendam a mobilizar estratégias de leitura adequadas às especificidades de cada produção textual, compreendendo não somente as condições de produção e de recepção, mas também os recursos constitutivos do texto lido. Compreender essas questões no ato da leitura propicia possibilidades de uma leitura crítica dos discursos e dos efeitos de sentidos produzidos a partir das pistas deixadas pelos produtores. Formar um leitor crítico pressupõe uma atitude responsiva ativa. Para Bakhtin (2003, p. 348),

A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interagir, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

A dimensão dialógica se estende para as práticas de leitura em sala de aula, se considerarmos que o processo de ensino e de aprendizagem se efetiva em uma perspectiva interacionista da linguagem, em que os sujeitos participam das atividades de modo ativo-responsivo.

De acordo com Oliveira (2018, p. 31-32)

aprender a ler é aprender a estabelecer distinções naquilo que está posto como forma sutil de perpetuar preconceitos; é perceber como eles são gerados, como se cristalizam com o tempo e se tornam 'naturais'; lugar-comum; é descortinar os jogos de interesses, de pontos



de vistas que aparecem velados nas notícias, nas colunas opinativas da mídia, que não apenas informam, mas têm a capacidade de formar/ou deformar o leitor mais incauto. Para tanto, é papel da escola, em constantes eventos de letramento, proporcionar o acesso à leitura dos mais variados gêneros discursivos, com o intuito de habilitar os alunos a reconhecer, a perceber as múltiplas visões de mundo e, principalmente, o que está por trás de cada discurso, por mais 'inofensivo' que pareça ser. Criar condições para que as aulas de leitura não restrinjam o aluno apenas à leitura da palavra, mas que dialogicamente leia o mundo no qual se insere deve ser um dos principais objetivos dos professores de língua materna. Interessamos aqui a leitura que implique responsividade e, consequentemente, um juízo de valor.

Implicar a responsividade e o juízo de valor exige habilidades para um diálogo com o texto, nas dimensões da organização composicional adotada para a apresentação da produção textual, do estilo de linguagem assumido e do conteúdo temático explorado pelos produtores e coconstruído na situação de interação. Desse modo, pensar a textualização de um texto implica em considerar não apenas os mecanismos linguísticos-semióticos, mas também o contexto sociodiscursivo.

Para Santana e Silva Júnior (2020, p. 36),

Pensar na compreensão responsiva do aluno no contexto da sala de aula, o qual é povoado por diferentes discursos e ideologias próximas e distantes, é importante para que os rumos da aprendizagem do sujeito sejam direcionados às articulações que se fazem entre o conhecimento científico e as questões socioculturais que permeiam a vida social (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). [...] O ensino não pode ser configurado como um produto pronto e acabado que tenha como alvo cumprir determinado objetivo (dentro de qualquer que seja a sala de aula). A visão processual mostra o quão complexa é a aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Para propor meios de reconfigurar ideias formalizantes nos contextos

institucionais, é preciso que o professor seja relativamente autônomo a ponto de planejar ações que estimulem a formação reflexiva de seus alunos, os quais, assim como o docente, devem se constituir relativamente autônomos.

Considerando a discussão proposta neste capítulo, é válido destacar que a inserção de discussões acerca das relações étnico-raciais em sala de aula demanda uma abordagem pedagógica que contemple tanto a dimensão organizacional dos textos (análise linguístico-semiótica), quanto a dimensão temática dos textos (análise discursiva e contexto sociocultural). Nessa direção, a próxima seção irá abordar a questão do Letramento Racial Crítico, enfoque teórico-metodológico relevante para o trabalho com a leitura em uma perspectiva dialógica.

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

O Letramento Racial Crítico contribui para que os sujeitos tenham condições de analisar as desigualdades existentes em nosso meio, seja em relação aos envolvidos (quem as pratica, quem as sofre, que as presencia e como são as (re)ações em relação a elas), seja em relação aos movimentos para a desconstrução de discursos e práticas que perpetuam essas desigualdades.

Nessa direção, Souta (2017, p. 87) postula que

O letramento racial crítico permite o aprendizado e a problematização do discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que não têm respeito à diferença. A escola deve, de maneira crítica, abordar textos e produtos das diversas culturas e mídias para que se desvele suas intenções, finalidades e ideologias.



Nesse contexto, desenvolver habilidades relacionadas ao letramento racial significa buscar posicionar-se criticamente frente às situações de racismo e compreender o contexto histórico-social, os efeitos dos discursos que circulam na sociedade, as motivações e os enfrentamentos das desigualdades raciais, entre outros. “O letramento racial é uma forma de responder individualmente às tensões raciais” (Ferreira, 2015, p. 138). Assim, cabe à escola promover espaços para uma educação antirracista, ou seja, para que os alunos possam “desaprender” os discursos e práticas estereotipadas que circulam na sociedade e posicionar-se de modo ativo e responsivo diante de questões do cotidiano que envolvem as relações étnico-raciais.

Nessa direção, uma educação antirracista visa problematizar as relações étnico-raciais, em uma perspectiva sócio-histórico-ideológica e promover uma formação para o agir, de modo a empreender uma postura de respeito e de engajamento para a promoção da justiça social.

Dessa maneira, tal prática permite que o discente tenha contato com textos e discursos que valorizem a cultura afro-brasileira e/ou apontem situações que precisam ser mudadas em relação ao racismo institucional, promovendo momentos de discussões e reflexões, nos quais os alunos tenham a oportunidade de falar, a partir de suas vivências e crenças, cuja presença do docente que não será somente a de mediador do pensamento crítico e reflexivo, mas de atuação ressignificada, como um agente de letramento de caráter social/ideológico, comprometido com a transformação social do alunado, visando desconstruir as ideologias preconceituosas que integram o cotidiano pessoal (vivências em grupos familiar e de amigos) e as interações na sociedade. Nesse viés, Ferreira (2015, p. 138) desdobra esse conceito e desenvolve uma teorização acerca do Letramento Racial Crítico, que implica

refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais.

Nessa direção, levando-se em consideração o que foi exposto, é importante que, no encaminhamento das práticas de leitura, o professor propicie espaços para que os alunos mobilizem seus conhecimentos prévios e relate suas experiências, de modo que se possa problematizar questões do cotidiano que abarcam as relações étnico-raciais. A problematização do cotidiano pode tornar o aluno mais preparado para ressignificar discursos, analisar episódios de preconceito, atuar de modo ético e responsável nos diferentes espaços sociais.

Ademais, em face do exposto, é necessário considerar que os sujeitos que são impelidos a problematizar as relações étnico-raciais podem ser capazes de se colocar no lugar do outro e assumir o compromisso por atuar criticamente na sociedade.

Nesse âmbito, cabe à escola promover espaços para que os alunos possam experimentar situações que viabilizem “questionamentos das práticas discursivas e o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (Duboc, 2016, p. 61).

Concebendo a sociedade como um ambiente de interação, há diferentes concepções e posicionamentos em relação às questões sociais. Essa questão se alinha ao conceito de Letramento Crítico. Para Carbonieri (2016, p. 133)

O letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito



instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso.

Logo, o processo de letramento crítico é fundamental para que haja a promoção de uma educação plural que respeite as especificidades, a fim de tornar as oportunidades mais justas na sociedade, como também ampliar a noção de identidade que integra a dimensão subjetiva dos diferentes sujeitos.

Discorrendo sobre essa questão, no contexto de formação de professores para um trabalho pedagógico na perspectiva do Letramento Racial Crítico, os autores Lobo, Villarta-Neder e Ferreira (2019, p 190) consideram que

no campo das interações imanentes a cada ato enunciativo, são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados. Reiteramos que é por meio de práticas de linguagem, orientadas por uma perspectiva dialógica, que é possível desconstruir e desnaturalizar discursos racistas, delinear identidades e, de um modo mais geral, compreender a égide social, cultural e política. Assim, é possível assegurar que as escolhas metodológicas podem influenciar uma percepção monológica e naturalizada das relações étnico-raciais. [...] Analisar esses discursos é propiciar tempos-espacos de questionamentos e tensionamentos, de atitudes responsivas ativas, de construção alteritária, que podem legitimar uma formação docente aberta para uma possibilidade outra de perceber o mundo, o outro e a si mesmo e de (re)significá-los.



Desse modo, considerando a dimensão social do(s) letramento(s), podemos reiterar que uma perspectiva didática que tenha por proposta problematizar as relações étnico-raciais, precisa, a partir da proposta dos autores citados, assumir um compromisso por analisar os modos como os sentidos são tecidos e estabilizados nas interações sociais. Implicar as práticas de linguagem no processo de desconstrução e de desnaturalização dos discursos racistas representa um espaço para a problematização de como o contexto constrói os modos de ser, de pensar e de fazer dos diferentes sujeitos. É, na/pela linguagem que o indivíduo se constitui enquanto sujeito da sociedade (Benveniste, 2008).

Nessa perspectiva, Geraldi (2010, p. 34) postula que

A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que estas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o revelo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem.

O excerto apresentado reitera a afirmação de que a linguagem é uma condição necessária para o desenvolvimento de práticas educativas que, pautadas na perspectiva do Letramento Racial Crítico, possam promover o enfrentamento de ações/atitudes racistas (veladas ou não) que ainda persistem na sociedade. Problematizar discursos representa um posicionamento crítico e responsável diante de si mesmo, do outro e do mundo, que implica a explicitação de posições, por parte de cada sujeito, em relação à discriminação racial. Posicionar-se, na perspectiva aqui abordada, significa compreender modos de pensar e de agir, tanto por parte de quem pratica a discriminação, quanto por parte de quem a recebe, tanto de quem se indigna e se contrapõe, quanto de quem a naturaliza e a negligencia.

ANÁLISE DE DADOS

Com o intuito de refletir acerca da organização multissemiótica dos textos que circulam na sociedade da informação e suas potencialidades para a promoção do Letramento Racial Crítico, elegeu-se como *corpus* para análise, o videoclipe *Cota não é esmola*⁵, de Bia Ferreira. A canção foi lançada no ano de 2017. A música aborda aspectos relevantes acerca do sistema de cotas brasileiro, que consiste em contemplar estudantes negros e indígenas, no que diz respeito a um número respectivo de vagas nas universidades do país. Além disso, trata-se de uma forma de destacar a necessidade de reparação histórica pelos danos causados à maior parte da população brasileira, em decorrência do processo de escravização, ao qual o Brasil esteve submetido durante 300 anos.

É importante que a comunidade escolar se posicione frente às situações de racismo, pois as diferenças entre raças, as formas de poder e as construções culturais não podem ser invisibilizadas, notadamente, em um país que tem uma constituição formada por diferentes povos. Para tal, os alunos precisam ter oportunidades formativas que abordem as questões ligadas à constituição identitária, com vistas a uma construção de um posicionamento ético em relação às questões raciais, tal como propõe a BNCC (Brasil, 2018), que defende o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). A problematização das relações étnico-raciais, dos discursos e das subjetividades pode fomentar “o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (p. 357). Essas práticas são relevantes na

formação dos alunos “porque favorecem o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida” (p. 437). Por fim, o documento defende que “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade” (p. 491).

Para a construção de espaços de discussão sobre as questões étnico-raciais, foi selecionado o videoclipe já citado, por apresentar as dificuldades enfrentadas pelas pessoas de identidade negra na sociedade, enfatizando as desigualdades de oportunidades na vida cotidiana, nos campos da vida pessoal, dos estudos e das atividades profissionais.

Para a análise, buscou-se, inicialmente, abordar o contexto de produção do videoclipe, que foi produzido pela Sofar® e disponível na plataforma *YouTube*. A performance possui acesso aberto e pode trazer substanciais contribuições para a ampliação dos (multi) letramentos, seja em relação ao conteúdo temático proposto, seja em relação aos recursos linguísticos e semióticos constitutivos da produção em pauta. A Sofar Latin American é considerada uma comunidade cujo propósito é divulgar as produções musicais de profissionais latinos americanos⁶. Já a compositora e intérprete da música que compõe o videoclipe – Bia Ferreira – é considerada uma artista⁷ brasileira, cujas produções musicais tratam de temas como feminismo, antirracismo e LGBTfobia.

O videoclipe é composto por uma performance em que a cantora se apresenta para um público, em um ambiente fechado. A intérprete vai narrando situações que ocorreram/ocorrem no

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/@SofarLatinAmerica/about>. Acesso em: 22 jun. 2022.

7 Artivismo refere-se às ações sociais e políticas, desenvolvidas por pessoas ou coletivos, que se valem de estratégias artísticas, estéticas ou simbólicas para amplificar, sensibilizar e problematizar, para a sociedade, causas e reivindicações sociais.

cotidiano de pessoas negras que se encontram em condição de vulnerabilidade no Brasil. Desse modo, considerando o contexto da multisssemiose pode-se afirmar que o contexto representado no videoclipe também integra o contexto de produção: a cantora, com um violão, vestida com indumentária composta por um turbante, peça estampada e acessórios (brincos grandes e tornazeleira⁸), tem em vista atuar como uma representante da cultura de origem afrodescendente. De acordo com Lima (2017, p. 33):

Todo esse movimento estético-político pretende demarcar um outro lugar almejado pela população negra na sociedade brasileira, um lugar que não esteja marcado pela subalternidade. Trata-se do uso da estética como ferramenta de afronta ao racismo e ao padrão de beleza pautado pela branquitude eurocêntrica. Por meio dos cabelos com cores chamativas, tranças longas e coloridas, penteado black power e turbantes volumosos, estampados com cores vivas inspirados nos tecidos africanos se pretende ressaltar e positivar características do corpo negro tradicionalmente marcadas negativamente.

As escolhas feitas para a caracterização da cantora, no videoclipe, se contrastam com a representação da plateia, constituída, em sua maioria, por pessoas brancas. De acordo com Vieira, Behr, Nunes e Yamanaka (2022, p. 52), a performance e a letra da música

podem constituir um evento social importante para mudanças a favor da luta antirracista nas cognições dos indivíduos que compõem a plateia e dos demais que assistem ao vídeo da performance ou apenas a escutam, especialmente para a maioria branca da plateia. Portanto, acompanhando a mensagem da letra da obra, a performance não se dirige ao branco como indivíduo, mas como coletivo, como grupo social, pois este é o propagador original do discurso racista ao qual a autora se contrapõe.



Aqui, vale destacar que a produção contempla dois contextos de circulação a serem considerados. Assim, cabe uma reflexão acerca das interações entre a cantora e as pessoas que estão no estúdio, no momento em que a produção foi filmada. Nesse sentido, podemos analisar as escolhas realizadas pela cantora (posição, vestuário, movimentos, entonação, prosódia, olhares, expressões faciais etc.) e pela plateia (reações, expressões faciais, olhares etc.). Uma leitura atenta, reflexiva e responsiva suscita a consideração das condições de produção (contexto de produção do videoclipe), de circulação (suporte e contexto em que o videoclipe foi publicizado) e de recepção (contexto em que potenciais espectadores interagem com o videoclipe, interações possíveis entre o texto e os espectadores e possibilidades de análise).

A letra da música pode ser explorada, tanto em relação ao conteúdo temático proposto, quanto em relação aos recursos linguísticos e discursivos utilizados (rimas; figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias; repetições, para propiciar o ritmo prosódico e a poeticidade da música).

Ainda no âmbito das estratégias linguísticas, destacam-se as escolhas utilizadas para a mobilização do leitor/público. O enunciado “experimenta nascer preto e pobre” pode sugerir que a cantora se dirige às pessoas que não são integrantes da raça negra.

Além disso, a compositora e cantora busca uma aproximação com os interlocutores por meio de diferentes recursos linguísticos, tais como escolhas lexicais (gírias ou termos coloquiais: corre, busão, dim, apê etc.) e interrupções/alterações na pronúncia das palavras (vitimi, pra, pro, vamo), uso de pronomes (cê [você], seu) e de verbos no imperativo (venha, bota, deixe). Escolhas lexicais ligadas ao conteúdo temático proposto, também merecem destaque (opressão, humilhação, preconceito). Para Oliveira, El-Dine e Figueiredo (2020), a carga semântica negativa evidencia os sentimentos que afligem os negros moradores das periferias. Parte dos itens lexicais

escolhidos pela compositora e cantora, contribui para a construção de uma situação discursiva, retratada no videoclipe, como uma forma de denúncia e de crítica social.

Outra questão importante refere-se ao modo de organização da canção. De acordo com Oliveira, El-Dine e Figueiredo (2020), a organização textual se dá por meio de blocos temáticos de texto, sendo a primeira parte direcionada para as relações interdiscursivas evocadas pela canção (narrativa vivida e experienciada pela maioria de pessoas negras) e a segunda parte caracterizada como suporte argumentativo na construção de representações dos agentes sociais (crítica social, fonte de voz(es) e resistência(s) e forma de conscientizar as pessoas que não compreendem a dimensão dos problemas histórico-sociais, de ordem racial, que reverberam diariamente no país). A primeira parte, que serve como uma contextualização da condição vivenciada por grupos marginalizados, se configura como uma estratégia discursiva para inserir os espectadores na discussão. Já a segunda parte se presta a uma convocação para uma mudança de concepções, comportamentos e atitudes.

Do ponto de vista semiótico, merecem destaque as escolhas prosódicas, posturas, gestos, expressões faciais, olhares, movimentos, iluminação, enquadramentos, cores, vestimentas. A cantora explora recursos entonacionais e prosódicos de modo a suscitar efeitos de sentidos relevantes para a construção do projeto de dizer. Nesse caso, merecem destaque os padrões prosódicos: altura (alta ou baixa), intensidade (forte ou fraco) e duração (rápida ou lenta). Essas escolhas não são neutras, ou seja, além de contribuírem para a construção do ritmo e da melodia, os recursos sonoros estão articulados ao conteúdo dos enunciados da música.

No que diz respeito à construção das cenas, observa-se que a cantora é retratada em uma posição central, com foco de iluminação, sentada em uma banquetta e com recorrentes enquadramentos em plano médio, o que a coloca em destaque, assumindo uma posição



de protagonismo no videoclipe. A cantora dirige o olhar para a plateia, que, simbolicamente, representa um grupo social que naturaliza as desigualdades raciais. Os participantes da plateia são colocados em destaque ao longo da música, com foco em expressões faciais que sugerem atenção ao que está sendo dito. De acordo com Ferreira (2020, p. 105), em produções fílmicas,

decide-se a forma de iluminar os elementos, como distribuir as zonas de luz e sombra, como escolher, usar e alterar as cores dos objetos, como dar a ver o espaço, como gerir a luz no enquadramento e na profundidade. A iluminação resultante poderá querer reforçar uma hierarquia dentro do retratado ou manter uma neutralidade de significado. A luz usada poderá ser natural ou artificial, sendo a primeira conseguida, aproveitando e modelando a luz do Sol, sem tratamento, ou refletida, difundida, filtrada, recortada e, a segunda, através de luzes ou projetores, que podem ser os presentes nos locais – luzes de rua, de carros, de candeeiros, de teto – ou instaladas propositadamente e trabalhadas para o efeito pretendido.

Para a autora, a luz é um recurso fundamental na sua tarefa de criar ambientes luminosos e de construir ou reforçar um estado de espírito inerente ao enredo. No caso em pauta, a iluminação, ao não propiciar uma visibilidade nítida da plateia, em vários momentos do videoclipe, pode sugerir o estado de negligência e de insensibilidade por parte da sociedade como um todo em relação às questões raciais. Assim, diante do exposto, é importante ressaltar que a construção do videoclipe abarca escolhas que indiciam sentidos, que, por sua vez, impelem reflexões que podem promover uma atuação social mais responsável, mais inclusiva e mais cidadã. Nessa perspectiva, é relevante afirmar que a escola poderá contribuir com a ampliação de habilidades relacionadas ao Letramento Racial Crítico, ao propor uma problematização das relações étnico-raciais. A problematização poderá propiciar espaços de discussão acerca da importância de um compromisso pessoal e coletivo (ético e político) de luta contra o racismo nos diferentes espaços sociais, o que implica na

desconstrução de discursos e práticas que perpetuam desigualdades, bem como na formação para a promoção do respeito à diversidade e à igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo elegeu como objeto de estudo o Letramento Racial Crítico, uma perspectiva teórica que defende a relevância de saberes acerca das dimensões históricas, sociais, culturais, ideológicas e discursivas ligadas às relações étnico-raciais para uma atuação cidadã na sociedade.

Assim, a pesquisa realizada permitiu uma discussão acerca das potencialidades do Letramento Racial Crítico para uma abordagem teoricamente sustentada das questões raciais em contexto escolar. As reflexões empreendidas demonstraram que as relações étnico-raciais não devem ser abordadas de modo circunscrito às datas comemorativas e por determinados componentes curriculares. Tais questões devem ser tratadas no cotidiano escolar, nas situações ordinárias nas qual a abordagem se fizer necessária, mas também por meio de atividades didáticas devidamente planejadas, sob diferentes perspectivas. No entanto, é relevante que o “professor tenha uma formação que contemple a compreensão de raça como social, histórica e culturalmente construída, o entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia [...] e como tem impacto em nossas identidades sociais” (Ferreira, 2015, p. 138).

Para complementar a discussão proposta, foi analisado o videoclipe *Cota não é esmola*, que problematiza não só o direito ao sistema de cotas, mas também as condições vivenciadas por integrantes de grupos sociais constituídos por pessoas pretas e pobres. A análise empreendida contemplou dimensões linguísticas,



semióticas e discursivas, as quais contribuíram para a compreensão da proposta do videoclipe. O videoclipe, constituído por um relato de situações do cotidiano, que demonstram as desigualdades de oportunidades, também adota uma interpelação, que convoca para as pessoas lutarem contra as injustiças sociais, a discriminação e o preconceito. A letra propõe um diálogo com interlocutor-enunciatório – pessoas que não estão na mesma situação social vivida pela população preta e pobre. Dessa maneira, os recursos multissemióticos que constituem o videoclipe, como vestimenta, acessórios, voz, entonação, sons, expressões faciais, iluminação etc. são de suma importância para a compreensão do contexto social retratado na produção fílmica.

A análise do videoclipe explicitou que a temática racial pode se configurar como uma temática transversal, que permite ao professor explorar os conteúdos disciplinares, exigidos pelo planejamento escolar e possibilita uma abordagem formativa pautada na responsabilidade social, no posicionamento argumentativo ético e na preparação para o exercício da cidadania. A luta contra o racismo é um compromisso ético e político que deve ser assumido por parte de todos os cidadãos, pois “[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar e em todas as disciplinas do currículo escolar” (Ferreira, 2014, p. 250).

Ademais, ao abordar essa temática no ensino, o professor poderá contribuir para a compreensão das pluralidades étnicas/ raciais existentes nos diferentes contextos sociais; do funcionamento das relações de poder; dos modos de construção, de circulação e de recepção dos discursos; da constituição histórica da realidade brasileira e da relevância da transformação das políticas públicas para a minimização das desigualdades sociais. Isso exige uma mudança de concepções, de valores e de atitudes, em um processo crítico de ação, reflexão e ação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística Geral I**. 4 ed. Campinas: Pontes, 2008.

BIA Ferreira - Cota Não é Esmola | Sofar Curitiba. [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (6 min 41 s). Publicado pelo canal Sofar Latin America. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. *In*: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 121-142.

CARVALHO, I. B.; CASTRO, A. C. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 133-151, jan. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000100133. Acesso em: 22 fev. 2019.

DUBOC, A. P. M. **A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico**: uma proposta. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). Campinas: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, A. J. Histórias de professores de Línguas e Experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. **Espéculo**, Cascavel, n. 43, nov. 2009/fev. 2010, p. 67-82.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

FERREIRA, A. J. Narrativas autobiográficas de professoras/es de línguas na Universidade: Letramento Racial Crítica e Teoria Racial Crítica. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A. Textualização e Enunciação em texto multimodal: análise do vídeo de animação Escolhas da Vida. **Revista Prolíngua**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2017.

FERREIRA, R. I. P. S. **A luz da representação, os ambientes luminosos na prática artística**. 2020. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação, Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/104274/1/Tese%20de%20Ruth%20Iana%20Paul%20de%20Sousa%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

GUALBERTO, C. L. Multiletramentos a Partir da Gramática do Design Visual: possibilidades e reflexões. *In*: SIMPÓSIO DE LETRAS E LINGUÍSTICA. **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LIMA, D. da C. Tá na cabeça, tá na web! Significados simbólicos e historicidade do uso do turbante no Brasil. **dObra[s] – Revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 21-41, 2017. Disponível em: <https://dobras.emnuvens.com.br/dobras/article/view/633>. Acesso em: 19 abr. 2024.

LOBO, D. S.; VILLARTA-NÉDER, M. A.; FERREIRA, H. M. Entre omissão e preconceito racial: discurso-acontecimento, **Revista: Exitus**, Santarém/PA, v. 9, 2019.

OLIVEIRA, P. M. **Leitura e compreensão responsiva ativa no Ensino Médio**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

OLIVEIRA, F. S.; EL-DINE, I. P. Z.; FIGUEIREDO, I. V. Voz(es) e resistência(s) na canção Cota Não é Esmola, à luz da análise crítica do discurso. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 14, p. 177-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/29030>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RIBEIRO, E. A. **“Ela parece a empregada da minha casa”**: a relevância do Letramento Racial Crítico para a formação docente. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

SANTANA, W. K. F.; SILVA JÚNIOR, S. N. Compreensão responsiva ativa e autonomia relativa do sujeito no ensino e na aprendizagem da escrita: uma análise interpretativista. **Working Papers em Linguística**, [S. /], v. 21, n. 2, p. 30-45, 2020.

SOUTA, M. **Quando me dei conta de que era negra(o)/branca(o)?** Um estudo a partir de relatos autobiográficos de estudantes adolescentes. 2017, 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SOUZA, L. L. Os colares sagrados da memória: tradição, magia e identidade no candomblé de matriz africana iorubá. 2019. Tese (Doutorado em Memória:Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2021/04/TESE-DE-LUCIANO-LIMA-SOUZA-1.pdf>

VIEIRA, V. C.; BEHR, J. G. C. V.; NUNES, F. F.; YAMANAKA, J. H. C. Cota não é esmola: uma análise de discurso antirracista. *Ágora Filosófica*, Recife, v. 22, n. 1, p. 46-62, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/download/2106/1924/8124>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VILLARTA-NEDER, M. A.; FERREIRA, H. M.; RIBEIRO, E. A. Letramento racial crítico e a constituição de subjetividades: desafios para a formação de professores de línguas. *In*: LIANDA, S. (org.). **O que pode a Linguística?** Alagoínhas, BA: Bordô-Grená, v. 1, p. 25-45, 2018.

6

*Janaina Ferreira da Silva
Maria Alice Aparecida Assis
Túlio Lourençoni Maranhã
Helena Maria Ferreira*

ANÁLISE DA METAFUNÇÃO COMPOSICIONAL EM UMA VIDEOANIMAÇÃO:

**ESTRATÉGIAS PARA A CONSTRUÇÃO
DO PROJETO DE DIZER**

INTRODUÇÃO

Devido à ampliação das interações sociais em contextos digitais, surge a necessidade de uma reflexão acerca dos modos de organização das produções que constituem o cotidiano social. Com a disseminação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), houve a transmutação de gêneros ou a criação de novos gêneros textuais/discursivos (Marcuschi, 2002), o que tem demandado novas habilidades relacionadas às práticas de leitura e de produção textual. Esses gêneros são constituídos por diversas semioses e a depender das escolhas feitas pelo(s) produtor(es) e da organização composicional, o percurso de produção de sentidos pode ser afetado, caso os interlocutores não consigam compreender os efeitos que as diferentes semioses podem suscitar.

As dificuldades inerentes à interpretação de textos multissemióticos podem estar associadas à primazia que, tradicionalmente, é atribuída à modalidade verbal pelas instituições escolares. Dessa feita, a análise das diferentes semioses que constituem as produções audiovisuais pode viabilizar o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos, no qual as dimensões culturais e as dimensões semióticas encontram-se articuladas para a constituição de sentidos. E é exatamente isso que justifica a importância de mais trabalhos que abordem os modos de organização de textos multissemióticos, pois se acredita que as escolhas feitas pelos produtores e os modos como os recursos semióticos são combinados para o processo de produção de sentidos irá contribuir para que os sujeitos-espectadores possam entender com mais criticidade os textos com os quais tenham contato nas interações cotidianas.

Essa habilidade crítica pode qualificar o desempenho escolar, a busca de informações, as atividades de entretenimento e o exercício da cidadania. Dessa forma, tem-se a formação de sujeitos

que possam participar de modo mais ativo das atividades de interpretação de textos constituídos pelas modalidades (fala, escrita e imagem) e por diferentes semioses (imagem, cor, enquadramento, palavras, expressão facial, olhar, postura etc.).

Nosso trabalho tem, portanto, o objetivo de apresentar uma análise acerca da metafunção composicional, conforme proposto por Kress e Van Leeuwen (2006), em uma videoanimação. Essa análise pode contribuir para a construção de um repertório que possibilite ao leitor um olhar mais atento acerca das diferentes semioses que constituem a produção analisada. Para isso, teremos como objeto de análise a videoanimação *Man 2020*, de Steve Cutts, que tem como temática a relação entre o homem e o meio ambiente. Essa análise será realizada a partir de recursos dispostos pela linha teórica da Gramática do Design Visual (GDV), proposta pelos autores Kress e Van Leeuwen (2006), a qual mostra que diferentes recursos podem indiciar sentidos e que não se limitam à dimensão verbal.

O GÊNERO VIDEOANIMAÇÃO: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO

Ao buscarmos caracterizar o gênero videoanimação, consideramos relevante partir do conceito de gênero do discurso. Para Bakhtin (2011), os gêneros são produções de linguagem que podem ser consideradas tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, que os sujeitos se utilizam nas interações sociais. Esses enunciados padronizados, relativamente estáveis, são marcados por aspectos sociais, históricos e temporais do contexto social e estão articulados às finalidades e às condições específicas de cada situação discursiva.



Para Rodrigues (2005), os gêneros são constituídos dialeticamente e exercem um certo papel “normativo” (norma, coerção social), que organiza as interações verbais. Os gêneros são organizados a partir de referências históricas, ou seja, são produtos culturais, que instauram “modos sociais de dizer”, mas são antes “uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão de mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação” (p. 166). Desse modo, ressaltamos que no processo de construção do projeto de dizer, os produtores tomam como ponto de partida a situação social e as condições específicas da enunciação. Nessa perspectiva, os enunciados encontram-se articulados a uma determinada esfera social, que se constitui como a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade.

Os diferentes campos da atividade humana, tais como as esferas íntima, cotidiana, dos negócios, jornalística, publicitária, jurídica, política, sindical, do trabalho, artística, do entretenimento, científica, acadêmica, escolar e assim por diante, relacionam-se com as intenções diversificadas que fazem parte da vida humana. É o campo de atividade humana que vai determinar qual o conteúdo temático, estilo e construção composicional do enunciado: “o conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (Faraco, 2009, p. 262).

Assim, é importante não confundirmos conteúdo temático com o assunto sobre o qual o texto versa. O conteúdo configura-se como uma abordagem ideologicamente construída que se torna comunicável por meio de um determinado gênero, incluindo, a situação social, o propósito comunicativo e os leitores (reais ou presumidos). O estilo está indissolivelmente ligado ao conteúdo e



à organização composicional, incidindo nas escolhas feitas pelo(s) produtor(es), seja em relação às dimensões formais da língua, seja em relação às manifestações singulares para enunciar um determinado ponto de vista. A organização composicional consiste em uma espécie de “fôrma”, um esquema espacial para organização dos enunciados, que ilumina a produção e a recepção dos gêneros, determinando, de modo flexível, a extensão, o formato e a disposição dos elementos constitutivos do texto.

Essas três dimensões encontram-se articuladas à situação de produção dos enunciados, bem como à apreciação valorativa do locutor acerca do(s) tema(s) e do(s) interlocutor(es) de seu discurso. Assim, no processo dialógico de ensino da língua, “[...] Não basta apenas ensinar aos alunos que a língua tem essa dimensão social, essa característica dialógica, mas ensiná-la neste contexto de dialogia” (Brotto, 2008, p. 71). Nessa direção, é importante considerar que a aula é um acontecimento, em que as interações entre professor(es) e aluno(s), alunos e alunos são construídas na e pela linguagem. Dessa forma, afirmar que a língua é vida e que se realiza por meio das interações não é suficiente para uma prática pedagógica responsiva ativa, é preciso considerar que a linguagem se efetiva notadamente pelos e nos “atos de fala, se, no momento de seu ensino, privilegia-se o que há de estático nela, o que nela há de normativo, repetível, separada de seus contextos enunciativos, privilegia-se sua descrição e não a interação por meio dela” (Brotto, 2008, p. 71).

O trabalho com textos, no contexto da sala de aula, deve considerar o circuito de produção, circulação e recepção de textos. Isso significa que o texto não pode ser mais visto como um produto acabado: (a) há um sujeito-produtor, que constrói um projeto de dizer, a partir de um determinado objetivo enunciativo, faz escolhas para o alcance desse objetivo e faz opção por estratégias para



mobilizar a interação com o leitor; (b) há um contexto de circulação desse texto, que, articula-se à noção de esferas discursivas (ou da atividade humana), com suas características específicas, que determinam não somente as características composicionais da produção, mas também escolhas do suporte textual, de recursos/mecanismos linguísticos e semióticos, de relações com o(s) coenunciadores; há um sujeito-receptor, que participa conjuntamente no processo de produção de sentidos, que está inserido em um contexto sócio-histórico e ideológico, que possui uma posição/hierarquia/grupo social e graus de familiaridade com o enunciatador (Ferreira, 2020).

É nesse contexto teórico que discorreremos acerca do gênero videoanimação. No que diz respeito ao propósito enunciativo, podemos considerar que esse gênero pode figurar em diferentes esferas sociais. Como exemplo, podemos ter animações que pertencem ao campo publicitário (anúncios publicitários: https://www.youtube.com/watch?v=fh4IAQyl_Mw ou <https://www.youtube.com/watch?v=ajXvtp5MFMA>), ao campo escolar (apresentação de conteúdos didáticos: <https://www.youtube.com/watch?v=TUy6S-C2MRig> ou https://www.youtube.com/watch?v=sPeZaXrpe_8), ao campo literário (textos literários: <https://www.youtube.com/watch?v=LnAMuNtxdKw>), ao campo artístico (apresentação de artistas e obras de arte: <https://www.youtube.com/watch?v=vlvDEqzAis4> ou <https://vimeo.com/26060115>), entre outros.

De acordo com Alves, Battaiola e Cezarotto (2016), as animações podem capacitar, facilitar e motivar os estudantes para um aprendizado mais significativo, uma vez que são compostas por múltiplas linguagens, animação (verbais, visuais e sonoras) e abordam os conteúdos de modo provocativo, mobilizando a interação com os sujeitos-espectadores. Nessas interações, esse gênero pode apresentar várias funções pedagógicas, como: apresentar um fato

(simulação ou narrativa), ilustrar um conteúdo (descrever uma ação, exemplificar um movimento), expor um evento (apresentar ações e procedimentos) e motivar (narrar fatos, contar histórias).

Nesse sentido, o conteúdo temático das videoanimações será construído a partir do projeto de dizer do(s) produtor(es), na interação com os interlocutores, que, na situação discursiva, irão construir diálogos para o processo de produção de sentidos. As escolhas estilísticas também irão estar articuladas ao propósito enunciativo e serão organizadas a partir de imagens colocadas em movimento, acompanhadas ou não de recursos sonoros (fala, efeitos sonoros, músicas etc.). Esses recursos irão contribuir para o percurso interpretativo e para a reconstrução da proposta enunciativa. Para tal, cada escolha semiótica (cores, imagens, expressões faciais, enquadramentos, temporalidades, iluminação, palavras etc.) irá compor a organização do texto e participará do conjunto para a construção dos sentidos.

Considerando o contexto cinematográfico, há um tipo de videoanimação que merece destaque: as animações narrativas. Para Ferreira, Leandro e Coe (2019), esse tipo de produção é composta por: situação inicial, conflito (que modificará essa situação inicial), clímax e situação final (que colocará um fim ou não no conflito que foi apresentado). Esse tipo de gênero busca fazer uma crítica do contexto social, com o intuito de provocar os sujeitos-espectadores para uma reflexão acerca da questão proposta.

Assim como outras produções fílmicas, as videoanimações são textos constituídos por várias semioses que, conjuntamente, contribuem para o processo de produção de sentidos. Assim, para uma melhor compreensão do gênero, iremos analisar a videoanimação *Man 2020*, que é uma atualização de outra animação, intitulada *Man*, também dirigida por Steven Cutts.

UMA PROPOSTA DE LEITURA DA VIDEOANIMAÇÃO *MAN 2020*

A videoanimação *Man 2020* (Homem 2020), publicada e produzida por Steve Cutts (<https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>), faz uma crítica à relação homem/natureza no contexto de isolamento social. Destacamos, aqui, a importante relação que o título possui com o conteúdo do vídeo, pois não estamos falando de qualquer homem, mas da espécie humana, que possui habilidades intelectuais que distinguem essa espécie das demais espécies animais, mas que age de modo irrefletido. O vídeo analisado retoma outra animação *Man* (Homem, 2012), também dirigida por Steven Cutts (<https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU>), que aborda episódios de destruição da natureza.

O isolamento retratado pela videoanimação *Man 2020* é uma imposição forçada por um problema de saúde pública, a pandemia de SARS-CoV-2 (Coronavírus, Covid-19). Por estar isolado, o homem diminui os impactos no meio ambiente, momentaneamente, mas a problemática aventada pela videoanimação analisada, é que a destruição volte a acontecer após o término do isolamento. O isolamento social é abordado como um momento que possibilitou a recuperação do meio ambiente. Dessa forma, com caráter crítico, o objetivo da videoanimação é proporcionar um momento de reflexão ao leitor, para ser possível repensar a conduta adotada pelo homem perante a natureza e seus hábitos capitalistas e, assim, perceber que, apesar da pausa durante a quarentena, os velhos hábitos nos encaminham para o mesmo final.

Outro ponto que destacamos é a possibilidade de exploração das diferentes semioses que compõem a videoanimação. Nesse contexto, é importante observar a importância do contexto de produção e de leitura da videoanimação para interpretação das produções fílmicas.



Para a realização da análise, utilizamos como aporte teórico a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (2006), que é voltada para a análise de imagens estáticas, mas que pode iluminar a leitura de textos em movimento. A GDV é composta por três metafunções: a metafunção representacional, a interativa e a composicional. Nesse estudo, utilizaremos apenas a metafunção composicional para a análise das imagens a seguir.

A metafunção composicional tem o objetivo de mostrar como a construção espacial das imagens tem grande importância, pois as escolhas feitas pelo(s) produtor(es) são indiciadoras de sentido e podem orientar o percurso interpretativo.

Como subtópicos da metafunção composicional, temos três elementos relevantes: (a) o valor da informação, que consiste no processo de produção de sentidos a partir da disposição espacial que cada semiose ocupa no frame; (b) a saliência, que consiste em verificar a posição de destaque entre os componentes da imagem; e (c) a moldura, que tem com função fazer a relação – ou não – entre os diversos quadros que podem – ou não – fazer parte da construção da imagem.

Iniciaremos a análise da videoanimação pelo primeiro subtópico da metafunção composicional: o valor da informação. Para tanto, selecionamos um conjunto de recortes feitos das imagens da videoanimação. Não temos como propósito, nesse momento, analisar cada uma das imagens, como casos isolados, mas, sim, como um conjunto, a fim de mostrar como a sequência dessas imagens pode ser lida e interpretada no contexto escolar.

Para a realização da análise da videoanimação, é importante conhecer os subtópicos do valor da informação: (a) dado e o novo, (b) ideal e real; e (c) centro e margem. Em conformidade com a GDV, o dado e o novo dizem respeito à natureza das informações (conhecidas ou novas; secundárias ou relevantes). No que tange ao ideal e

ao real, as informações são tomadas segundo o ponto de vista das ideias (parte superior) e o ponto de vista do real (parte inferior), e, por fim, temos o centro (posição de destaque) e a margem (posição secundária), que evidenciam o valor atribuído para cada elemento que compõe a imagem, de acordo com a posição que ele ocupa.

Figura 1 - O homem em isolamento social



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

A videoanimação se inicia com a imagem do homem, ocupando a posição centralizada, o que pode ser considerada uma estratégia para chamar a atenção do sujeito-espectador para o personagem. Outro recurso destacado são os salgadinhos “Cheezitos”, que aparecem na cor amarela, contrastando com o preto e branco da cena interior. Nas laterais, figuram vários rolos de papel higiênico e marcações de contagem na parede, sugerindo a reclusão. À direita da imagem, posiciona-se a televisão, que surge como um dos modos utilizados para ocupação do tempo, em tempos de distanciamento social. Assim, o destaque é dado ao personagem. Essa leitura pode ser confirmada pelo título atribuído à videoanimação – Man, que

problematiza as atitudes e os comportamentos do personagem. Os demais personagens representados – rolos de papel higiênico e marcas na parede – são indiciadores da reclusão social que tem uma duração mais prolongada.

Nas figuras 2 e 3, a escolha é para a posição central dos personagens representados, conforme se verifica a seguir.

Figura 2 - Posição central do personagem representado



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 2, há uma apresentação do personagem dentro da casa (visto pela janela a partir do recurso da simulação de um movimento de câmera), em posição central (a casa, a janela), que sugere a relevância do personagem para o enredo da narrativa. Os demais personagens representados (jipes e chaminés) e o uso de cores (preto e branco) já dão pistas iniciais para a orientação do percurso interpretativo. A caracterização da situação da pandemia e do espaço físico serve como base para a construção do contexto em que se desenvolve a narrativa.

Figura 3 - Posição central dos dados da videoanimação



Fonte: videoanimação *Man 2020* (2020).

A figura 3 coloca em destaque a casa, o título da animação e o nome do diretor da produção fílmica. A escolha por inserir os dados da produção em posição central atribui relevância para o processo de produção de sentidos, uma vez que o título *Man 2020* permite uma contextualização do tempo histórico retratado pela narrativa e a atribuição de autoria. A menção ao ano de 2020 e a caracterização do contexto pandêmico são determinantes para a (re)construção do projeto de dizer do(s) produtor(es).

De modo semelhante à videoanimação anterior *Man* (2012), as outras cenas da videoanimação se deslocam no sentido da direita para a esquerda, de modo contrário à organização do sistema de escrita ocidental, que faz com o movimento dos olhos se desloque da esquerda para a direita. Para Ferreira, Leandro e Coe (2019, p. 82), “as cenas do vídeo fluem, então, da direita para a esquerda, o que pode ser interpretado como uma ação contrária, oposta ao que deveria ser, como se os produtores sugerissem que o ‘homem’ está indo na contramão da evolução”.

Na figura 4, a seguir, a questão da informação dada e informação nova é explorada de modo a exemplificar os pressupostos da GDV.

Figura 4 - Organização composicional: dado e novo



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 4, o lado esquerdo é representado com a poluição ambiental, visualizada por meio de nuvens escuras e o lado direito é representado pela cor amarela, que indicia a ideia de natureza preservada. Nesse contexto, é possível considerar que a informação dada pode ser tomada como menos relevante e, a informação nova pode ser considerada como em destaque. Outra questão digna de nota é o plano. A inserção dos animais e das árvores em primeiro plano explicita o destaque para esses personagens representados. O plano utilizado para a composição da cena sugere uma hierarquia: animais e árvores, prédios e poluição, sendo os primeiros a questão que se deve valorizar.

Nas cenas da videoanimação, é possível observar que o ritmo da música (instrumental) é combinada ao movimento das próprias cenas e dos personagens representados. A apresentação, de

maneira recorrente, atribui destaque ao personagem representado – urso – por figurar na lista de animais sob risco de extinção, conforme se verifica na figura 5.

Figura 5 - Organização composicional: enquadramento



Fonte: videoanimação *Man 2020* (2020).

A figura 5 é composta por dois frames, que demonstram as escolhas do produtor para a representação do personagem urso. No primeiro frame, o urso apresenta-se na posição central, com outros personagens às margens e ao fundo, em uma simulação de reverência. No segundo frame, o personagem ocupa o espaço da cena, sendo enquadrado em primeiro plano. Nessa direção, essas escolhas indiciam sentidos, o que pode provocar o sujeito-espectador acerca dos propósitos discursivos que motivam esse modo de organização.

A figura 6 explora a ideia de comemoração. Além da música, os personagens representados foram organizados de tal forma que é possível construir a ideia de um momento festivo.

Figura 6 - Representação de momentos de alegria



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 6, os personagens representados foram apresentados com expressões faciais que denotam o sentimento de

alegria (inclusive, as árvores que figuram de modo personificado) e estão organizados de modo a figurar o desenvolvimento de uma coreografia. Assim, a disposição dos personagens é relevante para a compreensão da proposta de demonstração de bem-estar por parte dos animais e das árvores que compõem a composição imagética.

Já, na figura 7, essa mesma representação é alterada, a partir do momento em que os personagens ouvem o barulho da chave, destrancando a porta da casa do personagem humano.

Figura 7 - Representação de momentos de agonia



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 7, as expressões faciais se modificam e a direção do olhar se volta para o lado exterior da cena, o que causa a mobilização do sujeito-espectador para o que será apresentado na sequência. Desse modo, é possível asseverar que a opção feita pelos produtores constitui o processo de textualização, que, por sua

vez, integra a construção do projeto de dizer e a construção dos sentidos. Analisar, de modo detido, as combinações dos recursos semióticos poderá favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias para a realização de uma leitura crítica, de modo que as pistas deixadas pelos produtores sejam articuladas para o percurso interpretativo.

Na figura 8, merece destaque a enquadramento, que coloca o personagem homem em evidência.

Figura 8 - Enquadramento



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 8, o enquadramento se dá pela representação de algumas molduras: o homem na porta (moldura da porta) e parede (moldura da casa). Aqui, parece haver a sugestão de que o homem está saindo da moldura (portal que circunda a porta) para se deslocar para um espaço livre. A parede complementa a ideia de saída de um espaço fechado. Outra questão que pode ser destacada é a

joaninha presente na calçada da casa, que sugere que a retomada da destruição (apresentada na animação de 2012) se inicia já na porta da casa, ou seja, no término do isolamento social.

Diante do exposto, podemos constatar que as representações são realizadas de modo hiperbólico, com bastante exagero, conforme exemplificado na figura 9.

Figura 9 - Personificação com exagero



Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

Na figura 9, as árvores são apresentadas de modo personificado, uma vez que se deslocam de lugar para fugirem da destruição. As expressões faciais, as raízes externas e o pó que se levanta a partir da movimentação das árvores, somadas à rapidez do tempo de cena sugerem uma ideia de temor.

Por fim, na figura 10, o frame demonstra o personagem saindo da cena para a finalização da videoanimação.

Figura 10 - Finalização da videoanimação

Fonte: videoanimação Man 2020 (2020).

A figura 10 apresenta a casa ao fundo, com os resquícios da joaninha morta (em tamanho exagerado) e o homem saindo da cena e se dirigindo para a natureza. Por ser a cena final, o sujeito-espectador precisará fazer inferências sobre o final da narrativa. Nesse sentido, os conhecimentos prévios (notadamente, da videoanimação anterior – versão 2012) poderão ser mobilizados para a compreensão do projeto de dizer. A partir da análise da disposição dos personagens representados e da relação entre eles, da combinação dos recursos semióticos, o processo de leitura pode ser realizado de modo mais aprofundado e crítico.

A GDV, como aplicada nessa animação, é apenas uma forma possível de análise entre tantas outras possibilidades e abordagens teóricas. Nessa análise, confirmamos que os pressupostos teóricos propostos pela GDV podem iluminar a análise da organização composicional das produções fílmicas, não ficando restritas às imagens estáticas,, como figura a proposta inicial da teoria.

A problematização de cenas, das escolhas de recursos semióticos feitas pelos produtores, dos efeitos de sentidos suscitados por essas escolhas, bem como dos posicionamentos dos alunos em relação às questões discutidas durante as atividades de leitura poderá favorecer a formação de leitores críticos.

De acordo com Rojo (2004, p. 03),

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

Em função da complexidade da ação leitora e das práticas discursivas, é relevante que capacidades discursivas e linguístico-semióticas sejam desenvolvidas. Entre as várias capacidades citadas pela autora, destacamos: (a) a percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita; e (b) elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos, bem como uma discussão com o texto (discordância, concordância, crítica de posições e ideologias, avaliação de valores (éticos, políticos etc.) colocados em circulação pelo texto.

Nesse sentido, consideramos que formação um leitor crítico é conceder-lhe a palavra, ouvir suas percepções e seus posicionamentos, é permitir o debate, é incentivar a réplica, é provocar novas leituras, é explorar novas possibilidades de dizer e de interagir, por meio de diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de apresentar uma reflexão acerca da metafunção composicional, proposta pela Gramática do Design Visual, e de suas contribuições para o aprofundamento da atividade de leitura de textos em movimento. Para tal, foi proposta a análise da videoanimação *Man 2020*, dirigida por Steven Cutts (2020), que trata da diminuição de ações humanas que ocasionam a destruição da natureza no contexto pandêmico e que poderão ser retomadas, caso não haja conscientização. Assim, o retorno à normalidade (modos de vida anterior), se não analisado, poderá desencadear a adoção dos mesmos comportamentos e das mesmas atitudes, caso a humanidade não problematize as questões ambientais.

Destacamos a importância de lançar novos olhares para as práticas de leitura, partindo da reflexão de como as produções textuais estão em circulação, uma vez que as mudanças decorrentes da globalização vêm propiciando o surgimento de novos gêneros textuais ou uma maior facilidade de acesso à diversidade de textos constituídos por múltiplas linguagens. Ao escolhermos como objeto de análise o gênero discursivo videoanimação, mais especificamente, a obra *Man 2020*, de Steve Cutts que dialoga, além de tudo, com a situação que vivenciamos, o isolamento social, em decorrência da pandemia do Covid-19, buscamos enfatizar que a proposta de análise de um texto precisa estar assentada no circuito de produção, circulação e recepção dos textos, que permite que os sentidos sejam (re)construídos a partir das referências emanadas do processo de interação entre produtores, textos e sujeitos-espectadores, considerados os contextos enunciativos.

Assim, utilizamos como referencial analítico a metafunção composicional, proposta pela GDV, uma teoria que apresenta múltiplos caminhos para a análise da textualização de produções

imagéticas. Em função da extensão deste capítulo, a delimitação de análise foi necessária para a compreensão da produção fílmica em sua organização composicional.

Por fim, os resultados desta análise apontam para as potencialidades das videoanimações para a formação de leitores. No caso em específico, pela extensão ser mais curta, é possível realizar a projeção mais vezes, o que permite uma retomada para a problematização acerca das escolhas realizadas pelos autores e seus potenciais efeitos de sentido. Além disso, a análise da metafunção composicional traz substanciais contribuições para formação dos leitores, uma vez que poderá sinalizar para a relevância de uma atenção aos detalhes, às escolhas feitas pelos produtores, às relações entre semioses, aos modos de textualização para a construção do projeto de dizer.

Nessa direção, esperamos, a partir deste capítulo, contribuir, ainda que de modo incipiente, para a disseminação desse arcabouço teórico, que pode se constituir como fonte de pesquisa e estudo para a formação inicial ou continuada de professores de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; BATTAIOLA A. L.; CEZAROTTO, M. A. Representação gráfica para a inserção de elementos da narrativa na animação educacional. **Infodesign: Revista Brasileira de Design da Informação (SBDI - Online)**, v. 13, p. 1-21, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YthC9K>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, H. M.; LEANDRO, Y. M. I. A.; COE, G. S. C. Vídeomanização Man: uma Proposta de Leitura. In: FERREIRA, H. M.; VILLARTA-NEDER, M. A.; DIAS, J. **O trabalho com videomanização em sala de aula: múltiplos olhares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRA, H.; ALMEIDA, P. V.; DIAS, J. Mecanismos enunciativos constitutivos da tessitura de textos multissemióticos: uma proposta de análise. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, 2017.

FERREIRA, H. M. A produção de textos multissemióticos em sala de aula: desafios e perspectivas In: BRUNEL MATIAS, R. Géneros textuales/discursivos y tecnologías digitales: X SIGET -Simposio Internacional de Estudios sobre Géneros textuales: géneros textuales/discursivos, prácticas de lenguaje y voces del sur en diálogo. Córdoba: FI copias, 2020. Disponível em: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/x-siget_-_005.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

KANDINSKY. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal CraveSound. Disponível em: <https://vimeo.com/26060115>. Acesso em: 27 ago. 2024.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006.

MAN. [S. l.: s. n.], 2012. 1 vídeo (3 min 36 s). Publicado pelo canal Steve Cutts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaCIU>. Acesso em: 27 ago. 2024.

MAN 2020. [S. l.: s. n.], 2024. 1 vídeo (1 min 05 s). Publicado pelo canal Steve Cutts. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DaFRheiGED0>. Acesso em: 21 de jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

OS LUGARES da cidade - Vocabulário para crianças - Recopilação. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (17 min 33 s). Publicado pelo canal Smile and Learn - Português. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sPeZaXrpe_8. Acesso em: 27 ago. 2024.

PROPAGANDA comercial Brasil Brazil jingle ano 1967 Casas Pernambucanas frio. [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (33 s). Publicado pelo canal Samuel Martins. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fh4IAQyl_Mw. Acesso em: 27 ago. 2024.

PRODUTORA Animação - Vídeo Comercial Abuze. [S. l.: s. n.], 2015. 1 vídeo (37 s). Publicado pelo canal Agência VFX - Produtora de Vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ajXvtp5MFMA>. Acesso em: 27 ago. 2024.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013121153a8f1155045828c12733b68e/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

ROTAÇÃO e Translação da Terra - Os Movimentos do Planeta Terra. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (4 min 31 s). Publicado pelo canal Smile and Learn - Português. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TUy6SC2MRig>. Acesso em: 27 ago. 2024.

TARSILA: Os bichos/ Party Animal (0). [S. l.: s. n.], 2018. 1 vídeo (2 min 51 s). Publicado pelo canal Augusto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vlvDEqzAis4>. Acesso em: 27 ago. 2024.

7

*Isabela Vieira Lima
Hellen Teixeira Silva
Helena Maria Ferreira*

A INTERAÇÃO ENTRE MODOS SEMIÓTICOS NO GÊNERO VIDEOCLÍPE:

**APONTAMENTOS PARA A ANÁLISE
DE TEXTOS AUDIOVISUAIS**

INTRODUÇÃO

A Teoria da Multimodalidade, formulada por Kress e Van Leeuwen (2006), busca demonstrar a combinação de diferentes modos e recursos semióticos na constituição dos textos, construindo arranjos que resultam em formas variadas de produção de sentido pelos sujeitos. Em consonância a isso, a Semiótica Social de Hodge e Kress (1988) ainda afirma que a escolha desses diferentes recursos sígnicos é fundamental, visto que eles refletem os valores e o contexto sócio-histórico daqueles que se envolvem nos processos de produção e recepção dos textos multimodais. Foi a partir da constatação da supremacia concedida ao código escrito e a não atenção aos códigos visual e sonoro, por parte dos estruturalistas, que pesquisadores vêm propondo teorias capazes de lidar com as formas de expressão semiótica possibilitadas pelos avanços tecnológicos, resultando em textos cada vez mais diversificados e complexos. Dessa forma, perspectivas tais quais a da Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988) e seus desdobramentos despontaram com vistas à observação das potencialidades semânticas do imagético, estando ele articulado ou não ao verbal.

A partir dessa discussão, é possível fundamentar a reflexão proposta pelo presente capítulo. Ao trabalhar com teorias de imagem, como a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), os autores perceberam que textos audiovisuais são analisados, prioritariamente, com base nas imagens estáticas que os constituem, visto que faltam metodologias de análise para esse material, resultando com que os outros modos semióticos como o som e os gestos sejam discutidos separadamente, impedindo, de certa maneira, que alguns recursos sejam visualizados e agregados ao estudo dos textos multimodais. Partindo dessa premissa, foi formulada a seguinte questão: quais funções poderiam ser adicionadas à GDV ou, de outro modo, constituir uma teoria voltada especificamente ao audiovisual? Para investigar

essa questão, o presente trabalho possui como objetivo elencar os recursos semióticos utilizados em um texto multimodal, qual seja, o videoclipe *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* (2016), da banda O Terno e analisar como se dá a combinação e os efeitos de sentidos desses recursos.

Para esse fim, o trabalho será organizado da seguinte forma: discutiremos, primeiramente, o videoclipe na condição de texto multimodal e a interação/integração entre os seus modos, isto é, entre as diferentes formas semióticas que o constituem. A seguir, faremos considerações acerca do gênero videoclipe e as implicações da sua apreciação enquanto prática social para, depois, visitarmos o percurso histórico desse gênero, caracterizá-lo, observar a sua estrutura e as classificações propostas para ele por autores aqui citados. Nessa seção, recorreremos a Carvalho (2006), Coelho (2003), Machado (2000), Nunes (2013) e Soares (2009), estudiosos que se debruçam sobre o gênero videoclipe, destrinchando as suas características e dimensões constitutivas.

Com vistas à mencionada proposição de procedimentos metodológicos adequados à análise de textos multimodais, abordaremos, em seguida, os pressupostos da GDV (1996), expondo suas metafunções com base em autores como Novellino (2007), para posteriormente tomá-los como parâmetro de avaliação das funções por ela postuladas na constituição do videoclipe aqui tomado como *corpus* e, assim, propormos as adequações metodológicas quanto à consideração integrada das formas semióticas que compõem o videoclipe. Desse modo, a própria análise do videoclipe a ser apresentada servirá de exemplo prático das proposições metodológicas que aqui intentamos. Tais apontamentos se darão por partes e pela inserção gradual de alguns recortes do videoclipe ao longo do capítulo, a fim de relacionarmos a música à narrativa visual e de observarmos como a sua equipe autoral explorou ambas as partes conjuntamente. Por fim, faremos considerações metodológicas acerca do trabalho a partir da análise empreendida, de modo a situá-la na perspectiva de estudo dos textos multimodais.

O VIDEOCLÍPE COMO TEXTO MULTIMODAL

Como postulado pela Semiótica Social, representada por autores como Hodge e Kress (1988), as semioses possuem significados culturais, sendo produzidas e veiculadas em meio às interações entre os sujeitos, sejam esses participantes de círculos mais íntimos ou de instituições sociais. Além disso, essas semioses partem de múltiplos códigos, como os linguísticos, visuais, sonoros, gestuais, entre outros, a fim de provocar leituras acerca de um contexto sócio-histórico-cultural refletido nos textos.

Desse modo, o gênero videoclipe pode ser classificado como um texto multimodal, pois integra mais de um modo semiótico em sua constituição, a citar: os sons, por meio da música e da letra da canção anteriormente divulgadas, além dos efeitos sonoros que podem ser adicionados ao vídeo de modo a complementar a narrativa visual pensada pelos produtores; as imagens, as quais podem ser utilizadas de modo a ilustrar/traduzir a música de forma sinestésica ou ainda, uma composição visual que vislumbra uma narrativa com início, meio e fim dentro do videoclipe e que está atrelada ao tema proposto pela letra da canção (amor, ódio, traição, paz); aos gestos; e, por inclusão, também, as expressões faciais, sendo estas determinantes para a leitura das emoções e sentimentos dos personagens representados, sejam eles animados, atores contratados ou os próprios artistas da banda; e, por fim, os códigos verbais escritos – os quais podem aparecer em forma de qualquer outro gênero textual colocado dentro do videoclipe, seja ele uma notícia, uma mensagem de texto, um anúncio publicitário, entre inúmeros outros – e os verbais orais, apresentados em diálogos entre personagens representados, a fim de introduzir ou concluir a narrativa apresentada. Em síntese, Nunes (2013, p. 24) afirma:

O videoclipe é um gênero no qual são utilizados diversos recursos semióticos na sua produção, o que permite a constituição de um conjunto amplo de significados em um curto espaço de tempo. Dessa forma, em poucos minutos é possível perceber como a linguagem verbal, a música, o olhar dos participantes e a linguagem corporal dos participantes representados, por exemplo, atuam em conjunto para constituir significados no gênero.

Para além da sua condição multimodal, ainda podemos considerar o gênero videoclipe, a partir dessa asserção, como um texto híbrido, já que ele articula todos os modos semióticos deles constitutivos de modo a lhes conferir a mesma relevância semântica no todo do texto, o que, por sua vez, torna essas semioses igualmente importantes para a produção de sentido quando da sua recepção, levando-se em conta os seus vínculos fundamentais com o contexto em que são mobilizadas e o atrelamento dos modos e recursos escolhidos para o seu emprego aos projetos de sentido daqueles que o produzem. Segundo esse princípio, faz-se necessário abordar um dos objetivos primordiais desse texto, isto é, a potencialidade comercial que exerce. Tal potencialidade está diretamente ligada ao fato de que o videoclipe ser “a união entre música e imagem com a finalidade de geração de um produto audiovisual que sirva como base para divulgação de uma canção” (Soares, 2009, p. 18).

De acordo com Machado (2000), esse potencial está ligado ao fato de que o gênero possui um formato concentrado e de curta duração, em que, mesmo exigindo custos modestos, pode apresentar grande distribuição em massa. Mas para compreender como se alcançou essa logística que permite a ampla distribuição dos videoclipes, faz-se necessário investigar seu surgimento e suas fases de constituição.

HISTÓRIA DO VIDEOCLÍPE: CONTEXTUALIZAÇÃO

Embora a sincronização entre som e imagem tenha sua origem datada em 1920-1930, considera-se que os videoclipes tenham surgido em 1970, mas teve a sua popularização na década de 1980⁹. O videoclipe surge beneficiando tanto os interesses artísticos quanto os comerciais da Indústria da Música. Considerada uma das grandes responsáveis pela difusão desse gênero, a MTV (*Music Television*), emissora de televisão dedicada à exibição ininterrupta de videoclipes, foi inaugurada em 1º de agosto de 1981, exibindo o clipe *Killed the Radio Star*, do duo britânico *The Buggles*. No entanto, estudos indicam que houve outras produções artísticas audiovisuais correlatas que antecederam o formato de videoclipe adotado nos dias de hoje. Alguns pesquisadores apontam que *Os Beatles* foram os responsáveis por peças audiovisuais que precederam o videoclipe.

Em 1964, os membros da banda protagonizaram a obra *A Hard Day's Night*, dirigida por Richard Lester, que contava com efeitos de transição de imagens, cortes e *takes*¹⁰ rápidos. Já em 1965, o conjunto lança o filme *Help*, o qual acompanhou o lançamento de um disco que lhe serviu de trilha sonora. Um ano depois, eles viriam a produzir videoclipes para as canções *We can work it out* e *Paperback writer*. Mais tarde, em 1968, lançaram o desenho animado *Yellow Submarine*. Os artistas se envolveram ainda com a produção de curtas e de documentários.

9 Para mais dados acerca dos videoclipes, recomenda-se o texto de Arianne D. Holzbach e Marildo J. Nercolini (2009), *Videoclipe: em tempos de reconfigurações*.

10 Imagem contínua de cada segmento específico da ação do filme (Machado, [entre 2003 e 2010], p. 6).



No Brasil, ainda no final da década de 1970, antes mesmo da estreia da MTV Brasil, que se deu apenas em 1990, o programa dominical Fantástico, da Rede Globo de Televisão, exibia videocliques nacionais. O primeiro videoclipe a ser exibido na MTV Brasil foi *Garota de Ipanema*, de Marina Lima, em 20 de outubro de 1990. A emissora com sede em São Paulo oferecia em sua grade um espaço para exibição de produções nacionais, o que serviu de incentivo para que artistas e bandas brasileiras se dedicassem a produzir mais videocliques. A reprodução desse material audiovisual mostrou um grande potencial para a promoção e divulgação dos artistas, o que chamou a atenção das gravadoras, as quais passaram a desenvolver estratégias de *marketing* e criar departamentos específicos para isso. Atualmente, existem equipes que contam com produtores, diretores, editores, figurinistas, câmeras profissionais etc. para a construção de um novo clipe. Cinco anos após a estreia da emissora no país, surgiu o *Vídeo Music Brasil* (VMB), competição para premiar os melhores cliques brasileiros.

Em determinado momento, já era possível encontrar outros canais além da MTV dedicados a exibir esse tipo de material. Mais recentemente, com o advento da internet, uma plataforma que muito tem se destacado e fortalecido sua relação com os videocliques é o *YouTube*. Fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim e destinado ao compartilhamento de vídeos, o site hospeda materiais audiovisuais de diversos gêneros, dentre eles, os videocliques.

Embora uma pesquisa disponível no site *Digital Music News* (Resnikoff, 2016) aponte que apenas 4,3% do conteúdo disponível na plataforma seja relacionado à música, o gênero que aqui se discute apresenta grande importância nesse meio, visto que o primeiro vídeo compartilhado no *YouTube* a alcançar mais de um bilhão de visualizações foi o videoclipe do sucesso sul-coreano *Gangnam Style*, do artista Psy. Além disso, diversos sites salientam que os



materiais que alcançam maior número de visualizações são os videoclipes, como bem mostra uma reportagem no site da revista Bula (Oliveira, 2018), na qual é demonstrado que nove entre os dez vídeos mais vistos na plataforma são clipes musicais. Esse número pode variar de acordo com os dados de determinadas pesquisas, mas vale destacar que todas mostram que o gênero que mais se destaca em termos de visualização e alcance é o videoclipe, conforme assinala Nunes (2013, p.18)

[...] no YouTube, por exemplo, os vídeos mais acessados e comentados do canal pelos internautas são videoclipes de grandes artistas da Indústria Cultural. É comum, inclusive, ver artistas promovidos em escala global pelas grandes gravadoras da Indústria Cultural obterem, de forma recorrente, dezenas de milhões de visualizações num espaço de tempo inferior a um ano, o que acontece esporadicamente em outros gêneros.

Ao contrário do que alguns críticos acreditavam na época em que os videoclipes se difundiram, o material favorece a ascensão e a visibilidade dos artistas, uma vez que a música pode ser vinculada às outras mídias. Dessa forma, o interesse em produzir um material que atendesse e se adequasse às expectativas de determinados públicos, os quais consomem ou tendem a consumir o gênero musical com o qual o artista/banda se identifica, fez com que as produtoras e equipes responsáveis mobilizassem habilidades e técnicas específicas para esse fim. Há ainda o intuito de se destacar e alcançar números cada vez maiores de ouvintes/telespectadores, ocasionando, portanto, maior lucro. Sobre isso, Janotti Júnior e Soares (2008, p. 99) apontam que:

[...] pensar o videoclipe no âmbito do gênero musical é perceber que a produção de clipes está inserida numa dinâmica que leva em consideração horizontes de expectativas gerados a partir de determinadas regras de gêneros musicais; que a imagética de um videoclipe articula

polos de produção de sentido que atravessam tanto as cenografias dos gêneros musicais quanto as narrativas específicas dos artistas da música pop e que o clipe articula uma composição músico-imagética que se projeta em direção ao público.

Partindo disso, compreende-se que os modos e semioses selecionados para comporem os videoclipes dialogam diretamente com os interesses mercadológicos. Isso acontece graças à influência que o videoclipe alcançou por meio de sua visibilidade cada vez mais ampliada nos últimos anos. A Indústria, percebendo esse potencial, não faz escolhas de modo aleatório. Ela seleciona recursos semióticos que direcionam determinados sentidos, carregados de ideologias, identidades, culturas e crenças, sendo difundidos, muitas vezes, até mesmo em escala global. Quanto a isso, Nunes (2013, p. 19) menciona que:

[...] os sentidos veiculados em videoclipes são consoantes aos discursos defendidos pela Indústria Cultural, isto é, o objeto artístico é produzido conforme ideologias, ideias e relações que a Indústria Cultural deseja apresentar. Os produtores de videoclipes têm consciência da importância desse produto para a divulgação de um artista em escala global e das vantagens de se agradar o público do artista para que se obtenha sucesso comercial.

Portanto, o videoclipe tem condições não somente de evidenciar aspectos positivos a respeito de um artista ou banda, de vender uma imagem conveniente desses, confirmando talentos e qualidades, e nem somente de exprimir manifestações artísticas. Ele serve ainda de ponte para a disseminação de padrões e ideologias ao agir com significativo potencial comercial, grande alcance e aceitação por parte do público, além de contar com uma vasta variedade de conteúdos e informações, mesmo sendo um gênero que dispõe de um tempo de duração relativamente curto. Destaca-se, também, a arrecadação de lucros que esse gênero trouxe à Indústria da Música.



Como exemplo, é possível citar a banda de rock paulista cujo videoclipe aqui analisaremos O Terno, originada no ano de 2009. Inicialmente formada por Martim Bernardes, Guilherme D'Almeida e Victor Chaves, o grupo estreou fazendo covers de bandas nacionais e internacionais. Em 2012, lançaram, de modo independente, o primeiro disco do trio, intitulado 66. Ele contava com algumas músicas autorais e esteve entre os melhores discos lançados no Brasil naquele ano, de acordo com a revista *Rolling Stone Brasil*. A faixa que deu nome ao disco, 66, ganhou um videoclipe que rendeu a eles a premiação na categoria Clipe do Ano no Prêmio Multishow de Música Brasileira, em 2012. O vídeo foi produzido sob a direção de Marco Lafer e Gustavo Moraes.

Em 2014, por meio de um financiamento coletivo, O Terno lançou novo álbum que levava o mesmo nome da banda. Mais tarde, em 2015, sua constituição foi alterada com a entrada de Gabriel Basile em substituir ao Victor, resultando, assim, na formação atual da banda. Em 2016, lançaram o disco *Melhor do que parece* e, no mesmo ano, o videoclipe da música *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo*, com direção e roteiro da produtora Alaska Filmes, produção que levou o grupo a ganhar o prêmio de melhor clipe de música no Prêmio Multishow de Música Brasileira de 2016. Em 2017, a banda conquistou o mesmo prêmio com *Não espero mais*, dirigido por Filipe Franco. Já em 2018, venceu a indicação de melhor videoclipe no 29º Prêmio da Música Brasileira, com *Culpa*, o primeiro single do terceiro disco, com direção de Breno Moreira e Bruno Shintate. Em 2019, lançaram o álbum *<atrás/além>*, o mais recente trabalho do trio paulistano.

Com essa explanação sobre o percurso histórico dos videoclipes, buscamos lançar luz sobre tais produções de modo a explorarmos aspectos socioideológicos importantes à compreensão desse gênero, pois somente ao levarmos em conta as conjunturas em que surgem e evoluem podemos compreendê-los na qualidade

de gênero multimodal híbrido. Portanto, estamos lidando com um gênero cuja escolha e o arranjo dos materiais semióticos que o integram refletem valores cultuados nos ambientes em que são produzidos e veiculados, o que faz emergir a necessidade de discorrermos acerca das características composicionais técnicas, estéticas e narrativas desse texto sem deixarmos de contemplar o impacto que as demandas sociais exercem sobre a formatação/organização dos recursos semióticos pelos seus produtores.

O VIDEOCLÍPE E SUAS CARACTERÍSTICAS ESTÉTICO-NARRATIVAS

No que diz respeito ao conteúdo, ao processo criativo e à produção do videoclipe, existem muitos aspectos relacionados às experiências do cinema. Na condição de narrativas ou expressões poéticas audiovisuais musicais, essas produções herdaram muitos componentes técnicos, estéticos e composicionais dos filmes, razão pela qual normalmente encerram aspectos narrativos e expressivos na sua estruturação. O videoclipe consiste em um gênero caracterizado por possuir uma estrutura flexível em vista das diversas possibilidades proporcionadas por esses aspectos, o que pode lhes conferir tanto uma estrutura rigidamente narrativa, quanto uma elaboração lírica/abstrata desprovida de elementos narrativos. Dessa forma, não há uma regra ou uma caracterização específica que possa dar conta suficientemente desse gênero. A exemplo, Carvalho (2006) e Coelho (2003) julgam necessário propor três tipos de registro audiovisual representados comumente nos videoclipes:

- a. **Registro de performance:** esse termo é adotado por Coelho (2003) para representar quando se pode ver e ouvir

a banda tocando em vídeo. Acrescentado a isso, é possível que o registro possa estar associado tanto a uma gravação em cenários criados ou em shows.

- b. **Registro de tradução:** também o que seria chamado por Carvalho (2006) de videoclipes sinestésicos, ou seja, aqueles em que os sons são traduzidos em imagens, de modo que a cada efeito sonoro, sons graves ou agudos, a imagem sirva para ilustrar as sensações de se ouvir a música. Conforme a autora, a sinestesia é um fenômeno já previsto na audição da música e ao reconhecer o clipe como tensão entre música e imagem, torna-se possível, em uma mesma operação, visualizar a música e musicalizar a imagem.
- c. **Registro narrativo:** a letra da canção opera como fundo temático para a narrativa visual. Dessa forma, as representações imagéticas seriam construídas de modo a contar uma história. De acordo com Coelho (2003), essa narrativa poderia ser dividida em linear (apresentação-conflito-solução), não-linear e, ainda, uma narrativa que rompe com os parâmetros tradicionais.

Considera-se que há inúmeras outras maneiras de classificação, pois existem, ainda, videoclipes que conjugam os três tipos de registro propostos anteriormente, outro fator que afirma ainda mais a hibridização desse tipo de texto. No entanto, o que nos interessa aqui, são os videoclipes de conformação narrativa, tal qual o que compõe o nosso *corpus* e, dentro dessa perspectiva de registro narrativo elencada, é necessário discutir uma questão muito comentada por diferentes autores devotados ao estudo desse gênero. Enquanto Machado (2000) faz menção à descontinuidade presente no videoclipe, pois para ele “não existem razões para a obediência aos cânones clássicos de continuidade pela simples razão de que pouquíssimos clipes são realmente narrativos, nos sentidos literário



e cinematográfico mais habituais” (p. 180), autoras, como Carvalho (2006) e Coelho (2003), acreditam no grande potencial narrativo desse texto. Pondera-se que ambas as perspectivas são consequências da flexibilidade relativa ao gênero videoclipe, no qual é possível visualizar uma narrativa, ainda que essa não seja organizada sob uma estrutura tradicional de contar histórias, ou seja, características como tempo, espaço e personagens possuem diferentes papéis daqueles usualmente associados a filmes ou romances, por exemplo, pois há que se pensar, ainda, na dimensão musical.

Outros aspectos desse gênero estão relacionados à interação entre artistas e, como denominado por Coelho (2003), os apreciadores do videoclipe. A narrativa visual respeita, na maioria dos casos, a uma temática proposta pela letra da canção como, por exemplo, o amor. Ao apelar para esses sentimentos, a canção permite ao ouvinte se identificar com quem canta, o que resulta num efeito de autoria, isto é, como se o ouvinte fosse o compositor da canção. Há ainda recursos como o olhar para a câmera, que de acordo com Carvalho (2006, p. 63), assim “como a música pop utiliza um endereçamento direto ao ouvinte (seja pela voz do cantor e/ou pela letra da canção), o olhar direto para a câmera faz parte desta estratégia de aproximação e de construção de uma relação de intimidade”.

É necessário, ainda, levar em consideração o papel do artista dentro da narrativa visual do videoclipe. Desse modo, o cantor pode ter seu papel de narrador-personagem – canta a canção e atua dentro da narrativa visual – ou apenas narrador – canta a canção e essa se torna pano de fundo para a narrativa, mas quem atua no vídeo é um ator contratado ou personagem animado. De acordo com Coelho (2003, p. 4), “a maioria das canções é elaborada na primeira pessoa do singular, mas esse ‘eu’ apresenta contornos próximos da indefinição, o que permite um grau maior de criatividade no momento da criação da narrativa visual”.



Esse papel do artista na relação entre canção e narrativa visual é determinante como fator de mecanismo comercial e publicitário, visto que o posicionará em um gênero musical da cultura pop. Dessa forma, a imagem do ídolo pop é criada por meio dos recursos utilizados em produções audiovisuais e, a cada clipe da banda, forma-se um conjunto de histórias que criam a identidade dos artistas, atuando como uma leitura biográfica desses. Portanto, torna-se possível concluir que, para além da dimensão semiótica, o gênero abrange, também, uma dimensão promocional e mercadológica da produção popular. Para Soares (2009, p. 60), essa última está no patamar central de produção do gênero videoclipe, como dito a seguir.

Destacamos que todas as articulações e jogos de linguagem, tão peculiares na concepção e na produção de clipes, precisam ser entendidas como dispositivos retóricos, forma de encantamento e de convite ao espectador. Esta disposição retórica presente nos produtos tem como princípio fundamental posicionar o artista no mercado de música.

Os conceitos apresentados até aqui são necessários para a análise do videoclipe selecionado. Após tais discussões, espera-se ser possível perceber como o gênero videoclipe representa, ao mesmo tempo, continuidade e ruptura em relação aos textos narrativos tradicionais, mas também, por meio de elementos audiovisuais próprios a sua constituição, suas especificidades.

Por conta dessa sua conformação essencialmente audiovisual, também discorreremos a seguir acerca da Gramática do Design Visual, a fim de observar quais aspectos dessa teoria já atrelada à análise de imagens estáticas se dá para que, posteriormente, outros pontos ligados a sincronia de modos semióticos possam vir a ser propostos como material de análise de imagens em movimento.

GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: BREVE CARACTERIZAÇÃO

Compreender o que houve nas áreas da Linguística e da Linguagem durante a década de 1980 representa grande relevância para a discussão do presente capítulo. Em 1985, M. A. K Halliday foi o responsável pelo desenvolvimento da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). A teoria se dedica aos estudos de textos verbais e busca apresentar e explicar funções e objetivos que norteiam a comunicação. Em sua teoria, Halliday (1985) concebe a linguagem “como um sistema de significados” (Novellino, 2007, p. 52) que serão construídos a partir das relações presentes nesse sistema, dispondo de múltiplas e distintas funções sociais. Para melhor compreender essa concepção sistêmica, Halliday (1985) propõe três metafunções: a ideacional, a interpessoal e a textual, respectivamente, responsáveis por representar as experiências humanas em função da linguagem, além de capacitar e possibilitar as interações humanas, a citar: o informar, o questionar, o se expressar etc., bem como estruturar, formatar e organizar o texto e sua mensagem.

Por meio de estudos que adotam uma perspectiva social, Hodge e Kress (1988) desenvolvem a teoria da Semiótica Social (SS), a qual se dedica a investigar, principalmente, a produção de sentidos relacionada à comunicação por meio das semioses e da sua recepção. A SS atribui igual importância entre modos de comunicação (oralidade, escrita, imagem, música) e entre os recursos semióticos aos quais se pode recorrer (cores, gesticulação, tom de voz, saliência, tamanho), considerando, portanto, mais do que apenas a comunicação verbal. Esses estudos concebem ainda que os recursos selecionados para compor determinado texto apresentam motivações específicas, ou seja, conforme o contexto e os interesses que o circundam, em vista das práticas culturais, políticas e ideológicas.



Kress e van Leeuwen (2006) desenvolvem, então, uma metodologia capaz de sistematizar a análise de imagens estáticas, uma vez que eles acreditam que essas também sejam estruturas sintáticas que auxiliam na elaboração de mensagens e na produção de sentidos, assim como acontece com a linguagem verbal. Para isso, os autores buscam na Linguística Sistêmico-Funcional as metafunções propostas por Halliday (1985) que dizem respeito às análises de textos verbais, tendo em vista a adequação dessas para o estudo de imagens. Dessa forma, a GDV, de Kress e van Leeuwen (2006), propõe também três metafunções: (a) representacional, responsável pela estruturação visual que compõe a imagem; (b) interativa, que diz respeito às relações construídas entre os participantes da imagem (aqueles que veem e aqueles que são vistos); e (c) composicional, que se refere ao formato do texto, ou seja, os significados e valores atribuídos aos elementos de acordo com a distribuição e posicionamento ocupado por eles.

É necessário destacar que, na perspectiva da GDV, há as noções de participante representado (PR), estando esse presente na imagem, e de participante interativo (PI), sendo esse o “observador”, fora da imagem. Inseridos na função representacional, existem as representações narrativas e as conceituais. A primeira diz respeito a um vetor compreendido como uma ação ou uma reação que relaciona os participantes. Essa relação entre vetores estabelece cinco processos, sendo eles: (a) processo de ação (não-transacional, transacional unidirecional e bidirecional); (b) processo reacional (transacional, não-transacional); (c) verbal e mental; (d) de conversão; (e) de simbolismo geométrico. Já as representações conceituais ocorrem por meio de processos de classificação (subordinação por grupos ou conjuntos, temas e categorias) e processos analíticos (relação entre a parte e o todo: o portador e seus atributos).

Quadro 1 - Caracterização dos tipos de representações e de seus respectivos processos (GDV)

Representações	Processos
1) narrativas	Processo de ação: os acontecimentos do mundo material são descritos ou apresentados, sendo que o participante é o ator, participante de quem o vetor parte, e o alvo, participante que é atingido pelo vetor. Esse tipo de estrutura corresponde aos processos materiais e comportamentais, no modo verbal, e dois tipos são diferenciados: (i) não transacional: a ação não é feita para alguém ou algo; corresponde ao verbo intransitivo (possui apenas um participante, o ator); (ii) transacional: a ação é feita para alguém ou algo; corresponde aos verbos transitivos. Há, pelo menos, dois participantes, o ator e o alvo. Pode ser bidirecional, no qual o participante é ator e alvo da ação ou quando o vetor (uma seta bilateral) liga dois participantes que são, concomitantemente, ator e meta; ou unidirecional, em que há um vetor (uma seta unilateral) conectando ator e meta (Kress; Van Leeuwen, 2006).
	Processo reacional: quando o vetor é formado pela direção do olhar de um ou mais participantes representados. Há dois tipos: (i) reator: aquele participante que olha, podendo ser um ser humano, animal, ou qualquer objeto, desde que tenha olhos e seja capaz de expressão facial; (ii) fenômeno: aquilo para que ou aquele para quem se está olhando. Aqui, tem-se: (a) transacional (o olhar do participante dirige-se ao fenômeno que, por sinal, está na imagem); (b) não transacional (o olhar é direcionado para algo fora da imagem). Como não há o fenômeno, temos que imaginar para quem o participante está olhando.
	Processos verbal e mental: muito comum nas histórias em quadrinhos. São dizeres representados por balões, sendo que o participante é o dizente (do qual emana o balão que indica a fala) e o enunciado é o conteúdo inserido no balão. Se o processo for constituído por um balão indicativo de pensamento, os participantes são os experienciadores, aquele de quem parte o balão, e fenômeno, o que está inserido no balão.
	Processo de conversão: envolve uma mudança de <i>status</i> do participante, o retransmissor, que é, simultaneamente, alvo de uma ação e ator de outra. Esse tipo de estrutura visual é comumente usado em diagramas que representam eventos naturais (ex.: ciclo da água) ou aplicado em (inter)ações humanas.
	Processo de simbolismo geométrico: em que há somente o vetor, indicando direcionalidade por meio de um sinal de infinito, em vez de uma seta (Pimenta; Maia, 2014).



2) conceituais	(a) classificacional: em que os participantes se relacionam, exercendo papéis diferenciados de subordinado e subordinante ou de participantes intermediários. Essas relações podem ser: (i) implícitas: em que os participantes subordinados são distribuídos simetricamente no espaço da imagem, em distância e tamanho iguais e orientados para os eixos vertical e/ou horizontal. O subordinante tem a possibilidade de ser inferido pela semelhança ou pelo motivo de estarem agrupados; (ii) explícitas: em que um participante subordinante é ligado a dois ou mais participantes subordinados por meio de uma estrutura de árvore. O subordinante é colocado acima ou abaixo dos subordinados. Aqui, os participantes podem ser realizados verbalmente ou visualmente, ou em ambos, mas o processo é sempre visual.
	(b) analítico: em que os participantes se relacionam em termos de uma estrutura de parte-todo, um deles o portador, o todo, e o outro o atributo, a parte. Podem aparecer setas, mas que não são vetores, elas apenas realizam uma identidade entre verbal e visual.
	(c) simbólico: diz respeito ao que um participante significa ou é, podendo ser atributivo, quando a identidade de um participante (portador) é estabelecida na relação com outro participante (atributo), ou sugestivo, quando o participante representa a própria identidade (Pimenta; Maia, 2014).

Fonte: elaborada pelos autores, com base nos pesquisadores citados (2022).

A função interativa equivale a interação entre PR e PI, ou seja, entre os participantes representados na cena e entre os participantes interativos, os que observam, possibilitando ainda a interação entre o produtor e o observador por meio da própria imagem. Nesse aspecto, observa-se, sobre o PR, a direção do olhar, a distância (mais próximo, mais afastado), o ponto de vista (ângulos frontal, inferior ou central) e a modalidade (cor, iluminação, brilho, profundidade etc.).

Já a função composicional é relativa ao valor que determinado elemento recebe conforme a posição que ocupa em relação aos outros na cena (esquerda/direita, cima/baixo), interagindo de forma a afetarem e serem afetados uns pelos outros. Ou seja, diz respeito à importância, ao valor de informação e ao destaque atribuído a cada componente da imagem, além de considerar o enquadre (os elementos estão conectados ou desconectados) e a saliência (destaque visual).

Como se pode constatar, a GDV contribui com as teorias da linguagem que veem para além dos códigos linguísticos ao permitir destrinchar as escolhas visuais dos textos imagéticos estáticos. Feita essa contextualização sobre a GDV, podemos discutir outros pontos ligados à sincronia entre modos semióticos, como o som, a imagem, os gestos e os códigos verbais escritos e orais integrantes do videoclipe em questão.

APONTAMENTOS PARA ANÁLISE DO VIDEOCLÍPE *Ai, Ai, COMO EU ME ILUDO*

Em função da análise do videoclipe, torna-se necessário mencionar a temática proposta pela canção que o originou. Como se pode verificar a seguir, o cantor (eu-lírico) confessa se apaixonar rapidamente pelas pessoas, o que resulta na criação de expectativa de sua parte. O que o eu-lírico espera, em vista dessa situação, é que ele possa aprender com seus erros e não correr o risco de se iludir novamente, mas, infelizmente, isso volta a ocorrer em todas as vezes que se apaixona. Entende-se que a temática dessa canção está diretamente relacionada ao sentimento “amor”, o qual, inclusive, é tema da maior parte das canções da Indústria Musical. A seguir, se encontra a letra da canção *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* (2016):

Ai, ai, como eu me iludo
Dessa vez eu viajei
Meu Deus confundi tudo
Nossa como eu vacilei
Porque eu já fiz isso milhares de vezes
Como é que eu nunca aprendi
A não gostar das pessoas tão rápido assim

Ai, ai, ai, como eu me iludo
Dessa vez eu viajei

Meu Deus confundi tudo
Nossa como eu vacilei
Porque eu já fiz isso milhares de vezes
Como é que eu nunca aprendi

A não gostar das pessoas tão rápido assim
Eu pensei que ia mudar
E que estava bem claro
Depois dos erros e erros da última vez
Mas quando vejo me pego fazendo até planos
De apresentar pro meus pais
Tô vendo filme demais

(refrão se repete)

Como meio de divulgação, a banda e os produtores realizaram um registro audiovisual narrativo em que uma história é contada de modo linear. O videoclipe *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* é iniciado com a aparição de um rapaz que, ao longo da narrativa, aparece trabalhando na cozinha de um restaurante. Em sua casa, ele assiste pela televisão uma propaganda daquilo que seria uma espécie de robô-auxiliar para tarefas domésticas, tais como cortar legumes, limpar superfícies frágeis etc. Influenciado pelo anúncio, o rapaz faz a compra e leva seu novo amigo-robô para ajudar em seu ambiente de trabalho. A grande surpresa é que o boneco parece não desempenhar adequadamente suas tarefas em função de uma característica que lhe é atribuída: a facilidade em se apaixonar. Diante disso, a narrativa se desenrola em torno da apresentação das paixões e desenganos sofridos pelo robô, resultando, por fim, em sua devolução, ocasionada pela premissa de que, ao não exercer suas obrigações e ao desenvolver sentimentos e emoções, ele perde sua função inicialmente designada, tornando-se, desse modo, defeituoso.

Os apontamentos se darão por partes e pela apresentação de recortes do videoclipe, a fim de relacionar a canção com a narrativa visual e observar como os produtores exploraram ambas as partes por meio de determinados recursos semióticos. Para a investigação a seguir, serão mobilizados conceitos debatidos por autores como Carvalho (2006), Kress e van Leeuwen (2006), Machado (2000), Nunes (2013) e Soares (2009) acerca dos textos audiovisuais.

Cena 1 - Contextualização da narrativa visual

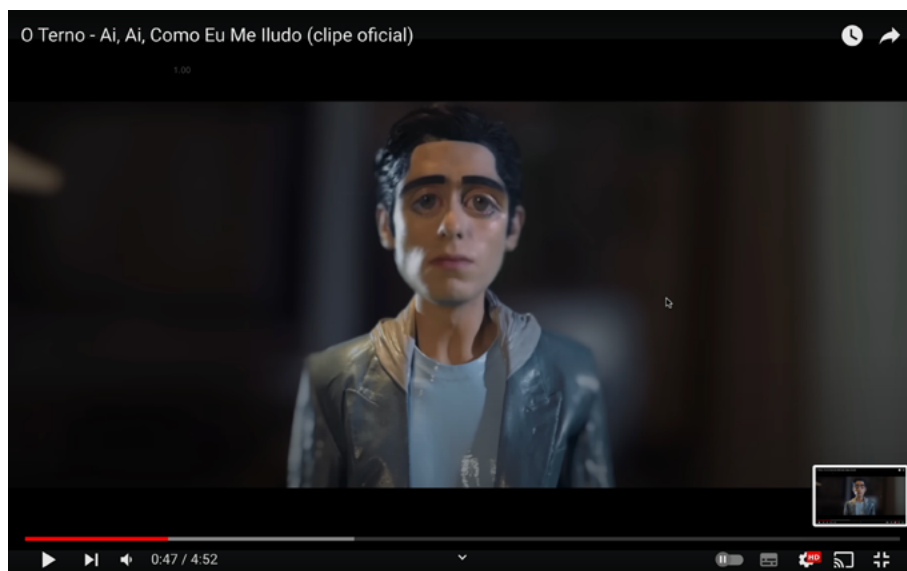
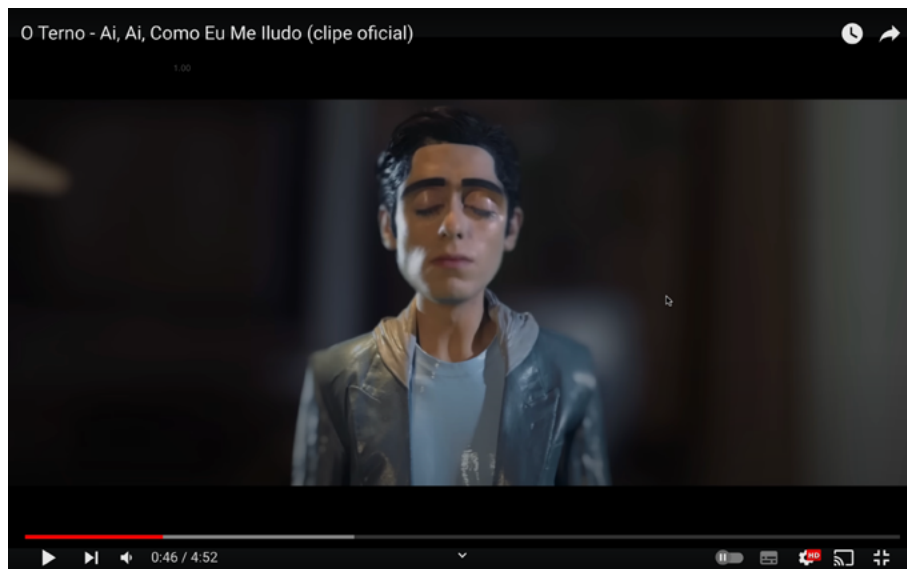


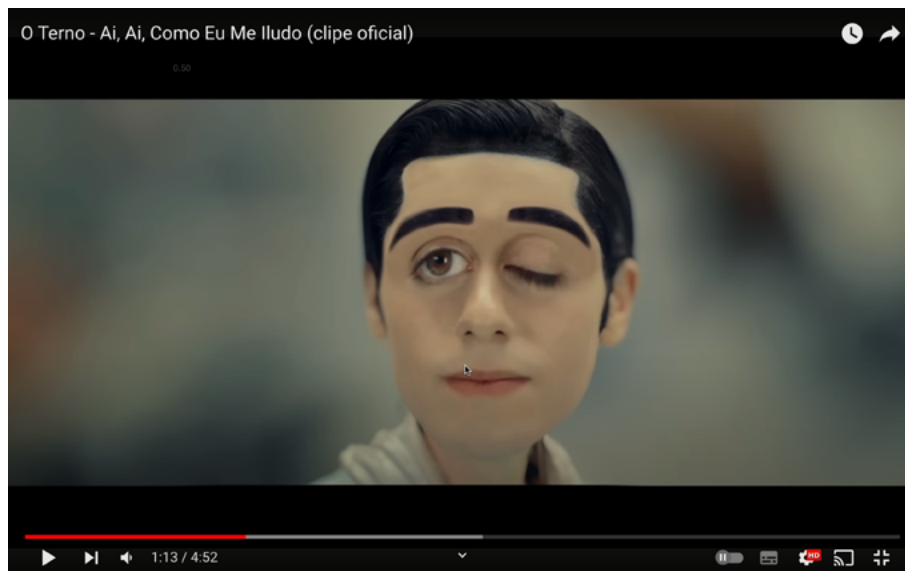


Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).

Como debatido por Machado (2000), há casos em que a peça musical é modificada para se adaptar às estruturas narrativas e estéticas criadas pela cultura cinematográfica. Desse modo, podem surgir, no videoclipe, trechos de silêncio ou ainda de diálogos que não ocorrem na gravação original da música, sendo que, nesses casos, esses recursos são utilizados para introduzir ou concluir a história traçada pela narrativa visual (Nunes, 2013). Os primeiros 45 segundos do videoclipe selecionado, representados pelos recortes da cena 1, introduzem a história do rapaz que, ao assistir um comercial na televisão, se depara com o anúncio de um pequeno robô auxiliar chamado Mini Mo, desenvolvido para auxiliar em algumas tarefas domésticas. Compreende-se que, para o rapaz, esse robô representa grande ajuda em vista de seu trabalho na cozinha de um restaurante e que, sendo assim, ele faz questão de adquirir o “produto”.

Cena 2 - Modo semiótico gestual

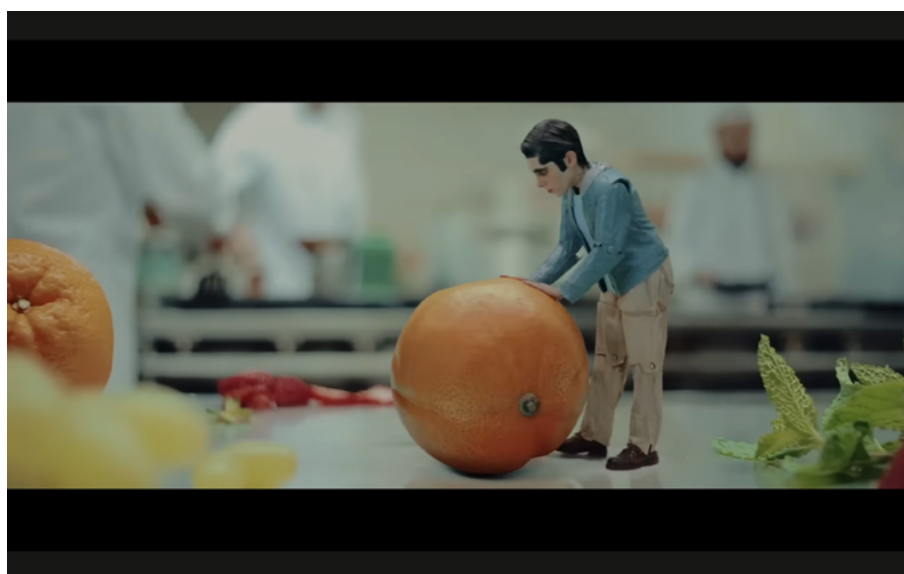
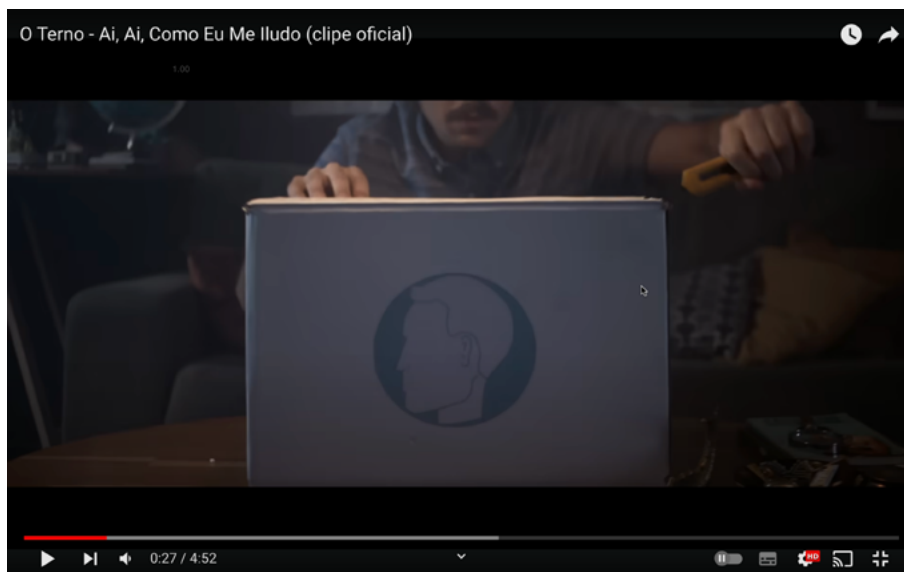


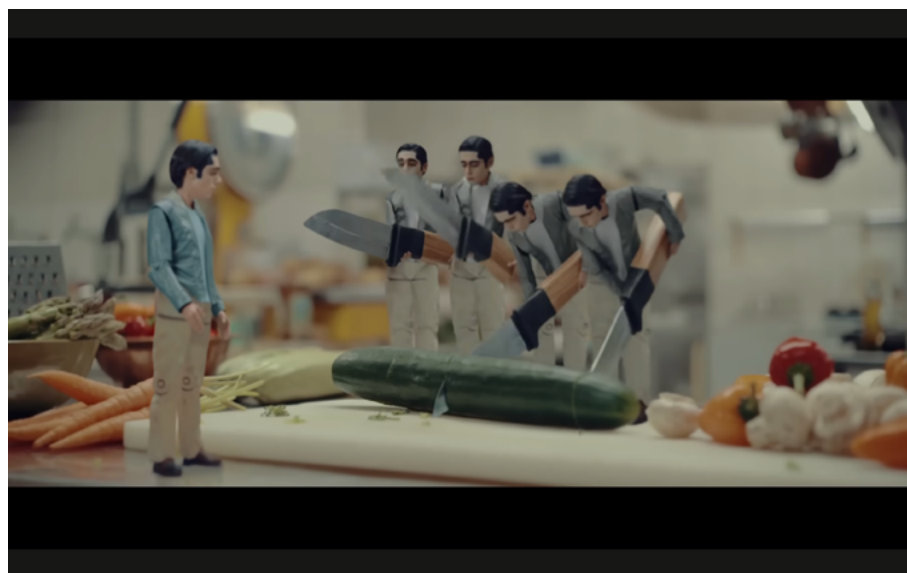


Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).

A partir dos 45 segundos do vídeo, a música é iniciada e no mesmo instante que o cantor começa a canção, o pequeno robô Mini Mo abre seus olhos. Na narrativa em questão, os olhos do Mini Mo potencializam certas leituras visto que, adiante, no terceiro recorte da cena 2, o robô pisca várias vezes seguidas ao observar uma mulher na cozinha, como se esse estivesse “travado” tentando assimilar a imagem da mulher que visualiza e que tanto desperta a sua admiração. Esse gesto acontece até o final do videoclipe em algumas situações semelhantes. De acordo com Machado (2000), os gestos resumem-se em “todo movimento corporal que adquire um papel significativo na interpretação musical. Ele se distingue, portanto, dos movimentos involuntários ou não-expressivos do intérprete [...]” (p. 162). Desse modo, os olhos piscando do robô representam uma escolha intencional dos produtores do videoclipe, partindo do pressuposto de que um robô externaria muito facilmente seus “sentimentos”, pois não os conhece e, muito menos, entende as consequências de demonstrá-los.

Cena 3 - Modo semiótico sonoro





O Terno - Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (clipe oficial)

1:00



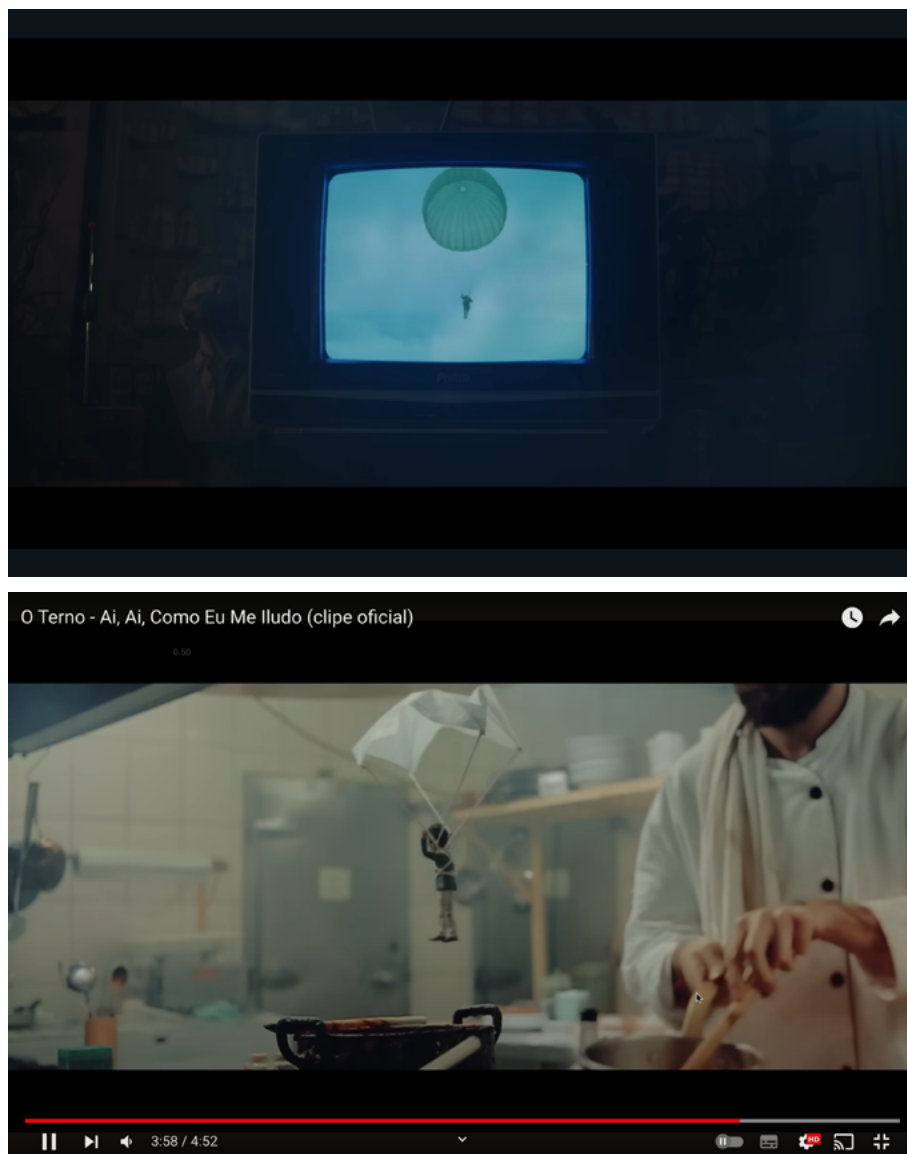
3:18 / 4:52

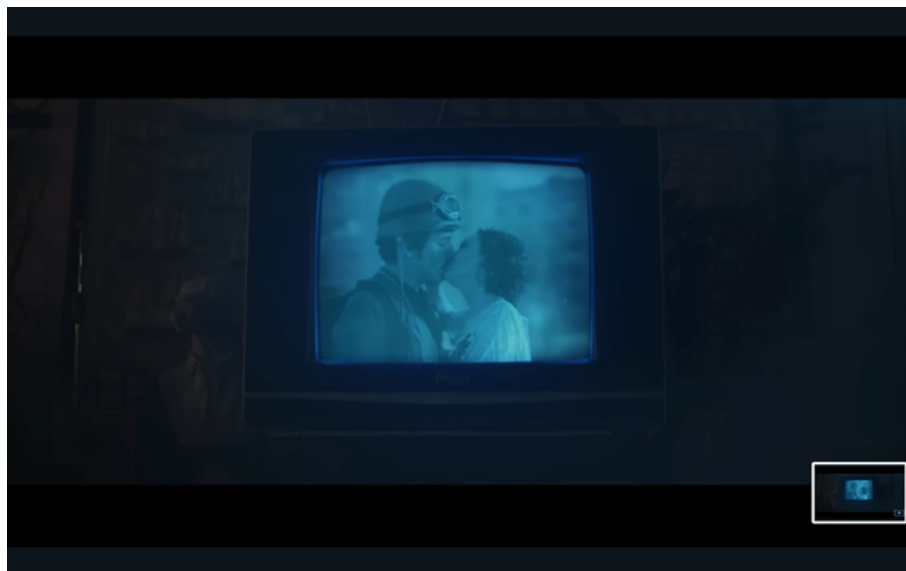
Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).

Ainda de acordo com Machado (2000), considera-se que os efeitos sonoros adicionados aos videoclipes ausentes nas músicas originais conversam com a narrativa visual de modo a criar sinestesia entre aquilo que é representado visualmente e o efeito sonoro com o qual está sincronizado. Em todos os recortes da cena 3, as representações visuais são acompanhadas de sonorização específica, desse modo, as imagens do corte na caixa de papelão com o estilete, o andar robotizado do Mini Mo, os cortes realizados com a faca pelos outros robôs e o assopro da robô no último recorte reproduzem seus respectivos sons. De acordo com Carvalho (2006), "o fenômeno dessa associação de valor marca o ponto de sincronismo som/imagem" (p. 66).

Cena 4 - Modo semiótico imagético







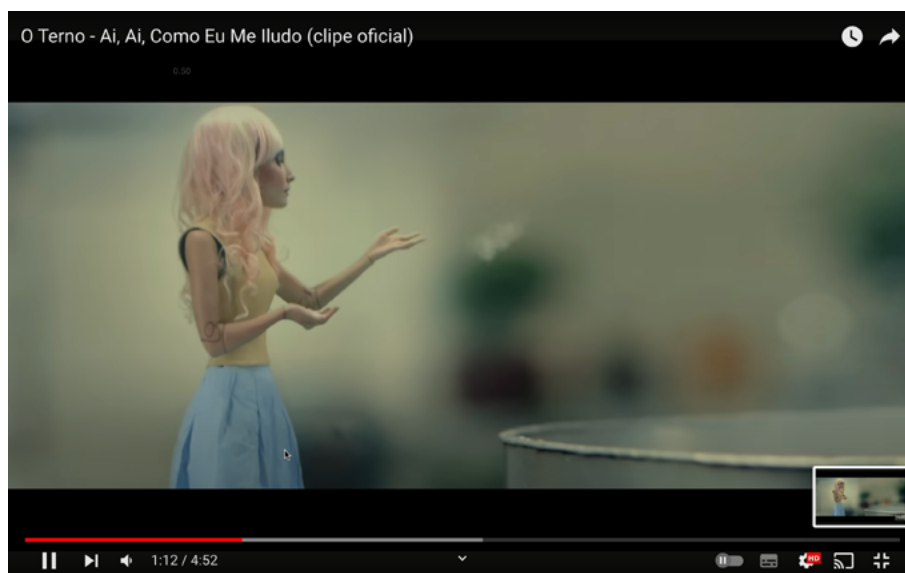
Fonte: Videoclipe *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* (2016).

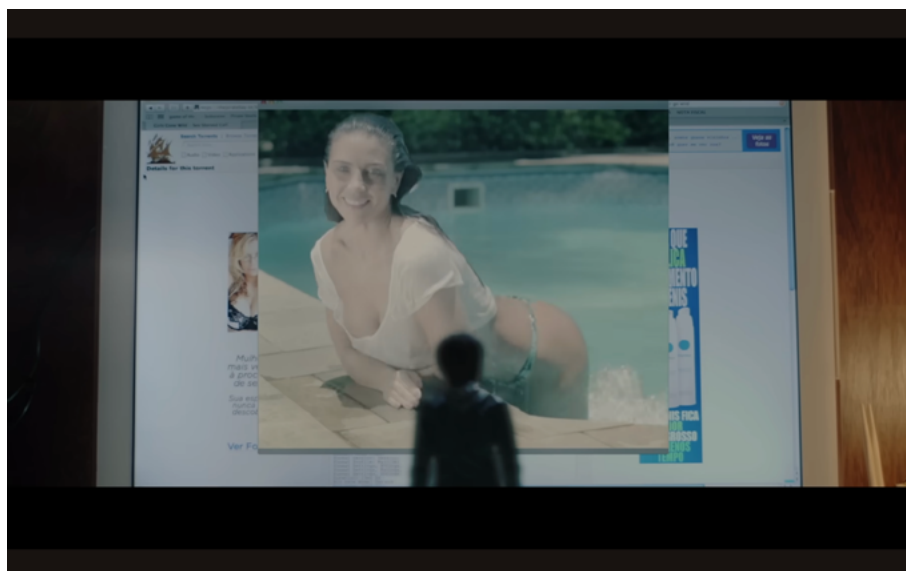
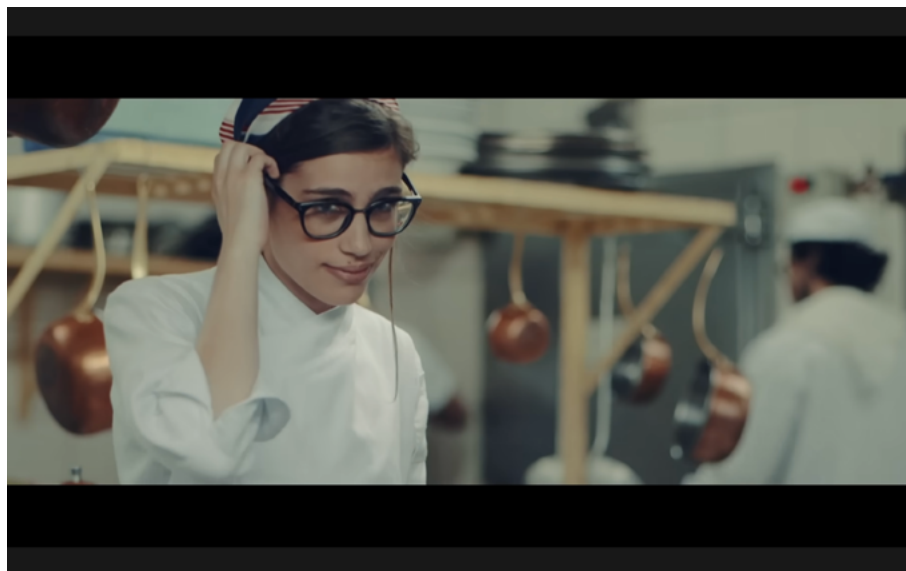
Ainda sobre essa associação som/imagem, no primeiro recorte da cena 4 é possível visualizar o robô Mini Mo preso dentro de um pote de vidro, solução que o seu “dono” encontra para impedir que ele corteje a sua namorada. No mesmo momento, o Mini Mo assiste ao filme exibido na televisão, e a câmera, ao representar uma perspectiva simulada de “dentro” do pote de vidro, faz com que a música sofra oscilação no tom, ou seja, no interior desse ambiente, a música *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* soa abafada. Conforme Carvalho (2006),

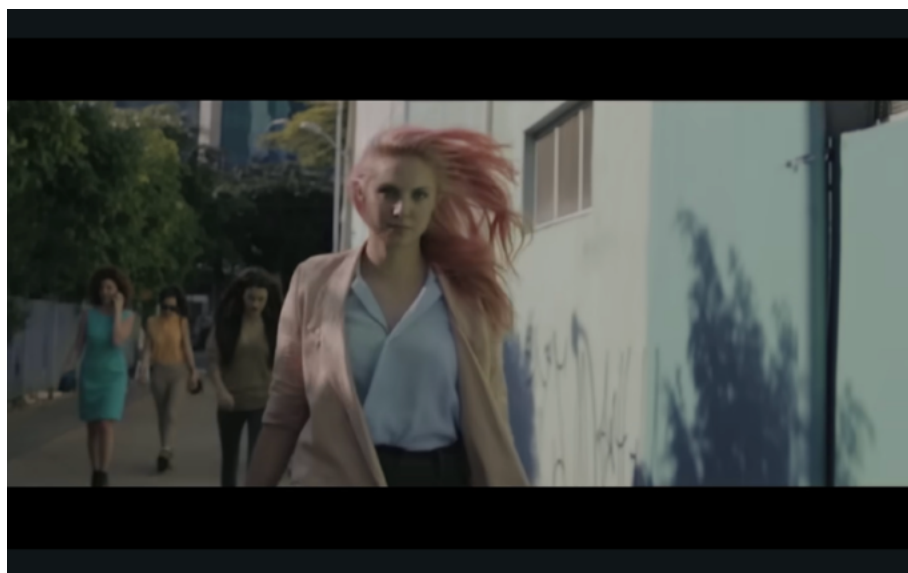
sons graves e agudos, a sensação de extensão sonora (através do efeito de eco), as distorções, as sonoridades que simulam uma execução em ambientes acústicos distintos podem ser manifestadas imageticamente, pelo princípio da sinestesia (p. 49).

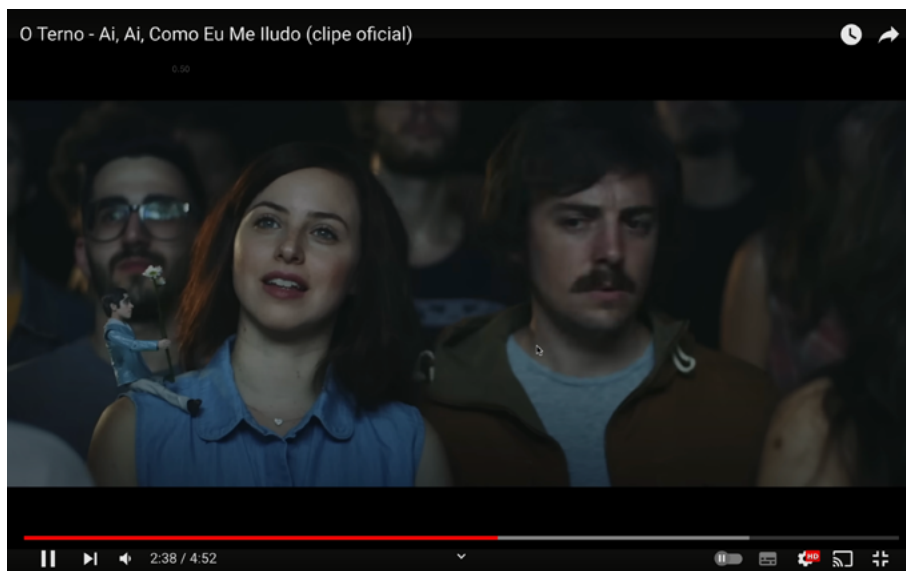
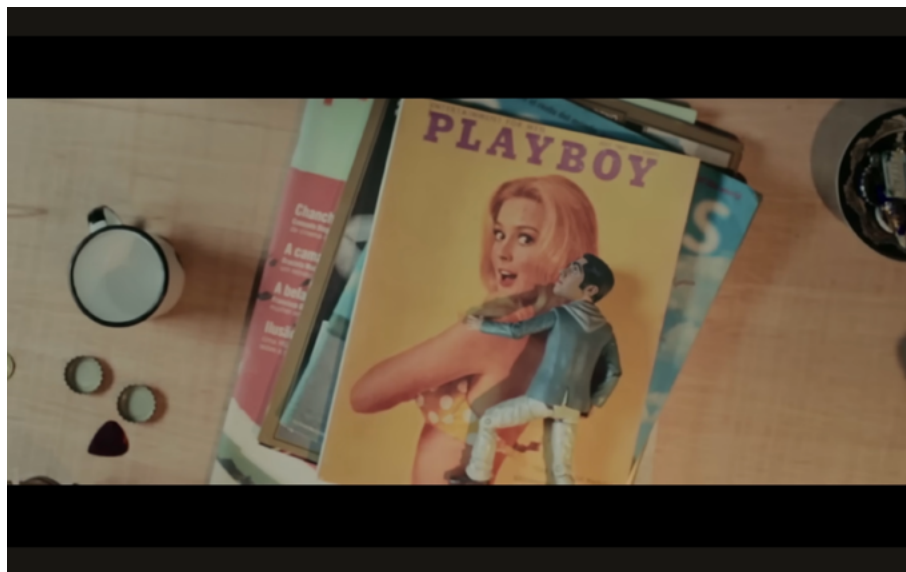
Já nos outros recortes dessa mesma figura, é possível visualizar que, ao assistir ao filme no qual o ator desce de paraquedas e beija sua amada, o robô Mini Mo cria expectativas de que o mesmo possa acontecer com ele e, por isso, posteriormente, salta de paraquedas dentro da cozinha do restaurante em busca de alcançar uma das robôs Mini Mo. É interessante voltar a atenção às cenas em que aparece o filme, pois na música de fundo a canção diz, simultaneamente, “Tô vendo filme demais”. Desse modo, uma ligação é realizada entre música e narrativa visual, o que Carvalho (2006) descreve como sendo “o exercício de localizar os pontos de sincronização é também o de apreciar a música e a imagem em ‘camadas’ produtoras de sentido e promover o intercâmbio entre elas” (p. 66).

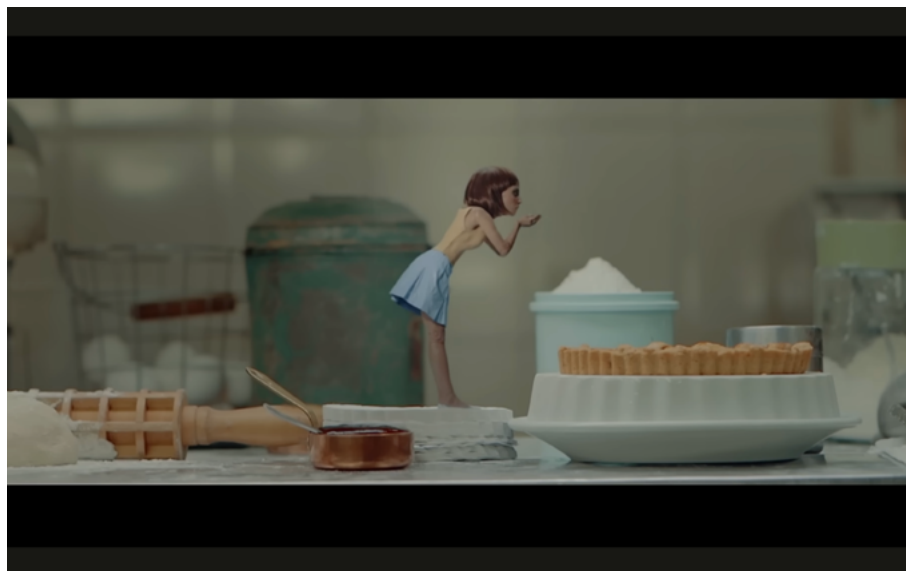
Cena 5 - Mulheres pelas quais o protagonista se apaixona











Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).

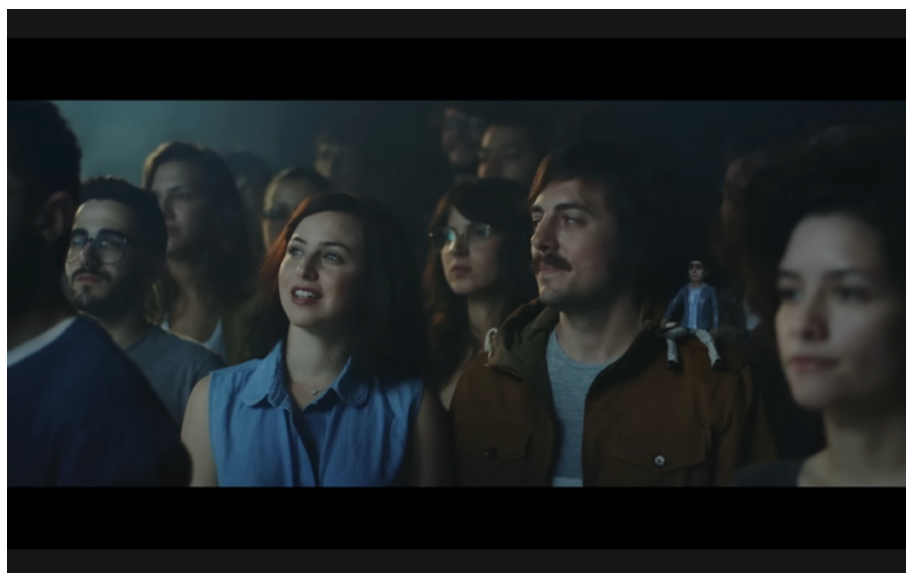
Soares (2009) discute a concepção de “versos ganchos”. De acordo com o autor, esses elementos retratam ações, sentimentos, pensamentos e estados, podendo ser encontrados, na grande maioria das vezes, no refrão ou título das músicas, sendo “repetido ao longo da canção e, algumas vezes, até o final desta” (p. 148), servindo ainda como orientação para as escolhas estéticas, imagéticas e temáticas do videoclipe. A exemplo disso, existem, na canção selecionada, alguns versos ganchos, a citar: “Ai, ai, como eu me iludo / Dessa vez eu viajei / Meu Deus confundi tudo/ Nossa como eu vacilei / Porque eu já fiz isso milhares de vezes / Como é que eu nunca aprendi / A não gostar das pessoas tão rápido assim”, por essa razão, o videoclipe destaca o fato de o robô facilmente se apaixonar.

Na narrativa, suas paixões surgem mesmo sem nenhum sinal de reciprocidade ou interesse por parte das figuras femininas

que admira. Ao avistar as mulheres, ele de imediato desenvolve um sentimento. Nota-se ainda, pela cena 5, que não há um critério estabelecido, dado que ele se apaixona por qualquer uma que atravessa seu caminho, a título de exemplo: uma boneca; uma modelo de capa de revista; a imagem de uma mulher em computador; uma moça que trabalha na cozinha do restaurante em que acompanha seu proprietário; aquelas que, assim como ele, são robôs ajudantes; mulheres observadas por ele na rua enquanto está na companhia de seu "dono"; e, até mesmo, pela própria namorada desse "dono", que como observado no penúltimo recorte, demonstra irritação ao notar seu assistente oferecendo flores à sua amada. Nesse caso, é possível deduzir que as características atribuídas ao protagonista do videoclipe (o robô Mini Mo) tendem a se combinar com aquelas contempladas pelo eu-lírico da canção: o gostar facilmente e, assim, o criar expectativas.

Cena 6 - Performance dos artistas em show

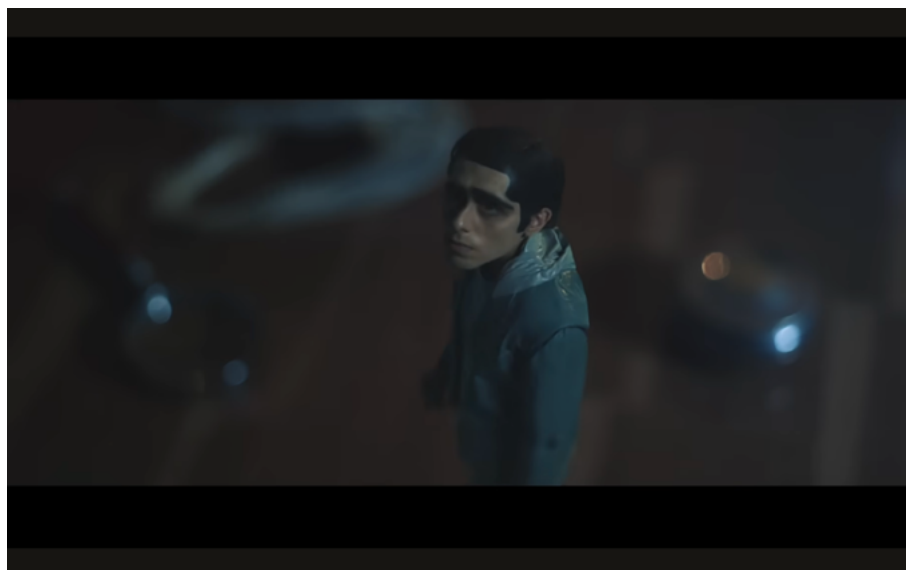


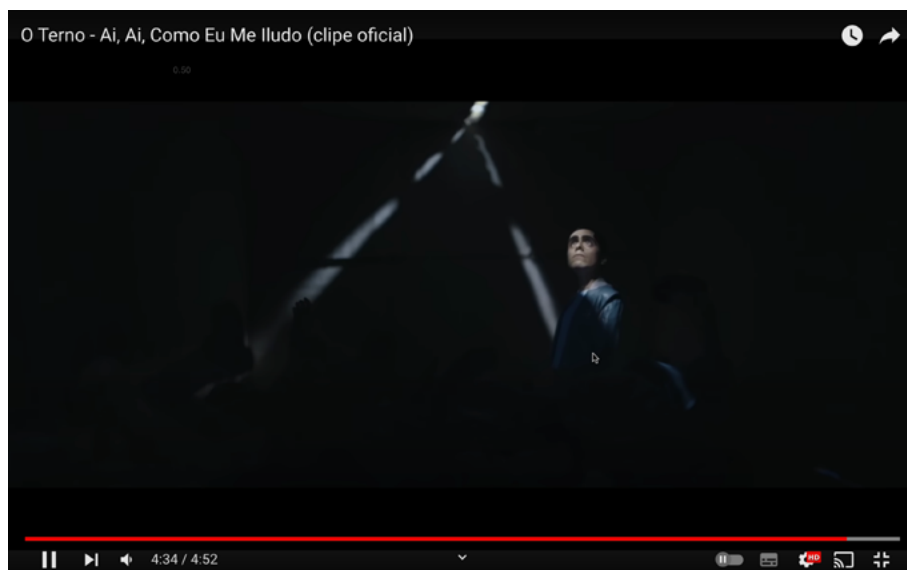


Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).

Em relação à cena 6, é interessante observar a presença dos músicos da banda O Terno, sendo esse o único momento em que eles estão presentes na narrativa. Depreende-se que as cenas em questão ocorrem enquanto acontece um show ao qual os personagens assistem e do qual participam. No entanto, é possível inferir que o papel da banda é secundário nesse momento, ou seja, o casal poderia estar assistindo a qualquer outra peça e isso não seria um problema à narrativa, uma vez que o show não traz alterações significativas à atribuição de sentidos no fluxo da narrativa, apenas servindo de cenário para mais uma paixão sofrida pelo protagonista. Quanto a isso, Machado (2000) aponta que “às vezes, as imagens dos vocalistas e instrumentistas são utilizadas de forma bastante discreta, como se fossem figuras furtivas e secundárias” (p. 176). Além disso, tem-se o fato de que o robô auxilia, de certa forma, na montagem do show, visto que ele é mostrado ligando alguns equipamentos de som (primeiro recorte), retornando a sua função inicial.

Cena 7 - Desfecho da narrativa visual





Fonte: Videoclipe Ai, Ai, Como Eu Me Iludo (2016).



Já os recortes mostrados na cena 7 referem-se ao desfecho do videoclipe. Em vista do desvio e não cumprimento das funções inicialmente atribuídas ao protagonista – que deixou de ser somente aquele que exerce atividades de modo automático conforme ordens recebidas e passa a desenvolver sentimentos e emoções que diversas vezes prejudicam a sua produtividade e funcionalidade – ele foi considerado defeituoso. Dessa forma, assiste-se a ele olhando para cima e avistando uma mão vindo em sua direção para, em seguida, depositá-lo em uma caixa escura de devolução aos seus fabricantes, sob a queixa de apresentação de defeitos.

Cabe comentar que o olhar dele voltado para cima, conforme postula a GDV (metafunção interacional – ponto de vista), demonstra que algo superior a ele, algo que possui maior poder, está se aproximando. É o que de fato acontece, uma vez que diante da decisão de devolução e condução dele para dentro da caixa, esse não consegue formas de ação ou fuga, em vista do seu tamanho reduzido. Diante de tudo isso, fica subentendido que a característica atribuída ao robô (sentimentalismo), e estendida ao eu-lírico, possui conotação negativa, sendo julgada como prejudicial e, até mesmo, uma fraqueza, um defeito, devendo, portanto, ser evitada.

A análise da narrativa audiovisual do videoclipe *Ai, Ai, Como Eu Me Iludo* (2016) deixa claro que, como discutido anteriormente, esse gênero é significativamente flexível, visto que o texto selecionado apresenta os três tipos de registro audiovisual em sua constituição, a citar: o de performance, o de tradução (sinestésico) e o narrativo. A partir dos apontamentos realizados, torna-se possível elencar cinco funções relacionadas aos recursos audiovisuais presentes no gênero videoclipe e encontradas no texto analisado:

- 1) Função contextual – os trechos de silêncio ou de diálogos (código verbal oral) são utilizados de modo a introduzir ou concluir a narrativa, ou seja, contextualizando a história contada.

- 
- 2) Função reacional – os gestos (expressões faciais e movimentos corporais) representam as reações dos personagens ao observarem ou escutarem algo dentro da narrativa.
 - 3) Função sonora – o som, nesse caso, pode estar atrelado a três situações: aos efeitos sonoros que representam pontos de sincronização entre som/imagem, à letra da canção traduzida em imagens (narrativa visual) e mesmo à distorção da música quando representada em ambientes distintos dentro da narrativa visual.
 - 4) Função de destaque – a ideia principal da música, isto é, a temática, é representada por meio das imagens repetidas vezes, estando essas em sincronia com uma parte da canção sendo, majoritariamente, o refrão/título, o qual busca ser de fácil memorização a fim de ser popularizada pelo público.
 - 5) Função comercial – a presença dos artistas da banda na narrativa visual impõe efeito de visibilidade a esses, garantindo sucesso comercial e compondo a imagem biográfica desses.

Diante do exposto, é relevante pontuar que a análise dos diferentes aspectos aqui abordados propicia várias possibilidades de leitura do videoclipe, em que outras questões possam emergir e indiciar sentidos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a discussão teórica e as análises aqui realizadas, depreende-se que os videoclipes exercem significativa função comercial e cultural na Indústria da Música, além de consistir em um tipo de produção que, dada a sua natureza eminentemente multimodal, dá ampla margem para que os seus produtores disponham de



recursos semióticos ao mesmo tempo, específicos e diversificados para sua composição. Dada a mobilização e articulação de diversos modos semióticos, o gênero caracteriza-se como um rico material audiovisual para as análises propostas pelas teorias multimodais e multissemióticas devido ao hibridismo característico desse gênero. Destaca-se ainda que o videoclipe possui estrutura flexível, podendo apresentar, por exemplo, formatos mais narrativos, mais ilustrativos/sinestésicos ou mais documentais, como o registro de performances do artista/banda, o que diante do já mencionado hibridismo semiótico, potencializa as possibilidades criativo-expressivas desse gênero.

De acordo com a Semiótica Social (Hodge; Kress, 1988), a seleção de elementos que compõem uma produção audiovisual deve ser rigorosamente realizada, a fim de assegurar o encaminhamento para determinadas interpretações e significações. A GDV apresenta caminhos e mapeamentos para a leitura desses elementos predominantemente em imagens estáticas. Embora a metodologia seja bastante abrangente no que diz respeito aos formatos e gêneros das imagens que ela se propõe a estudar, nota-se uma defasagem dela no que concerne à análise de imagens em movimento, particularmente aquelas caracterizadas pela complexidade intersemiótica tal qual a verificada nos videoclipes. Nesse sentido, percebemos também a necessidade de se desenvolver meios de análise mais profícuos no que diz respeito à dimensão sonoras dessas produções, afinal, o videoclipe consiste em uma unidade multissemiótica formulada em função da promoção de um registro fonográfico, razão pela qual deve-se tratar qualquer componente sonoro desse gênero em pé de igualdade em relação às demais materialidades que o compõem.

Por conta disso, essa vertente dos estudos linguísticos carece de uma metodologia que dê conta de analisar os textos multimodais em toda a sua integralidade e concomitância de modos semióticos, necessidade que justifica e recorrência a referenciais teóricos complementares, o que de fato se deu nessa pesquisa ao explorarmos estudos que se dedicam à análise de videoclipes. Assim, diante da



riqueza e complexidade das produções audiovisuais, é interessante que as análises desse campo epistemológico ampliem as suas possibilidades metodológico-analíticas com o recurso a epistemes adicionais tais quais as teorias de cinema, de música, a semiótica, os estudos discursivos etc. A partir desse diálogo entre a GDV e outras perspectivas teóricas compatíveis, pode-se ampliar o escopo teórico-metodológico dos estudos e desenvolver novos procedimentos analíticos.

Como demonstramos a partir da análise do videoclipe, a relevância semântica concomitante de todas as materialidades dele constitutivas tornam-no um texto cuja diversidade semiótica demanda uma apreciação que a GDV isoladamente, em face da sua ênfase no imagético, não pode contemplar no todo, visto que o videoclipe analisado consiste em um texto resultante da congregação harmônica e indissolúvel de materiais semióticos cuja complexidade cria uma unidade textual que se organiza segundo uma sintaxe que demanda do interlocutor a capacidade de fazer associações de diversas ordens para que possa formular sentidos a partir da coesão multimodal que se cria.

Assim, torna-se imperativo superar a observação prioritária da dimensão imagética desses textos, assim como a observação apartada de sons, imagens, movimentos, procedimentos técnicos e artísticos, para que se possa vislumbrar de fato o videoclipe como um texto cuja compreensão decorra de uma visão criteriosamente integrativa das relações intersemióticas fundamentais a ele inerentes. É por isso que empreendemos conjuntamente a análise das múltiplas materialidades sógnicas que compõem o videoclipe selecionado, buscando evidenciar vínculos expressos e implícitos entre elas.

Desse modo, destacamos a necessidade de que o arcabouço teórico da GDV dê abertura à adequação da sua metodologia de modo a instrumentalizá-la para a análise de textos audiovisuais que consigam demonstrar de forma articulada a inter-relação muitas

vezes simultânea entre o som, o movimento, as pausas, as narrativas etc., podendo assim reconhecer e demonstrar um diálogo direto entre esses elementos, que no texto já estão integrados, sem que seja necessário fazê-lo de forma fragmentária. Como já mencionado, pode-se alcançar tal propósito com o cotejo entre a GDV e formulações teóricas de outras áreas, visando à extensão do próprio escopo teórico-metodológico dessa perspectiva.

Tal sugestão de aprimoramento metodológico se deve ainda às contribuições que possíveis novas formas de se observar textos multissemióticos podem trazer à própria compreensão da dinâmica da produção, circulação e recepção deles por parte dos sujeitos produtores e leitores, bem como da sua constituição enquanto gêneros fundamentalmente ligados aos meios em que ocorrem e formatados por avaliações diversas partilhadas nesses espaços, o que se alinha à proposta da Semiótica Social.

REFERÊNCIAS

- AI, AI, COMO EU ME ILUDO. **O Terno**. [S. /], Fat Bastards. 2016. 1 videoclipe (4min 52seg). Publicado pelo canal oficial da banda 'O Terno'. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LIDC361onUs>. Acesso em: 28 maio 2020.
- CARVALHO, C. O. **Narratividade e videoclipe**: interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção *One* do U2. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- COELHO, L. R. As relações entre canção, imagem e narratividade nos videoclipes. *In*: INTERCOM – XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. **Anais [...]**. Belo Horizonte, p. 1-12. 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.
- HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. Crambridge: Polity Press, 1988.

HOLZBACH, A. D.; NERCOLINI, M. J. Videoclipe: em tempos de reconfigurações. *In: V ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA. Anais V ENECULT*. Salvador, 25 a 29 maio 2009.

JANOTTI JÚNIOR, J.; SOARES, T. O videoclipe como extensão da canção: apontamentos para análise. **Revista Galáxia**, São Paulo, v. 15, p. 91-108, jun. 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Oxon: Routledge, 2006.

MACHADO, A. **A televisão levada a sério**. 4 ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2000. 126 p.

MACHADO, J. **Vocabulário do roteirista**. Roteiro de cinema. [S. l.]: [s. n.], 2002. Disponível em: <https://netsaber.com.br/apostilas/apostilas/903.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

NOVELINNO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e Gramática do Design Visual. *In: NOVELINNO, M. O. Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados*. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, Rio de Janeiro, 2007.

NUNES, F. F. **O uso de recursos semióticos em vídeos**: novas perspectivas para a análise de discurso crítica. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, H. Os 10 vídeos mais assistidos da história do YouTube. **Bula Revista**, 30 maior 2018. Disponível em: <https://www.revistabula.com/15263-os-10-videos-mais-assistidos-da-historia-do-youtube/>. Acesso em: 25 maio 2020.

PIMENTA, S. M. de O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. **Desenredo**, v. 10, p. 12-20, 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/4100>. Acesso em 10 fev. 2019.

RESNIKOFF, P. Music Is Just 4.3% of YouTube Traffic, Research Shows. **Digital Music News**, 16 ago. 2016. Disponível em: <https://www.digitalmusicnews.com/2016/08/16/music-5-percent-youtube/>. Acesso em: 25 maio 2020.

SOARES, T. **A construção imagética dos vídeos**: canção, gêneros e performance na análise de audiovisuais da cultura midiática. 2009. 303 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

8

*Amanda M. Abreu Carvalho
Bruna Andrade Resende
Cynthia Venâncio Costa
Natália Neto Farche
Thays de Oliveira Passos
Suely Mendes Andrade Monteiro*

O TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento normativo brasileiro, cuja finalidade é determinar o conjunto de aprendizagens básicas a serem desenvolvidas nos anos escolares da educação básica, aponta entre os eixos de integração de Língua Portuguesa, a oralidade. É certo que ao abordar tal eixo, o documento reforça a necessidade e importância que a prática da modalidade oral tem na constituição de alunos críticos, uma vez que a participação ativa na sociedade está intrinsecamente associada ao desempenho desses sujeitos nas diferentes práticas discursivas que integram o cotidiano social. Todavia, segundo Leal, Brandão e Lima (2012, p. 13), “a oralidade, não tem ocupado muito espaço nas esferas educacionais formais no mundo contemporâneo.”

Ampliando essa discussão, Dolz, Graça e Magalhães (2022, p. 2)

constitui-se o oral como uma ferramenta essencial de comunicação, não só estando presente na maioria das situações de interação como também contribuindo para o desenvolvimento quer da escrita quer do pensamento. No entanto, e apesar desta relevância atribuída ao ensino oral, tanto em teoria quanto nos próprios textos programáticos oficiais, a realidade não deixa de traduzir que há ainda um considerável caminho a ser percorrido, para que possa o oral assumir o lugar devido, nas nossas salas de aula, nos mais diferentes níveis de ensino.

No processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, parece haver uma primazia da modalidade escrita. Isso se dá pelo fato de que a oralidade foi historicamente construída em um viés de dualidade em relação à escrita, sendo que esta sempre foi colocada como hierarquicamente superior à fala (Marcuschi, 2001). Assim sendo, nota-se que a supremacia dos estudos acerca da escrita e da leitura em detrimento da oralidade, extrapola o

contexto de educação básica e atinge o meio acadêmico e científico, que direcionam o seu foco e empenho nos dois primeiros eixos (Bueno; Costa-Hubes, 2015).

Dada a relevância da oralidade para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade e a necessária formação docente para um trabalho pedagógico teoricamente orientado, o presente capítulo objetiva abordar o eixo da oralidade por meio de uma discussão sobre o gênero entrevista, abarcando estrutura, função social, aplicação etc. – visto que os livros didáticos tendem a não explorar o mesmo com muita frequência (Tupper, 2011; Cruz, 2012). Além disso, com a finalidade de apontar possibilidades de aplicação do gênero no ensino básico de Língua Portuguesa, propõe-se uma Sequência Didática que demonstra de forma prática a implementação da entrevista na sala de aula.

ORIGEM DO GÊNERO ENTREVISTA

De acordo com Pereira Junior (2006), a entrevista iniciou no século XIX quando James Gordon Bennett, proprietário do jornal americano *New York Herald* (1835-1924) entrevistou Rosina Townsend dona de um bordel, onde ocorreu o assassinato de uma prostituta em 1836. O fato havia sido negligenciado pela polícia, mas Gordon Bennett deu atenção às pessoas marginalizadas e consequentemente, levantou informações decisivas para o caso. Por esse motivo sua entrevista passou para a história do jornalismo como um marco. O autor também considera que o mérito de Bennett foi de mostrar a entrevista como página principal de seu jornal. Pereira Junior (2006) classificou a entrevista realizada como um “texto corrido”, porém Brady (1976) a classifica como “pingue-pongue”.

O gênero entrevista não foi bem aceito pela imprensa na época. O jornal *Pall Mall Gazette* de Londres, em 1886, classificou a entrevista como “degradante para o jornalista que a fazia, odiosa do

ponto de vista do entrevistado e cansativa para o público” (Erbolato, 1991, p. 138). Apesar das críticas, a técnica se consolidou. As entrevistas com presidentes, também chamadas de “coletivas de imprensa”, tiveram um importante papel nesse processo. “O estabelecimento da coletiva de imprensa presidencial, e ocasionais entrevistas privadas [do presidente] com repórteres, deram à entrevista mais poder e prestígio como um meio de colher informações para matérias” (Brady, 1976, p. 229) Dessa forma, à medida que a entrevista era adotada com mais frequência, mais credibilidade era atribuída a ela.

Um dos tipos de entrevista é denominado de pingue-pongue. Esse termo é originário do campo jornalístico, que faz referência à composição textual do gênero, o qual se caracteriza por apresentar, no corpo do texto, as perguntas do jornalista e as respostas do entrevistado, diferenciando-se do gênero entrevista face a face e do discurso citado do entrevistado inserido em outros gêneros (reportagem, notícia) (Silva, 2007). No gênero, ambos – entrevistador e entrevistado – possuem a função de convencer o público, desempenhando, de acordo com Fávero e Andrade (1998, p. 157); “um duplo papel na interação: são cúmplices, no que diz respeito à comunicação, e oponentes, quanto à conquista desse mesmo público”. No entanto, o entrevistador acaba ocupando uma posição privilegiada, visto que é ele quem irá interpretar, organizar e reescrever a entrevista para a sua publicação, ressignificando o discurso do entrevistado.

Complementando o exposto, Silva (2014) considera que a interação direta entre os dois interlocutores indivíduos envolvidos na entrevista é um elemento crucial para a construção do significado do discurso, tornando a entrevista pingue-pongue um ambiente propício para a exposição dos conflitos ideológicos que permeiam as relações entre diferentes grupos sociais. A entrevista pingue-pongue é um gênero jornalístico que ocorre com menos frequência em jornais e revistas do que outros tipos de entrevistas, inclusive na esfera da cultura. Isso se deve em parte ao fato de que o entrevistador utiliza outras vozes, individuais e coletivas, para construir seu discurso no

texto, o que pode tornar a entrevista mais complexa e exigir mais tempo e espaço para sua realização.

O GÊNERO ENTREVISTA E O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA

Trabalhar com a oralidade em sala de aula representa uma oportunidade valiosa para aprimorar as habilidades comunicativas dos alunos, como saber se defender, expor, argumentar, persuadir e debater sobre um ponto de vista. Segundo Antunes (2003), frequentemente, não se oferece espaço suficiente em sala de aula para explicitar os padrões gerais da comunicação verbal e abordar a execução dos gêneros orais da comunicação pública. Esses gêneros demandam uma linguagem mais formal, vocabulário especializado e estruturas textuais mais rígidas, além de exigir a observação das convenções sociais necessárias ao falar em público.

Diante desse cenário, o trabalho com o gênero oral entrevista se apresenta como uma forma eficaz de desenvolver as habilidades dos alunos e capacitá-los, tornando-os seguros para os diferentes tipos de entrevistas que irão participar ao longo de suas vidas, como, por exemplo, um processo seletivo para uma vaga de emprego.

Conforme preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN-LP,

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (Brasil, 1998, p. 68).

Portanto, é fundamental que os docentes elaborem atividades e criem projetos interdisciplinares, visando desenvolver a oralidade dos alunos. Isso deve ser feito em um ambiente na sala de aula que seja encorajador, respeitoso e que promova a participação de todos, independentemente de seu nível de habilidade.

Segundo Hoffnagel (2002, p. 81-83), o gênero textual entrevista é notadamente informativo, isto é, tem como principal finalidade a divulgação de conhecimentos ou informações, seja por meio da exposição de detalhes da vida de uma pessoa pública ou pela explicação de um especialista em determinado assunto. Além disso, a estrutura da entrevista é conceituada por Marconi e Lakatos (2003, p. 195), como “uma interação dialógica construída por meio do par adjacente pergunta e resposta, cujo objetivo é obter informações sobre algo ou alguém, podendo o entrevistado falar acerca de si ou de outra pessoa”, constituindo, um jogo de diálogo entre pelo menos dois interlocutores: o entrevistador e o entrevistado, havendo a possibilidade de incluir um terceiro interlocutor, que seria o telespectador.

É importante ressaltar que o gênero da entrevista não é de natureza autoral, uma vez que sua qualidade não depende apenas das perguntas formuladas pelo entrevistador, mas também das respostas dadas pelo entrevistado. Essas respostas podem se manifestar não apenas de formas verbal ou escrita, mas também por meio de expressões faciais e gestos. Portanto, é essencial que o entrevistador esteja preparado para lidar com situações inesperadas, como a possibilidade de o entrevistado optar por não responder a uma pergunta. Adicionalmente ao que foi mencionado, quando a entrevista é veiculada em jornais, revistas ou sites, é comum incluir a biografia e fotografias do entrevistado.

Por outro lado, quando a entrevista é apresentada em formato de vídeo, é geralmente precedida por uma introdução sobre o entrevistado, destinada a contextualizar o telespectador. Por fim, esse gênero é primordialmente encontrado em contextos públicos

formais, no jornalismo e em ambientes profissionais. Ele pode ser editado visando melhorar a compreensão do diálogo, mas também pode buscar a promoção da imagem do entrevistado perante o público.

Conforme observado por Boni e Quaresma (2005), as entrevistas podem ser categorizadas em três tipos distintos: entrevista estruturada, entrevista semiestruturada e entrevista não-estruturada. A entrevista estruturada segue um roteiro de perguntas pré-definidas relacionadas ao tema em discussão. Isso fica evidente, por exemplo, nas entrevistas com figuras públicas, nas quais é essencial possuir conhecimento prévio sobre a vida da pessoa entrevistada.

Por outro lado, a entrevista pode ser semiestruturada, a qual permite alguma flexibilidade ao entrevistador, embora ainda siga um roteiro básico. Nesse caso, o entrevistador tem a possibilidade de fazer perguntas que não estão planejadas. Um exemplo dessa abordagem é a entrevista coletiva após um jogo esportivo, na qual os jornalistas podem ajustar as perguntas do roteiro com base no desempenho da equipe durante o jogo ou para evitar a repetição de perguntas já feitas por outros jornalistas.

Por último, o terceiro tipo de entrevista é a não-estruturada, caracterizada pela ausência de um roteiro predefinido, tornando-se semelhante a uma conversa espontânea. Isso concede ao entrevistador maior liberdade na formação das perguntas. Um exemplo ilustrativo é a entrevista final de um processo de seleção. Nessa fase, o candidato já passou por diversas outras entrevistas com membros da empresa. Portanto, quando ele chega na etapa final, a entrevista é conduzida por um gestor que não está preocupado em avaliar a quantidade de conhecimentos do candidato, mas sim se ele se encaixa no perfil da empresa. Isso possibilita uma conversa mais informal e descontraída.

No entanto, ao tratar desse assunto em sala de aula, é importante abordar com os estudantes a relevância de compreender a

variação no tratamento das pessoas consoante ao contexto comunicativo em que se encontram.

Para a compreensão da entrevista, é relevante considerar que esse gênero apresenta uma configuração relativamente estável, com diferenças marcadas em função do contexto de produção e do propósito enunciativo que motivou a realização da entrevista. Em conformidade com Cerqueira Neto e Santos (2017, p. 247),

o gênero discursivo entrevista apresenta várias configurações. Cada configuração em que esse gênero se manifesta tem uma relação direta com as características do campo discursivo no qual ele está inserido. Constatamos, assim, que ao mesmo tempo em que o gênero impõe restrições e padronização, também é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

Contemplando essas configurações, Bueno (2020, p. 274) considera a recorrência de três critérios norteadores para a caracterização de tipos de entrevistas: "a) procedimentos, que implica divisão por tipos a partir das condições de produção e situação da entrevista; b) objetivo, cujo foco está na intenção que orienta sua adoção e c) formatação, que atentam para a estruturação material do texto".

Já para Erbolato (1991), as entrevistas podem ser classificadas a partir de quatro aspectos: (a) entrevistas de rotina e categorizadas (geradoras de matéria); (b) número de entrevistados (individual e grupal); (c) entrevistadores (coletiva e pessoal); e (d) objetivo como critério-base (informativa, opinativa e ilustrativa/biográfica).

O primeiro aspecto diz respeito às entrevistas geradoras de matéria jornalística. Nessa categoria, merecem destaque: (a) as de rotinas, que buscam fornecer informações sobre fatos do cotidiano social e que são necessárias ao repórter para a produção de notícias, reportagens etc.; e (b) as caracterizadas: que assumem uma configuração em forma de diálogo ou de reprodução textual de palavras e de ideias de um de vários participantes mencionados no texto.



O segundo aspecto relaciona-se aos entrevistados, que podem ser interpelados individualmente ou em grupo. A entrevista individual se caracteriza pela participação de um entrevistador e um entrevistado. Nesse caso, a interação pode ser dar de modo espontâneo ou agendado, com o propósito previamente delimitado. A entrevista em grupo (subdivididas em enquete e de pesquisa) ocorre quando várias pessoas falam a um ou a vários jornalistas. Denominam-se enquetes aquelas em que um ou diversos repórteres entrevistam sobre o mesmo assunto muitas pessoas. Já a entrevista de pesquisa é aquela que se destina a coletar informações que sirvam para a redação de matérias de caráter interpretativo, de maneira que o leitor possa ficar esclarecido. Deve ser fundamentada por pesquisas com especialistas.

O terceiro aspecto direciona-se para os entrevistadores, que podem ser pessoal/exclusiva ou coletiva. A entrevista pessoal ocorre quando a pessoa ouvida fala a um só jornal e a coletiva (subdividida em conferências de imprensa e *pool*) ocorre quando várias personalidades (ou apenas uma) falam a diversos jornalistas e na mesma ocasião. As conferências de imprensa são aquelas que autoridades, notadamente Presidente da República, se comunicam com os jornalistas. O *pool* ocorre quando há uma entrevista de importância e comparecem muitos jornalistas. Embora credenciados, não há lugar para todos no recinto e por esse motivo apenas um grupo é selecionado.

Por fim, o quarto aspecto diz respeito ao objetivo explorado pela entrevista. Nesse caso, elas podem ser informativas, opinativas ou com personalidade, ou bibliográficas. As informativas se constituem a partir de relatos de um fato, por meio de um diálogo com envolvidos com a situação. O jornalista visa apenas conseguir dados para sua matéria. As opinativas abarcam situações em que as pessoas entrevistadas são consideradas autoridades para falar sobre determinado assunto do qual se especializaram. As entrevistas com personalidades procuram mostrar quais os hábitos de uma pessoa e suas ambições, ouvindo-a, e falando com seus parentes, amigos ou

vizinhos. A bibliográfica é feita mediante a pesquisa com livros, internet, arquivos, entre outros. Essa pesquisa é feita quando se refere a alguém que se destacou, por qualquer motivo.

Compreender os modos de organização e de funcionamento da entrevista contribui para a compreensão e para a produção desse gênero. Embora direcionada para a entrevista em contextos de pesquisa, a discussão proposta por Mariano (2018, p. 1) pode ser ampliada para outros contextos de realização de uma entrevista.

Desnaturalizar a entrevista e encará-la com a complexidade que lhe é inerente pode ter vários efeitos positivos. Pode repercutir no ensino, gerando um incremento de qualidade desse debate, ao invés da atual abordagem superficial das dimensões psico-afetivas e éticas relacionadas às entrevistas. Ao invés de um ensino que, em muitos momentos, limita-se à descrição de como 'as coisas costumam ser feitas', acrescentar reflexões sobre 'como as coisas poderiam ser feitas'. O que pode vir, no futuro, a afetar positivamente as práticas profissionais relacionadas à entrevista.

Problematizar as motivações pelas quais uma entrevista se organiza de determinada forma pode favorecer uma atitude reflexiva ativa, seja para compreender os modos de organização do gênero, seja para compreender os modos de organização dos discursos e como a linguagem influencia ideologicamente nas interações sociais.

Constituindo-se como um gênero oral, a entrevista se articula, de modo acentuado, com a modalidade escrita, seja no momento do planejamento, seja no momento do registro das informações, seja no momento de socialização das informações. Ao circular, há modos "autorizados socialmente" para dizer o que se pretende dizer. Desse modo, esse gênero assume relevância no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que além do acesso às informações, pode favorecer espaços para reflexões sobre a organização linguística, semiótica e discursiva que se configura como uma proposta da BNCC (Brasil, 2018), tal como se discute a seguir.

HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O GÊNERO TEXTUAL ENTREVISTA

Segundo o documento regulador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), é importante que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental aprimorem as competências relacionadas à reflexão crítica, pois o aprofundamento da dimensão analítica é proposto como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo. São, portanto, práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, análise e descobertas.

Com a publicação da BNCC, o trabalho com a oralidade ganha importância no cenário brasileiro e impulsiona ainda mais a questão do ensino de gêneros orais. Torna-se, então, necessário refletir sobre esse ensino, construindo modelos didáticos de gêneros, elaborando estratégias, criando dispositivos e materiais didáticos, segundo as propostas didáticas o ensino do oral tem invadido a Educação Básica e merece destaque nos espaços escolares, considerando importante propor reflexões sobre as variedades do oral e sobre a relação entre o oral e escrito.

Nessa perspectiva, trabalhar as produções orais em contextos de sala de aula permite uma formação voltada para os usos sociais da linguagem, uma vez que é, por meio da modalidade oral, que os alunos interagem socialmente em significativa parte do tempo. A partir desse trabalho é possível identificar as estratégias discursivas que dão melhores resultados no cotidiano das interações sociais. Sendo assim, a leitura e a produção de entrevista permitem aos alunos desenvolver as habilidades orais, tais como: expor as ideias com clareza e sequência lógica, respeitar o turno de fala do

outro, avaliar a adequação do que se fala aos contextos discursivos específicos, argumentar de modo posicionado e ético.

Ainda no que tange ao trabalho com o gênero entrevista, segundo a habilidade EF67LP14 da BNCC, que consiste em: definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparo do roteiro de perguntas e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando ao seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

O GÊNERO ENTREVISTA EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No artigo *Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa*, a autora Terezinha Costa-Hübes (2009) conceitua Sequência Didática (SD) como sendo um conjunto de tarefas educacionais focadas em um tipo de gênero textual, visando ajudar o estudante a desenvolver habilidades de leitura, expressão oral e escrita em diversos contextos de comunicação.

A seguir, apresenta-se uma SD para trabalhar com o gênero textual entrevista em aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Esse

gênero faz uso de diversas competências linguísticas, dentre elas a capacidade de desenvolver a habilidade de argumentação por meio de uma situação real do uso da linguagem, transcrição de falas e reprodução de fala de participantes.

É possível considerar que o gênero textual entrevista é, essencialmente, concebido como uma produção potencializadora de interações, sejam elas estabelecidas nas trocas de turnos conversacionais, sejam elas estabelecidas pelo diálogo entre enunciados anteriores e posteriores. Ao realizar uma entrevista, o produtor toma como base uma situação enunciativa anterior e ao finalizá-la, a produz de modo a suscitar novos diálogos, novas interações.

De acordo com Medina (1990, p. 8),

a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.

Portanto, torna-se relevante trabalhar com esse gênero em sala de aula, para os alunos aprimorarem suas habilidades de comunicação, aprendendo a formular perguntas relevantes, a interpretar respostas e a se expressar de maneira clara e objetiva. A ação de formular perguntas para uma entrevista requer um pensamento crítico aguçado. Os estudantes são desafiados a analisar informações, a considerar diferentes perspectivas e a criar perguntas que explorem temas de maneira profunda e significativa. Esse processo contribui para o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e reflexiva.

A Sequência Didática proposta direciona-se aos alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, com previsão de quatro aulas.

Primeira aula: a primeira aula foi planejada com o objetivo de propiciar um espaço para a introdução do gênero entrevista em



sala de aula e os tipos de entrevistas existentes na sociedade. Nesse momento, o professor tem o papel de questionar os alunos para fazê-los pensar a respeito do tema e contribuírem para a socialização. Durante o primeiro contato dos estudantes com o gênero textual é interessante que o professor leve para a sala de aula exemplos de entrevistas impressas, em formato de vídeo e em *podcasts*. Para selecionar o texto a ser explorado em sala de aula, recomenda-se observar uma temática do cotidiano dos alunos ou envolver situações de conhecimento geral.

Segunda e terceira aula: após a introdução do gênero textual e a discussão feita na primeira aula, o professor deverá selecionar o tipo de entrevista e a temática para trabalhar com os estudantes. É interessante que a seleção do tema a ser explorado para a produção de uma entrevista esteja articulado ao trabalho já desenvolvido pelo professor. Assim que os alunos estiverem informados a respeito das especificidades do trabalho, o professor deverá orientá-los sobre a importância da preparação do material antes de uma entrevista e a identificação das informações necessárias antes de conduzi-la.

Nesse momento, o professor deverá auxiliar os alunos na organização e redação de perguntas relevantes para serem feitas ao entrevistado. Para a construção do roteiro da entrevista, é necessário que o professor auxilie os alunos a identificarem qual o objetivo da entrevista, quem será o público-alvo e quais serão as perguntas feitas para os entrevistados. A quantidade de perguntas pode variar conforme o objetivo da entrevista. Além disso, as perguntas devem ser apropriadas para a faixa etária dos estudantes e coerentes com o tema que irá ser trabalhado.

Os alunos deverão ser orientados sobre a relação de empatia entre entrevistador e entrevistado, uma vez que os papéis de cada um são determinados pelo próprio gênero. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 73), a entrevista se configura como

[...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como no jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas.

Ademais, as entrevistas deverão ser feitas com ética e responsabilidade da parte dos alunos, assegurando um ambiente confiável para que os direitos dos entrevistados não sejam violados e que eles não se sintam desrespeitados. É de extrema relevância que os alunos adotem uma postura cuidadosa no momento das entrevistas para que os entrevistados sejam respeitados. Assim, é importante considerar a organização interna da entrevista, ou seja, sua estrutura canônica (abertura, fase de questionamento e fechamento). A abertura possui dois momentos básicos: (a) pré-entrevista (saudação – cumprimento inicial –, breve contextualização dos motivos da entrevista e breve comentário sobre as perguntas que serão realizadas, local no qual a entrevista será veiculada); (b) momento da entrevista (saudação e apresentação do entrevistado). A fase do questionamento abarca a realização das perguntas e a solicitação de mais informações, se for o caso. O fechamento abrange algum comentário sobre a importância da entrevista, agradecimento ao entrevistador e a despedida.

É fundamental que os alunos mantenham um registro das informações importantes fornecidas pelo entrevistado. O professor pode pedir para os alunos utilizarem algum equipamento para gravação de áudio ou vídeo, desde que os entrevistados permitam o uso de imagens. O motivo para essa gravação é a oportunidade que o entrevistador tem de captar as falas exatamente como foram ditas pelo entrevistado, conseguindo assim, mais fidelidade aos enunciados, caso a entrevista seja transcrita e ajustada para a modalidade escrita.



Além disso, antes de iniciar a entrevista, é relevante que o professor analise os questionamentos a serem feitos pelos alunos ao entrevistador, para evitar situações de constrangimento ou perda do foco em relação ao objetivo didático da atividade proposta. Quando as perguntas estiverem corrigidas pelo professor, eles já estarão prontos para o momento de entrevistar.

Quarta aula: após ser feita a interação aluno-entrevistado, os alunos poderão apresentar para a sala de aula os recursos de áudio e vídeo que eles produziram, para possibilitar que os outros alunos tenham contato com as outras entrevistas que foram realizadas. Além disso, poderão fazer a retextualização da entrevista da modalidade oral para a modalidade escrita, enfatizando as alterações que são necessárias para a mudança de suporte. A exposição dos alunos com as diversas formas de expressão aprimora as habilidades de comunicação. Isso inclui a capacidade de entender e ser compreendido em diferentes contextos, bem como a habilidade de adaptar a comunicação para atender às necessidades específicas de diferentes contextos de circulação de um texto.

Ao final da atividade proposta, os estudantes poderão avaliar a experiência vivenciada, descrevendo aprendizagens e dificuldades. Por fim, o professor, juntamente com os alunos, pode desdobrar as respostas dos entrevistados para transformá-las em novas ideias e projetos para escola e para a comunidade, se for o caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tivemos em vista apresentar o gênero entrevista e refletir sobre a prática da oralidade na sala de aula do Ensino Básico de Língua Portuguesa. Assim sendo, recorreremos à literatura existente que serviu de aparato para ser possível apresentar a entrevista em seus aspectos histórico, estrutural, social

e funcional, além de demonstrar o seu impacto na constituição de sujeitos críticos.

Nessa perspectiva, entendemos que o gênero entrevista, no contexto educacional, apresenta um papel importante no que tange a aprendizagem relacionada à oralidade, pois por meio dele os alunos são chamados a desenvolverem habilidades de argumentação, comunicação e reflexão crítica. Além disso, constatou-se que o estudo e a prática da oralidade, a partir de proposta pautada na perspectiva dos gêneros textuais, permite que os estudantes se preparem para situações reais de entrevista e desenvolvam habilidades de comunicação efetiva, transcendendo, assim, o contexto da escola.

Ademais, ao propor uma sequência didática, o presente estudo demonstrou, ainda, que, em conformidade à BNCC, é importante que os professores se atentem à necessidade de trabalhar gêneros e práticas linguísticas orais, uma vez esses não se realizam dicotomicamente em relação à escrita e à leitura, mas em complemento umas das outras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível: em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRADY, J. **The Craft of Interviewing**. Cincinnati: Writer's Digest Books, 1976.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

BUENO, T. C. Entrevista pingue-pongue: tipos usuais no jornalismo brasileiro. **Triade**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 18, p. 266-291, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/triade/article/view/3883/3784>. Acesso em: 21 jul. 2023.

CERQUEIRA NETO, J. C. C.; SANTOS, A. P. A entrevista como um gênero do discurso: conceitos e fundamentos. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n. 1, p. 244-269, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/16207>. Acesso em: 21 jun. 2023.

COSTA-HÜBES, T. C. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 129-146, 2009. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/705/474>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CRUZ, W. A. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

DOLZ, J.; GRAÇA, L.; MAGALHÃES, T. O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.] v. 26, n. 1, p. 1-9, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/veredas/issue/view/1629>. Acesso em: 5 jan. 2023.

ERBOLATO, M. **Técnicas de codificação em jornalismo**. São Paulo: Ática, 1991.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, D. (org.) **Estudos de língua falada – variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas, 1998. p. 153-177.

HOFFNAGEL, J. C. Entrevista: uma conversa controlada. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. (orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 180-193.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.) **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente em foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 13-35.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, A. F. C. A entrevista como tema de pesquisa no campo da comunicação. **Famecos**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 1-17, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4955/495557631006/html/>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MEDINA, C. A. **Entrevista: o diálogo possível**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1990.

PEREIRA JUNIOR, L. C. **A apuração da notícia: métodos de investigação na imprensa**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, N. R. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. 2007. 237 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, V. F. da. **O gênero entrevista pingue-pongue na esfera do jornalismo cultural**. 2014, 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras - *Campus* de Araraquara, 2014.

TUPPER, L. T. O gênero entrevista na sala de aula: uma proposta de ensino. *In*: SANTOS, L. W (org.). **Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

9

*Ana Flávia Alves de Souza
Gabriel Eugenio Souza de Melo
Juliana Rafaela Fontes de Campos
Lorena Nunes Pimenta
Luiza Silveira de Paula
Amanda Jackeline Santos da Silva*

O GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA

INTRODUÇÃO

No final da década de 1990, foi apresentada a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que influenciou a implementação de ações que incorporam gêneros orais na abordagem do ensino da Língua Portuguesa no meio educacional. Conforme as diretrizes delineadas nesse documento, não apenas o texto escrito é destacado como a unidade fundamental para o ensino da língua materna, mas também é enfatizada a importância da produção de textos orais, abrangendo diversos aspectos e gêneros.

Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), o gênero textual debate regrado¹¹ é de natureza oral, possuindo como fim argumentar e convencer o outro, através da divisão de pessoas ou grupos que têm opiniões diferentes a respeito de um mesmo assunto. Para os autores (2004, p. 248-249),

O debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista lingüístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade).

Nessa perspectiva, para que aconteça um debate proveitoso em sala de aula, é essencial que os participantes pesquisem e estejam engajados a respeito do tópico em discussão, para que sejam capazes de utilizar estratégias de argumentação e de persuasão,

11 "Um debate público se volta sempre para uma questão controversa e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, de construir uma resposta comum à questão inicial. Pode ser chamado de regrado quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório" (Dolz; Schneuwly, 1998, p. 166).



que demandam também estratégias linguísticas (ex.: operadores argumentativos, tipos de argumentos etc.), semióticas (gestos, expressões faciais, entonação, prosódia etc.) e discursivas (perfil do interlocutor, escolhas para convencer o outro etc.). Além disso, é necessária uma preparação, definição de regras, que demandam tempo e dedicação por parte do professor.

Ademais, na escola, a prática do gênero debate pode ajudar de forma positiva na aprendizagem dos alunos, desenvolvendo as habilidades orais, estimulando o pensamento crítico, e permitindo que eles tenham um repertório sociocultural mais amplo. É importante salientar que o professor precisa conhecer seus alunos, para saber que tipo de temas ele pode propor para os alunos debaterem e os temas que não seriam relevantes.

Segundo o Portal *Conexão escola* ([2023]), a prática do debate na escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento das habilidades de comunicação e argumentação dos estudantes. Participar de um debate implica na busca por informações relevantes sobre o tópico em questão, na organização dessas informações de maneira clara e na apresentação convincente diante do público. Essa atividade estimula o pensamento crítico e reflexivo, promovendo o respeito pela diversidade de opiniões. O debate também desempenha um papel importante no ensino da tolerância e inclusão.

No entanto, o debate que acontece em sala de aula, não precisa ser apenas o debate regrado, mas também podem ser explorados outros tipos de debate. Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) descrevem que existem pelo menos três tipos de debate, que podem ser abordados na sala de aula conforme os objetivos educacionais do professor: o debate opinativo, o debate deliberativo e o debate com foco na solução de problemas.

O debate de opinião é caracterizado pela discussão de tópicos controversos, nos quais os participantes podem tanto aceitar as ideias uns dos outros quanto tentar persuadi-los a adotar suas



próprias opiniões. No debate deliberativo, os participantes precisam se organizar para tomar decisões. Isso envolve a elaboração de argumentos a favor deles e a disposição para ouvir os argumentos dos outros a fim de determinar quais são as melhores decisões a serem levadas em conta. Já no debate para resolução de problemas, a ênfase recai sobre o conhecimento e a expertise dos participantes.

No ensino fundamental, especificamente no 8º e 9º anos, os estudantes já demonstram competências para desenvolver e participar de debates, o que envolve a capacidade de expressar suas próprias ideias e ouvir as perspectivas dos outros. Contudo, é normal que eles se sintam retraídos ao expressar suas opiniões de forma clara quando se encontram diante dos colegas. Nesse contexto, as observações de Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 40) podem contribuir para a discussão aqui proposta.

Notamos que muitos debates de criança tendiam a 'girar em círculo' e chegavam rapidamente a um impasse ou voltavam-se constantemente aos mesmos argumentos, na falta de um gancho que permitisse passar a outra coisa, por exemplo, a um nível de generalização mais alto ou a um aspecto da problematização.

Por isso, é importante que os alunos pratiquem a oralidade por meio do debate em sala de aula para que eles possam desenvolver de forma apropriada as habilidades de oratória e até mesmo para que consigam perder a timidez no momento de falar em público.

ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS POR MEIO DO DEBATE

No Brasil, a oratória começa a ser ensinada ainda no século XVI com a vinda dos jesuítas (Santos; Magri; Mattos, 2017, p. 60), mas o valor dado à arte de falar bem na vida pública vem de muito



antes, tendo se popularizado na Grécia Antiga. No entanto, ao longo do tempo, as escolas brasileiras passaram a valorizar o ensino dos gêneros escritos em detrimento dos orais. É consenso que saber falar bem nos contextos adequados é de extrema importância e é necessário ensinar aos alunos essa prática, já que o objetivo da escola não deve ser apenas fornecer conteúdos disciplinares, mas também formar sujeitos capazes de exercer sua cidadania.

Ensinar um gênero oral pode ser um grande desafio para o professor, uma vez que as concepções sobre o ensino da oralidade em sala de aula podem interferir nesse processo. Há crenças ainda arraigadas de que o aluno já sabe falar, então, não é necessário ensiná-lo. Porém, nas diversas situações discursivas, as demandas de usos da linguagem na modalidade oral se diversificam, sendo necessária uma atenção aos modos de organização e de funcionamento daquele gênero em específico, a depender das várias questões que constituem o processo de produção de sentidos: o conteúdo temático, o perfil dos interlocutores, o suporte, o propósito enunciativo, a organização composicional, recursos linguísticos e semióticos selecionados etc.

Partindo de um ponto de vista mais amplo, Marcuschi (2010, p. 39) traz duas perspectivas dos gêneros tipicamente falados. A primeira delas é o meio de produção, que diz respeito aos aspectos externos ao que se fala, como a voz, o corpo, os gestos, entre outros. Já a segunda é a perspectiva de concepção discursiva, que está mais ligada ao discurso em si e é mais abstrata, como o vocabulário e a estrutura sintática utilizada.

A partir disso, pode-se buscar os aspectos que podem ser trabalhados na sala de aula, mais especificamente, com o gênero oral debate. Segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), as abordagens didáticas são diversas, mas serão mencionadas apenas quatro neste capítulo, sem que essa seleção indique qualquer hierarquia entre elas. Assim, os pontos que podem ser trabalhados pelo

professor são a estrutura dos argumentos, a gestão do debate e interação, responsabilidade enunciativa e escolha do tema.

Ao tratar da estrutura dos argumentos, o professor pode focar na orientação e força argumentativa, nos tipos de argumentos (argumento de autoridade, histórico, de exemplificação, entre outros), tudo que diz respeito às ferramentas e elementos que o aluno pode utilizar para estruturar seus argumentos. Além disso, os autores mencionam que o professor pode tratar, ainda neste tópico, da controvérsia presente no tema, já que o aluno deve perceber os temas que apresentam essa característica, que é fundamental para que o debate aconteça. Em outras palavras, se não há o que é controverso no tema, não haverá discordâncias e pontos de vista diferentes, o que restringe as possibilidades de argumentação.

Depois, os autores trazem a gestão do debate e interação, que basicamente diz respeito às formalidades do debate, das regras e organização. O professor pode tratar desses assuntos ao falar sobre os turnos de fala e suas trocas; e o papel do mediador – figura fundamental do debate e que conduz as trocas dos turnos, garante que cada debatedor tenha seu turno respeitado, bem como o tempo de sua fala e, quando necessário, interfere quando as regras não são respeitadas. A interação também entra neste tópico, já que os turnos servem não só para que um debatedor expresse seus argumentos, mas seu discurso serve também para que o outro refute os argumentos, reformule e contra-argamente. Como o próprio nome sugere, a interação não significa apenas que cada um fale quando for seu momento, mas sim que haja escuta dos seus argumentos e que isso seja levado em consideração na fala do outro.

Ao mesmo tempo, os autores também trazem a gestão de ensino, que é mais direcionada ao planejamento do professor. Nesta gestão, o profissional deve ter de forma bem estabelecida os seus objetivos, desse modo, uma vez que esses objetivos tenham sido cumpridos, ele pode encerrar as atividades voltadas para este gênero.

Ele deve ainda tratar o debate não isoladamente, trabalhando um gênero por si só, mas dentro de um projeto interdisciplinar. Assim, o aluno pode desenvolver não só as habilidades envolvidas diretamente no gênero debate, mas também pode construir um conhecimento mais amplo de um tema.

Na sequência, os autores trazem a responsabilidade enunciativa como tópico de sala de aula, que diz respeito ao uso de marcas na língua que definem seus posicionamentos e sentimentos diante de determinado assunto. Na prática, essas marcas são feitas com modalizações. Ou seja, ao usar elementos que exprimem de forma clara a forma que um debatedor encara um tema, ele se responsabiliza pelo que fala, o que abre espaço para que o oponente também se posicione e o debate ganha um espaço favorável de realização.

Por fim, um aspecto de grande importância trazido pelos autores é a escolha do tema. Pode ser tentador para o professor buscar um tema que seja de interesse dos alunos, sem levar em conta outros fatores, esperando que haja o engajamento deles nas atividades propostas. No entanto, deve-se levar em consideração a possibilidade de desenvolvimento das capacidades com o tema escolhido, já que se busca construir o conhecimento de modo interdisciplinar, não só na estrutura argumentativa. Para isso, também é essencial pensar no que é controverso no tema, como já mencionado anteriormente. A complexidade do tema é outro aspecto a se pensar e deve ser adequada à faixa etária em que as atividades ocorrerão.

Caso os temas sejam complexos demais, os alunos podem não conseguir desenvolver seus argumentos, caso sejam muito simples, pode não haver controvérsia ou pode não trazer uma boa possibilidade de desenvolvimento. Cabe ressaltar que a escolha do tema é complexa, exibiu-se aqui um panorama geral dessa escolha com o objetivo de direcionar o professor na decisão do tema de forma mais adaptada para seu caso. Para aprofundamento nos fatores para escolha do tema, recomenda-se o trabalho de Gama (2018), que traz,

por exemplo, as dimensões consideradas na escolha do tema e os eixos que definirão as formas de trabalhar o conteúdo.

Os desafios que os professores enfrentam ao buscar trabalhar essas habilidades são significativos, mas os benefícios para os alunos podem ser valiosos, preparando-os para atuar ativamente na vida pública, contribuindo para a construção de cidadãos informados e participativos. Assim, ao trazer o debate para a sala de aula, os professores buscam transformar e formar sujeitos capacitados para se posicionar e que, por sua vez, transformarão o mundo à sua volta.

A BNCC E O GÊNERO DEBATE: REFLEXÕES E ENCAMINHAMENTOS

A BNCC (Brasil, 2018) é o documento que normatiza e orienta os currículos e propostas pedagógicas de cada estado brasileiro, no que se refere a todas as etapas educacionais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Começou a ser elaborada em 2015, mas foi homologada somente em 2018. Oliveira (2022) destaca que, este documento é o resultado de discussões e debates que colocaram em xeque perspectivas e concepções divergentes de currículo e do fazer pedagógico.

A organização do documento se dá por níveis de ensino, sendo o primeiro nível a Educação Infantil, o segundo o Ensino Fundamental e o terceiro contempla o Ensino Médio. É importante ressaltar que, cada nível tem seus objetivos e competências. Oliveira (2022) considera a competência como uma mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, incluindo as que sugerem demandas complexas fora do contexto escolar.

No que tange à linguagem, a BNCC (Brasil, 2018) sinaliza que é nas práticas sociais que as atividades humanas se efetivam, desse

modo, seu maior objetivo é oportunizar aos estudantes práticas de linguagem diversificadas, para que dessa forma possam interagir utilizando as mais diferentes linguagens.

Nesse viés, pode-se perceber que o documento sinaliza para que não haja, mais uma vez, um grande enfoque na linguagem escrita, apontando dessa forma mudanças significativas no ensino da oralidade. Assim, observa-se que na BNCC (Brasil, 2018), a oralidade configura-se como uma prática de linguagem que se processa com ou sem o contato com o outro. Oliveira (2022, p. 18) cita que:

A oralidade está presente por exemplo – conforme o documento – nas aulas dialogadas, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos.

Nessa perspectiva, a oralidade contempla diversas situações socialmente significativas por meio de temas e dimensões linguísticas nos mais diferentes campos de atuação. Assim, compreende-se que, nesse documento, os textos orais são concebidos como objeto de ensino que precisam ser trabalhados em sala de aula. Mas é importante salientar que as habilidades necessitam ser trabalhadas de modo contextualizado, por meio de gêneros que circulem e permeiem as relações humanas.

Para Henn (2022), as práticas orais cooperam para a constituição dos sujeitos. Além disso, o trabalho com a oralidade em sala de aula coopera para o desenvolvimento de uma formação crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se trabalhar gêneros como o debate regrado, os quais são um gênero oral por meio do qual ideias são contrapostas a partir de argumentos que ocorrem a cada turno de fala de cada participante.

Mas embora o debate se configure como uma ferramenta que orienta o aluno para suas ações em sociedade, como, por



exemplo, preparando-o para que saiba defender determinado ponto de vista ou, até mesmo, incentivando a prática de ouvir o outro, gerir as palavras diante do outro, confrontar ideias e dessa forma construir argumentos produzindo discursos orais relevantes, como sinalizam Striquer e Silva (2021), observa-se na BNCC (Brasil, 2018) somente duas habilidades diretamente relacionadas ao gênero:

(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, **debate**, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, **debate**, etc.) (p. 113).

(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um **debate** sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos, etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes, etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (p. 181).

Vale destacar que o gênero debate é tratado, pela BNCC, como um gênero transversal, pois mesmo tendo o reconhecimento de sua função social, da forma como se organiza e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esse gênero, há outras situações

enunciativas em que o debate acontece. Segundo o documento, as aprendizagens decorrentes do estudo desse gênero podem ser mobilizadas para o estudo de outras produções textuais, em função de suas potencialidades para relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública que podem se articular, por exemplo, ao campo jornalístico-midiático e ao campo das práticas de ensino e pesquisa.

Embora o debate seja citado no documento na parte relativa à organização/progressão curricular do Ensino Médio BNCC (Brasil, 2018), o ensino do gênero prioriza atividades para discussão de temas, não considerando a necessidade de os alunos dessa etapa problematizarem, de modo sistematizado e com maior maturidade, aspectos relacionados ao estudo do gênero (abordagem discursiva do tema, recursos multissemióticos, estrutura e finalidade do gênero etc.) Como exemplo, destaca-se um excerto da BNCC (Brasil, 2018, p. 157, grifo nosso),

No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho). Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e **o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque**. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las,

de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.

Nessa perspectiva, no contexto do Ensino Médio, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta uma proposta de trabalho com o gênero debate, mas não o faz de modo sistematizado, tal como é realizado no Ensino Fundamental.

Há apenas duas menções ao gênero, que podem orientar o trabalho do professor no encaminhamento de atividades com o debate em sala de aula. A primeira explicita os participantes: "Oportunizar a vivência de diferentes papéis em debates regrados (membro de uma equipe de debatedor, debatedor, apresentador/mediador, espectador – com ou sem direito a perguntas –, juiz/avaliador)" (p. 513). Além disso, a segunda ocorrência traz uma orientação acerca dos modos de interação:

(EM13LP25) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em **debates**, assembleias, fóruns de discussão etc., exercitando a escuta atenta, respeitando seu turno e tempo de fala, posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões, usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la), considerando propostas alternativas e reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum (p. 514, grifo nosso).

As demais ocorrências tratam o debate como uma discussão sobre um determinado tema, sem que seja proposta uma reflexão

acerca de estratégias metodológicas para orientar o professor a desenvolver um trabalho que, efetivamente, favoreça o aperfeiçoamento de habilidades de usos da linguagem.

A RELEVÂNCIA DO DEBATE NO AMBIENTE ESCOLAR

O ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, refletiu a necessidade de expandir a abordagem que se concentrava no texto escrito, incorporando a oralidade como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante perceber a língua como uma forma de interação social e comunicativa.

Para uma adequada participação ativa na sociedade da informação, é relevante que os alunos vivenciem situações de ensino em que possam manifestar-se, sob a forma de réplicas, aos discursos que circulam no contexto cotidiano. Nessa direção, é notório a falta de estudos que abordem as habilidades de construção de textos da ordem do argumentar, tal como o gênero debate, por exemplo.

Para Celestino e Leal (2007, p. 3),

ele é um gênero oral da ordem do argumentar. Esse gênero exige dos envolvidos a elaboração e defesa de opiniões, o tratamento de temas controversos. Desse modo, o ensino do gênero debate pode ser muito importante para o desenvolvimento de habilidades argumentativas que possam ser mobilizadas em diferentes disciplinas do currículo. Além disso, estamos constantemente usando estratégias discursivas para convencer alguém acerca de alguma coisa ou a fazer algo. Para isso, precisamos desenvolver a capacidade de ouvir os argumentos dos outros e justificar melhor os nossos, o que reforça a importância deste trabalho para além dos muros da escola.



Nesse cenário, a abordagem pedagógica de Paulo Freire, em toda a sua trajetória acadêmica e profissional, revela-se como uma perspectiva valiosa para a edificação de uma educação democrática e crítica. Freire enfatizava o valor da democracia e do diálogo como instrumentos essenciais para construir uma sociedade mais participativa e inclusiva. No âmbito educacional, torna-se necessário efetuar a visão freiriana no ensino da Língua Portuguesa, com um enfoque na habilidade oral e no estímulo das competências argumentativas por meio do gênero textual conhecido como “debate regrado”.

A relevância do debate no ambiente escolar é incontestável, e existem diversas abordagens para promover discussões eficazes. O método tradicional, no qual um professor ou aluno age como moderador e divide a turma em dois grupos – a favor e contra –, permite que todos os participantes expressem suas opiniões e debatam o tópico proposto. Após isso, o debate culmina em uma participação conjunta, seguida de uma análise crítica, tanto pelo professor quanto pelos alunos, com a possibilidade de um segundo momento para aprofundar as ideias já apresentadas ou até mesmo inverter os papéis.

Além desse método, existem outras abordagens, como o método dos “4 cantos” – concordo, discordo, concordo plenamente e discordo plenamente –, no qual os participantes se posicionam de acordo com o grau de concordância com um tópico, quebrando a dicotomia entre a favor e contra. Outra alternativa é o debate por personagens, na qual os alunos assumem papéis relacionados ao tema e compartilham suas opiniões, visões e desafios enfrentados, se colocando no lugar desses grupos. O aprendizado baseado em problemas também é uma opção, na qual os estudantes discutem e buscam a solução para a problemática.

O debate desempenha diversas funções significativas no ambiente escolar, como a resolução de conflitos, a defesa de pontos de vista, a exposição de ideias e opiniões, a expansão do conhecimento e dos conceitos, e o aprimoramento das habilidades de

comunicação oral e escrita. Além do mais, ele contribui para a evolução do pensamento crítico, da coesão, da coerência e das habilidades argumentativas. Isso promove o aprendizado colaborativo e em grupo, também estimula a participação cívica, instruindo os alunos a respeitarem as opiniões divergentes.

Devido ao gênero debate ser uma forma de comunicação oral, isso implica a necessidade de melhorar a pronúncia, a dicção e a fluência na leitura dos alunos, o que irá contribuir para a compreensão dos tópicos debatidos e promover o uso de uma linguagem clara e precisa. Por consequência, essa abordagem estimula uma postura e comunicação mais formais por parte dos estudantes.

Em síntese, o debate regrado se apresenta como um modelo eficaz para o avanço das habilidades necessárias para expressar opinião de forma articulada e persuasiva, e para cultivar a capacidade de escutar argumentos contrários com respeito. Esse gênero textual destaca-se como uma ferramenta valiosa para adquirir competências formais de comunicação pública, demandando dos estudantes a produção de argumentos sólidos e a habilidade de receber argumentos de maneira cívica e construtiva.

ORGANIZAÇÃO DA INTERAÇÃO ORAL EM SALA DE AULA

O gênero debate é presente na modalidade oral e, por isso, pode acarretar em discussões desenfreadas entre os alunos; por conta disto, há a necessidade de se ensinar os operadores argumentativos, além de outros elementos que podem auxiliar os alunos no momento do debate para defenderem seus posicionamentos de forma politizada e respeitosa.

Além da necessidade em praticar o debate com argumentos que o tornam uma interação respeitosa, há também elementos interacionais que marcam turnos e permitem que os alunos consigam manifestar seus posicionamentos de modo mais assertivo e fundamentado.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 181, grifos nossos),

(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, **os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.**

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, **operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro:** concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

(EF89LP16) Analisar a **modalização** realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Nessa direção, merecem destaque os marcadores conversacionais, que são próprios da oralidade; portanto, podem ser palavras ou expressões que facilitam e clareiam a comunicação entre os debatedores, situando-os também acerca das tomadas de turno. Quanto ao processo de marcação conversacional, há aqueles que são expressados pelo locutor, pelo interlocutor e que irão divergir quanto ao objetivo no momento da fala; sendo assim, o locutor tende a marcar o começo e o fim do seu turno de fala, bem como o interlocutor produz seus marcadores conforme o que foi dito anteriormente pelo locutor, podendo concordar com a informação, discordar ou apontar uma dúvida quanto ao que foi dito.



Em encontro com os marcadores da conversação, o processo de lexicalização de modalidades serve para indicar o que o falante deseja exprimir no momento da informação que fornece, ou seja, por meio da escolha de léxico fica evidente se há grau de certeza, obrigação ou probabilidade. Por exemplo, na frase “com certeza a energia cairá em detrimento da chuva forte” o interlocutor compreenderá que há precisão quanto à possibilidade de a energia elétrica fraquejar por conta da chuva; diferentemente de quando há a frase “provavelmente a energia cairá em detrimento da chuva forte”, em que a incerteza ocorre com mais afinco do que a precisão da frase anterior.

Por conseguinte, a sala de aula torna-se um ambiente de aprendizagem competente e interdisciplinar, devido à diversidade de temas que o debate pode abarcar e à forma que os alunos praticarão a lexicalização de modalidades quanto aos seus posicionamentos acerca do tópico trabalhado. Desta forma, a prática do gênero amplia as habilidades linguísticas e a compreensão de que há variabilidade quanto à lexicalização de acordo com o contexto e de acordo com o campo de conhecimento do tema em questão; assim como estimula o aluno a argumentar utilizando como base dados e fontes que reforcem a veracidade das informações apresentadas.

Segundo Pereira e Neves (2012), o trabalho com o gênero debate em sala de aula envolve três momentos basilares: etapa do planejamento, da execução e da avaliação. No âmbito do planejamento, é importante organizar o espaço físico; definir o tempo de duração do debate; pesquisar/recolher informação sobre o tema; estabelecer as regras; escolher o moderador, os debatedores, os jurados e os auxiliares. No momento da execução, é relevante que os participantes se atentem para assumir uma atitude contida e serena; respeitar as diferentes opiniões; exprimir-se com clareza; utilizar vocabulário relacionado ao tema e linguagem adequada à exposição de fala elaborada; não interromper as intervenções etc. Por fim, no momento da avaliação, cabe aos envolvidos a tarefa de analisar coletivamente as diferentes posições defendidas e formular conclusões.



Em vista disso, o gênero debate é uma ferramenta pedagógica conveniente para a desenvoltura não somente da prática oral, mas também para exercitar a formulação de argumentos e o raciocínio que auxiliam a coerência da expressão das ideias por meio da escrita. Além da melhoria ao exteriorizar uma ideia, o debate e o estudo sobre as diferentes modalidades – com a mediação do professor – auxiliam os alunos quanto à participação de discussões de forma crítica e tolerante, o que ajuda a promover o respeito à pluralidade e o diálogo construtivo dentro e fora da comunidade escolar.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores discursivos ou argumentativos, termo criado por Ducrot em 1981, referem-se aos elementos gramaticais que possuem o papel de mostrar a força argumentativa em um dado enunciado (Koch, 2008). Logo, faz-se mister a utilização desses itens linguísticos na construção de gêneros textuais que têm certo teor de convencimento, sejam eles orais, como discursos, debates ou sermões, ou sejam eles escritos, como redações dissertativo-argumentativas, artigos de opinião ou teses.

Ainda, de acordo com Koch, os operadores argumentativos são,

em alguns casos, morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais – **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois**, etc. e em outros, justamente vocábulos que, segundo à norma gramatical brasileira, não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadores de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); **de**

exclusão (só, somente, apenas, senão, etc.). Celso Cunha diz que se trata de palavras 'essencialmente afetivas' às quais a N.G.B 'deu uma classificação, mas sem nome especial' (Koch, 1983, p. 71, grifos nossos).

Assim, como exposto por Koch (1983), a gramática normativa segundo a morfologia tende a classificar os operadores argumentativos, em sua maioria, como conjunções, sendo a coesão, a função principal atribuída a eles. Sem uma utilização efetiva de conectivos, certos textos podem ficar truncados, perdendo sua capacidade comunicativa. Um texto que faz uso dos recursos coesivos amarra melhor os enunciados e consegue direcioná-los a um sentido único gerado pelo todo.

Na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, geralmente se estuda os operadores sob esse viés da gramática prescritiva. O foco dado a função coesiva desses elementos não contempla suas naturezas semânticas, a fim de exemplificação, uma conjunção como "mas também" gera no texto um sentido aditivo, portanto, permite ao enunciador elencar diversas coisas que o levam a ter determinado posicionamento, quer a favor ou quer contrariamente.

É importante e necessário que os docentes trabalhem, paralelamente ao ensino classificatório das palavras, sua utilização em textos, permitindo que seus alunos reflitam acerca do processo de escrita ou ainda da fala em contextos específicos. Como dito, os operadores argumentativos promovem uma melhor construção das ideias, uma exposição de posicionamentos mais bem estruturada.

No debate, gênero no qual esse capítulo foca, há a contraposição de ideias. Pessoas ficam frente a frente para exporem seus pontos de vista, o que exige dos debatedores uma fala que possa refletir suas opiniões, e mais do que isso, que possa rebater o argumento do outro e convencer o público que assiste ao embate de que se está certo em relação a determinada pauta.

Um debate, geralmente acontece na esfera política, entre candidatos em anos eleitorais, no entanto, uma simulação em sala de aula permite aos estudantes desenvolverem suas capacidades argumentativas, possibilitando também que eles se preparem para os debates informais que acontecem em seus cotidianos.

As conjunções podem, a depender do contexto de sua utilização, ter também outros sentidos: conclusivos, alternativos, comparativos, explicativos etc. Koch (2010) enumera as categorias de operadores existentes segundo tópicos semânticos, conforme segue abaixo.

- Assinalam o argumento mais forte para uma determinada conclusão, como, por exemplo, os operadores *mesmo*, *até*, *até mesmo*, *inclusive* ou então, o argumento mais fraco, como *ao menos*, *pelo menos*, *no mínimo*.
- Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, argumentos que integram uma mesma classe argumentativa, como, por exemplo, *e*, *também*, *ainda*, *em* (= e não), *não só... mas também*, *tanto... como*, *além de...*, *além disso...*, *a par de...* etc.
- Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, como *portanto*, *logo*, *por conseguinte*, *pois*, *em decorrência* etc.
- Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões que diferem ou se opõem, como *ou*, *ou então*, *quer... quer*, *seja... seja* etc.
- Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, como *porque*, *que*, *já que*, *pois* etc.
- Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias, como *mas*, *porém*, *contudo*, *todavia*, *no entanto*, *embora*, *ainda que*, *posto que*, *apesar de* etc.

- Têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos, como *já, ainda, agora* etc.

A categorização proposta por Koch (2010) é relevante para que se exponha a diversidade existente de termos com sentido semelhante, assim sendo, ao escrever ou proferir uma fala, o estudante pode optar por utilizar um sinônimo do operador argumentativo que ele tenha utilizado anteriormente, enriquecendo o vocabulário de seu texto e refletindo a respeito do processo de construção argumentativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões anteriores, fica evidente a importância do debate como uma ferramenta no ambiente escolar, não só no contexto do ensino da Língua Portuguesa, para que o gênero seja trabalhado em um contexto interdisciplinar. A valorização da oralidade, promovida pela BNCC, reflete a necessidade de expandir o foco tradicional no texto escrito e abraçar a linguagem como uma forma de interação social.

Cabe ressaltar que a discussão aqui apresentada não deve ser encarada como um ponto final, mas sim como um ponto de partida para uma pesquisa e reflexão contínuas sobre a integração eficaz do gênero debate na sala de aula. Não há pretensão de esgotar completamente um tema tão complexo e multifacetado, mas sim de lançar luz sobre a sua relevância e o potencial que oferece para o desenvolvimento das competências comunicativas e argumentativas dos alunos.

Assim, este capítulo permitiu considerar questões relacionadas ao debate e já apontadas por Cristóvão, Durão e Nascimento (2003, p. 1441), que consideram relevante



a distinção entre opinião e argumento; a identificação de uma refutação; estratégias discursivas sobre sustentação de opinião; a identificação de “zonas” mais perigosas para o surgimento de conflitos; a modalização dos enunciados; os comportamentos discursivos desencadeadores de ameaça à face; os pontos de quebra das regras conversacionais; a responsabilidade enunciativa (de quem é a voz que ‘fala’ em certas passagens); a força de certos argumentos; a coerência argumentativa; a coesão verbal e nominal nas seqüências narrativas e argumentativas; a fragmentação e desorganização aparente do texto falado; a transposição do texto falado para o escrito etc.

A citação sintetiza as diferentes questões que podem ser abordadas no trabalho com o gênero debate em sala de aula. À medida que os educadores exploram e adaptam abordagens pedagógicas relacionadas ao debate, contribuem para a formação de cidadãos informados e capazes de participar ativamente na esfera pública. O debate não é apenas uma ferramenta educacional valiosa, é também uma peça fundamental na construção de sociedades democráticas e inclusivas, onde a comunicação eficaz e o respeito pelo contraditório são fundamentais.

REFERÊNCIAS

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

CELESTINO, R.; LEAL, T. F. O debate como objeto de ensino: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas. **UFPE**, [S. /], 2007. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/files/2018/06/PE-O-debate-como-objeto-de-ensino-interdisciplinaridade-e-desenvolvimento-de-habilidades-argumentativas-CELESTINO-Rafaela-Soares-LEAL-Telma-Ferraz.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

CRISTOVÃO, V.; DURÃO, A.; NASCIMENTO, E. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5. **Anais [...]**, Curitiba, 2003. p. 1436-1441. Disponível: <https://www2.ufjf.br/labor/wp-content/uploads/sites/324/2018/06/GO-Debate-em-sala-de-aula-Praticas-de-linguagem-em-um-G%C3%AAnero-Escolar-CRISTOV%C3%83O-Vera-L%C3%BAcia-Lopes.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: Initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAMA, D. C. C. **Oralidade e argumentação**: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/7773>. Acesso em: 13 set. 2023.

HENN, A. G. **A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio**. 2022. (Trabalho de conclusão de curso do Bacharelado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/238729>. Acesso em: 28 set. 2023.

LÍNGUA Portuguesa – A importância do debate na escola. **Conexão escola**, [2023]. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/lingua-portuguesa-a-importancia-do-debate-na-escola/.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, I. G. V. Uma visão argumentativa da gramática: os operadores argumentativos. **Letras de Hoje**, [S. /], v. 18, n. 2, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. **O olhar da BNCC sobre a oralidade**. 2022. 20 f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Florianópolis) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2315> Acesso em: 28 set. 2023.

PEREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. **Ler/ Falar/ Escrever**. Práticas discursivas no Ensino Médio: uma proposta teórico-metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

SANTOS, E. J.; MAGRI, M.; MATTOS, T. R. A oratória no Brasil do século XIX. *In*: FERREIRA, L. A. (org.). **Artimanhas do dizer**: retórica, oratória e eloquência. São Paulo: Blucher, 2017. Disponível em: <https://www.estudosretoricos.com.br/storage/uploads/files/livros/artimanhas-do-dizer.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023

STRIQUER, M. S. D.; SILVA, A. F. O ensino da oralidade proposto pelo livro didático. **Trama**, [S. l.], v. 17, n. 42, p. 48-62, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27275>. Acesso em: 28 set. 2023.

10

*Alice Santos Rosa
Ana Laura Canali de Lima
Carlos Henrique Inácio Lopes
Henrique Barbosa Justini
Natália Rodrigues Silva do Nascimento*

O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA:

**REPENSANDO A EXPLORAÇÃO
DOS SEMINÁRIOS NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

INTRODUÇÃO

Embora possamos observar avanços significativos em relação à produção teórica sobre a oralidade e sobre os gêneros orais, tanto nas pesquisas, quanto nos materiais didáticos, é inegável que nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa ainda persiste uma forte tendência de se focalizar a modalidade escrita da língua em detrimento da reflexão sobre as demais práticas de linguagem e, principalmente, como aponta Teixeira (2014, p. 31), sobre as práticas orais de atuação linguística:

A escola privilegia os eventos de letramento, elegendo a escrita como modalidade central do ensino da língua portuguesa. Essa prática gera deficiências na aprendizagem, uma vez que dissocia as duas modalidades [oral e escrita], desconsiderando a necessidade de os alunos desenvolverem capacidades relacionadas aos gêneros orais (grifo nosso).

Tendo esse aspecto como problemática norteadora, este capítulo, fomentado pelas discussões e reflexões surgidas no âmbito do Projeto Residência Pedagógica, o qual é idealizado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes/MEC), busca tecer algumas considerações a respeito da exploração dos seminários em sala de aula, aprofundando-se em sua constituição enquanto um gênero oral dotado de complexidade, de modo a ressaltar que a sua inserção nos processos educativos necessita ser conduzida de modo mais estruturado e didático.

A partir de contribuições teóricas, como as de Bueno (2008) sobre os elementos linguísticos e não linguísticos dos gêneros orais, as de Dolz e Schneuwly (1998) sobre a abordagem didática para o trabalho com gêneros orais e as de Acosta-Pereira (2017) sobre os seminários, o presente capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira, nos debruçamos sobre os aspectos constitutivos dos seminários, abordando as finalidades discursivas, o conteúdo temático

e os elementos que compõem o estilo e a composição do gênero em questão. Na segunda seção, abordamos alguns direcionamentos sobre o trabalho didático com os gêneros orais à luz das teorias de Bronckart (2008) a respeito do interacionismo sociodiscursivo. Em seguida, tratamos sobre as dimensões ensináveis do seminário, considerando a sua complexidade e a sua constituição multissemiótica e multimodal. Por fim, concluímos o nosso trabalho ressaltando a relevância do gênero estudado e as contribuições dele para a construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

SEMINÁRIO: INSTÂNCIAS CONSTITUTIVAS

a) **Finalidade discursiva**

Compreendendo a finalidade discursiva enquanto “[...] o projeto discursivo do sujeito-autor em ligação intrínseca com o objeto de discursivo (sic) a ser tematizado no gênero” (Acosta-Pereira, 2017, p. 156), podemos entender que o seminário tem por objetivo a exposição, geralmente na modalidade oral – mas não somente – de resultados de um trabalho de pesquisa realizado individualmente ou em grupo.

De acordo com Medeiros (2012) o seminário consiste, primariamente, na busca de informações, para, posteriormente, apresentá-las em uma assembleia para discussão. Essa primeira etapa de busca de informações pode ocorrer por diversos modos, incluindo pesquisas bibliográficas, discussões em grupos, formulações de hipóteses, confrontos de perspectivas, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, o seminário pode estimular a capacidade de estudo e pesquisa dos participantes, uma vez que, como ressalta Acosta-Pereira (2017), o gênero permite que eles assumam uma postura autônoma no processo de agenciamento de saberes. Ao

tomarem a voz na condução de sua própria aprendizagem, os integrantes potencializam a sua inserção e participação nas aulas, aspecto que contribui também para a construção de um processo de ensino-aprendizagem horizontalizado e mais significativo:

o gênero seminário acadêmico, a nosso ver, é um texto-enunciado multissemiótico que promove e estimula o caráter investigativo e autônomo do aluno, possibilitando agenciar, na aula, eventos de letramento, nos quais os alunos coparticipam de forma autônoma e crítica, socializando, ao final, os resultados de uma ação investigativa ao grupo. Em outras palavras, o seminário não apenas medeia uma situação de ensino, como, por conseguinte, uma situação de aprendizagem, tornando alunos e professores interlocutores engajados em uma situação concreta de interação social (Acosta-Pereira, 2017, p. 160).

Embora o seminário seja constituído de um certo caráter expositivo, as suas finalidades e funcionalidades não se restringem apenas em apresentar determinadas informações ou expor resultados obtidos a partir de uma pesquisa. Na verdade, integram, sobretudo, a promoção de espaços produtivos para a concretização do debate, do diálogo e da reflexão, possibilitando aos interlocutores envolvidos na interação a construção conjunta e dialógica de conhecimentos.

Podemos incluir ainda, a partir das contribuições de Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011, p. 85-86) que os seminários objetivam e permitem estudar temáticas importantes para determinada disciplina, as quais necessitam de um maior aprofundamento, analisar conteúdos complementares ao programa de uma determinada disciplina e explorar temas atuais ou de interesse comum.

b) Conteúdo temático

Segundo Acosta-Pereira, o conteúdo temático de determinado gênero relaciona-se ao “[...] objeto discursivo tematizado ou a unidade de sentido ideologicamente orientada no gênero” (Acosta-Pereira, 2017, p.180). Tendo isso em vista, o autor defende que:

[...] todo seminário tem um conteúdo temático que diz respeito ao objeto discursivo pesquisado em diferentes referenciais, reunidos e organizados, após a leitura e registro, para a apresentação ao grupo, com o uso de diferentes recursos multissemióticos (Acosta-Pereira, 2017, p. 180).

Mesmo assim, dado que os seminários são construídos a partir das especificidades do contexto em que eles são solicitados, compreende-se que o gênero não possui um conteúdo temático único e completamente estável, podendo então incluir diferentes temáticas, considerando as necessidades e particularidades da disciplina, bem como as orientações e preferências do professor ou solicitante.

Tendo em vista que o objetivo do seminário é a construção e o compartilhamento de saberes entre os estudantes sobre um determinado assunto, o tema eleito deve ser algo comum entre os participantes, de modo que haja uma temática geral aos grupos e uma temática específica relacionada à geral para cada apresentação.

Dessa forma, a partir do aprofundamento dos aspectos específicos de um tema mais amplo pelos grupos, os estudantes poderão conhecer esse assunto de modo profundo por meio do diálogo e da construção coletiva do conhecimento. É importante destacar, entretanto, que o intercâmbio e a discussão de diferentes pontos de vista são essenciais para que o seminário seja bem-sucedido, posto que, se não houver trocas, não será possível o aprofundamento da temática eleita.

c) Projeções estilísticas e composicionais

Levando em consideração que uma das finalidades dos seminários relaciona-se à socialização de explicações e conteúdos, o estilo empregado no gênero em análise, ou seja, a seleção típica de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua agenciadas nele, comporta a ocorrência constante de sequências textuais explicativas e argumentativas, que não são empregadas apenas para que a exposição e a visualização da ideia apresentada ocorram de

maneira mais nítida, como também para que se estabeleça, no caso das sequências argumentativas, um convencimento, ou melhor, uma mudança de perspectiva do interlocutor.

De acordo com Acosta-Pereira (2017), existe, no seminário, a predominância do discurso teórico, sobretudo porque a situação de interação desenvolvida pelo/no gênero requer certa formalidade e clareza, bem como um suporte teórico que conceda propriedade ao apresentador do conteúdo que se busca expor. Lembrando que esse gênero discursivo tem finalidade propriamente acadêmica/educacional, adquirindo, portanto, tais características relacionadas ao contexto de produção, recepção e circulação. De acordo com o autor:

Em linhas gerais, nesse tipo de discurso há o uso de verbos no presente e pretérito perfeito do indicativo com caráter genérico, assim como forte presença de frases e orações declarativas, geralmente empregadas com o intuito de expor informações, relatos, definições, etc. Nesse sentido, o discurso teórico é marcado pela retomada de condições mais gerais, pela objetividade e impessoalidade (Acosta-Pereira, 2017, p. 163).

No que tange à utilização do discurso teórico, é possível observar também que os expositores no gênero seminário agenciam frequentemente a (re)enunciação do discurso de terceiros. Baseando-se nos contributos do Círculo de Bakhtin, Acosta-Pereira (2017) revela que esse processo (re)enunciativo ocorre através do enquadramento do discurso direto e indireto de outrem:

O(s) autor(es) mostra(m) que há duas orientações da dinâmica da interrelação da enunciação e do discurso citado, a saber: (1) o estilo linear e (2) o estilo pictórico. A tendência principal da primeira orientação, segundo Bakhtin [Volochínov] (2006 [1929], p.148-150) é 'criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado', visando 'à conservação da sua integridade e autenticidade.' A segunda orientação, por sua vez, tende a 'atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem' por meio de um processo linguístico de elaboração mais sutil

e versátil de inter-relação discursiva 'para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem' [...] (Acosta-Pereira, 2017, p. 167).

Nesse sentido, depreende-se que nos seminários o enquadramento do discurso direto relaciona-se a reprodução literal do discurso de outrem realizado pelo sujeito-expositor a partir de "[...] citação direta curta e citação direta longa" (Acosta-Pereira, 2017, p. 169), ao passo que o enquadramento do discurso indireto se relaciona a (re)enunciação do discurso de outrem através de elementos léxico-gramaticais que demarcam a expressão das intenções e impressões do sujeito-expositor.

É sabido que estamos sempre dialogando com outros discursos ao construirmos o nosso próprio, no entanto, em termos do gênero discursivo seminário, as citações são mais marcadas, tendo em vista que não só apontam para o estudo detido do tema por meio de textos de outros autores, diante do fato do expositor do seminário se portar como um especialista sobre o tema exposto, mas também diante da obrigatoriedade do respeito à autoria, de modo que as fontes consultadas e os autores do discurso devem ser constantemente referenciados.

Outra característica predominante nos seminários é a utilização da primeira pessoa do plural – nós – tanto para a referência dos integrantes da apresentação entre si, quanto para a mobilização da interação global quando utilizado para mencionar os interlocutores/ouvintes do gênero. Esse aspecto estilístico funciona, inclusive, como um índice do caráter dialógico do seminário. Isso porque, segundo Acosta-Pereira (2017), os interlocutores participam ativamente da situação interativa como coautores do seminário. Assim, depreende-se que os seminários são, e devem ser, constituídos pela alternância de vozes entre os sujeitos do discurso.

Essa alternância de vozes se dá, desse modo, em variados aspectos, seja pelo diálogo dos expositores do seminário com os

autores das fontes consultadas, seja entre os integrantes do grupo que está apresentando o seminário, seja entre esses e o público que os assiste. Isso reforça o caráter dialógico do gênero seminário, que fica mais rico à medida que esses diálogos se intensificam e se complementam em vista da construção e do compartilhamento do conhecimento sobre a temática proposta.

Tendo isso em vista, Acosta-Pereira observa uma forte presença de sequências textuais dialogais na constituição dos seminários, justamente para que as trocas de turno entre os sujeitos envolvidos se estabeleçam. O autor também revela que essas sequências textuais podem ser concretizadas por frases interrogativas que são empregadas, na maioria das vezes, “[...] quando surgem dúvidas, ou quando os próprios alunos usam como estratégia de apresentação, na medida em que antecipam possíveis questionamentos do público e os respondem de antemão” (Acosta-Pereira, 2017, p. 165).

Ademais, é possível observar que nos seminários os expositores costumam agenciar sequências lexicais que se relacionam profundamente ao objeto discursivo tematizado na apresentação, aspecto que sugere que a utilização do léxico é fortemente influenciada pelo conteúdo temático projetado pelo seminário a ser apresentado. Para Acosta-Pereira (2017) esse elemento constitutivo, não apenas garante a continuidade de sentido, a progressão textual e a manutenção da temática exposta, como também assegura “[...] a apreciação, a análise crítica e a divulgação de estudos acadêmico-científicos específicos pelos expositores” (Acosta-Pereira, 2017, p. 166).

Quanto aos aspectos composicionais do seminário, Gonçalves (2009) levanta que o gênero pode ser dividido a partir das seguintes etapas: (i) fase de abertura; (ii) fase de recapitulação; (iii) fase de conclusão e encerramento. Não nos delongaremos em detalhar essas fases do seminário, considerando que voltaremos a nos debruçar sobre elas na seção em que nos aprofundamos nas dimensões ensináveis do gênero oral em estudo.

Compete, por último, ressaltarmos que, os seminários, como qualquer outro gênero discursivo, são plásticos, fluidos e dinâmicos. Nesse sentido, a explanação sobre as instâncias constitutivas do referido gênero aqui empreendida não vislumbra realizar uma conceitualização prescritiva ou engessada sobre ele, mas indicar alguns direcionamentos gerais sobre a sua configuração.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

De acordo com as perspectivas de Bronckart (1999, 2008), no contexto acadêmico, é evidenciado que durante nossas interações comunicativas estamos constantemente engajados na produção de textos que funcionam como exemplares dos gêneros textuais previamente definidos por gerações anteriores ou contemporâneas à nossa. Isso implica que, em cada situação de interação verbal em que participamos, adotamos deliberadamente um gênero textual específico e o adaptamos de acordo com nossos propósitos comunicativos. Para alcançar esse processo adaptativo, utilizamos um conjunto de representações que moldam nossa compreensão da situação de produção de um texto, sua organização estrutural e os aspectos linguísticos envolvidos. Esse conjunto de representações envolve os seguintes elementos:

- i) A situação de produção de um texto, que compreende o contexto físico (local de produção, momento de produção, identidade do emissor, modalidade de comunicação – oral ou escrita – e o destinatário do texto) e o contexto sociosubjetivo (contexto social de produção, como a escola, família, igreja, imprensa etc., a posição social do emissor/enunciador na interação textual e a posição social do receptor/destinatário nessa interação, bem como os objetivos subjacentes a essa interação).

- 
- ii) A organização textual, que abrange aspectos como a formatação visual do texto, o conteúdo temático, os tipos de discurso utilizados e as diferentes sequências textuais (narrativas, argumentativas etc.) juntamente com suas interconexões, contribuindo para a construção da infraestrutura textual do gênero em questão.
 - iii) A dimensão linguística, que engloba os aspectos linguístico-discursivos, incluindo os mecanismos de textualização, como a coesão verbal, coesão nominal e conexões entre elementos textuais, além dos mecanismos de enunciação, como a modalização e as vozes verbais, que desempenham um papel crucial na construção do significado e na expressão da intenção comunicativa dentro do texto.

Portanto, de acordo com a abordagem de Bronckart (1999, 2008), a produção de textos em interações verbais é uma atividade altamente complexa, que envolve a conscientização e a manipulação de uma série de elementos interligados, que vão desde o contexto social e situacional até as características estruturais e linguísticas dos gêneros textuais selecionados. Essa compreensão detalhada desses elementos facilita a adaptação bem-sucedida dos gêneros textuais para atender aos objetivos comunicativos específicos em cada contexto de interação.

No contexto dos gêneros orais, é fundamental levar em consideração também os recursos não linguísticos que são empregados na produção dos discursos. Esses recursos englobam elementos paralinguísticos (qualidade da voz, entonação, ritmo, risadas, sussurros, padrões de respiração), elementos cinéticos (envolvem a postura física, gestos de braços e pernas, expressões faciais, contato visual e gestos de mímica), a disposição física dos locutores (a ocupação de espaços, a definição de limites de espaço pessoal, distâncias físicas entre os interlocutores e o contato físico), aspectos exteriores (vestuário, acessórios, aparência física, como penteados, uso de óculos,

higiene pessoal e outros aspectos relacionados à apresentação visual) e a organização física do ambiente (a disposição dos lugares, o arranjo do espaço, a iluminação, a configuração das cadeiras, a ordem, a ventilação e a decoração).

Um ensino de língua eficaz deve ser concebido como um ensino de gêneros textuais que abrange esses conhecimentos supramencionados. Dessa forma, proporcionamos aos nossos alunos a capacidade de agir de maneira apropriada e eficaz em uma variedade de situações de comunicação, tanto no contexto escolar quanto em interações fora do ambiente escolar. Essa abordagem ampla do ensino de gêneros textuais possibilita aos alunos desenvolverem habilidades comunicativas abrangentes, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os aspectos não linguísticos cruciais para uma comunicação efetiva e contextualmente apropriada.

Para desenvolver uma abordagem didática para os gêneros textuais, as propostas de Dolz e Schneuwly (1998) sugerem, em primeiro lugar, a criação de um modelo didático para o gênero em questão. Isso implica na identificação de suas características fundamentais, a fim de determinar as dimensões ensináveis desse gênero específico. Para alcançar esse objetivo, é necessário examinar exemplares desse gênero, analisar as opiniões e perspectivas de seus produtores e também considerar as contribuições de especialistas na área. Através da comparação e integração desses diversos tipos de conhecimento, é possível estabelecer um conjunto de características que devem ser abordadas no ensino, com o objetivo de capacitar os alunos a dominarem esse gênero.

Uma vez estabelecido esse modelo didático, o próximo passo é o desenvolvimento de uma sequência didática, que consiste em uma série de atividades destinadas a capacitar os alunos a dominarem o gênero em questão. Essa sequência didática começa com uma avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, seguida



por atividades que os levam a compreender a situação de produção, a estrutura textual, os aspectos linguísticos e, no caso de gêneros orais, os elementos não linguísticos. A sequência culmina em uma atividade de produção final, na qual os resultados demonstram o progresso dos alunos com base no aprendizado proporcionado pela sequência didática. Esse trabalho pedagógico visa desenvolver as habilidades linguísticas necessárias para que os alunos sejam capazes de se comunicar efetivamente em uma variedade de situações de interação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998), pode-se identificar três capacidades de linguagem que estão intrinsecamente interligadas e só são separadas por questões didáticas: a capacidade de ação, que se refere à habilidade de usar a linguagem para agir e interagir; a capacidade discursiva, que diz respeito à habilidade de construir discursos coerentes e coesos; e a capacidade linguístico-discursiva, que engloba o conhecimento e a aplicação de elementos linguísticos e discursivos específicos. Essas capacidades são integradas e se complementam mutuamente no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A habilidade de ação possibilita a adaptação da produção textual às limitações impostas pela situação de comunicação. Isso implica na ativação de três categorias de representações essenciais: informações sobre o contexto físico onde a comunicação ocorre, a natureza da interação comunicativa (incluindo os papéis sociais dos participantes, o contexto institucional em que o texto é produzido, como academia, imprensa, publicidade, ciência etc., e os objetivos da interação), e conhecimentos de natureza geral que podem ser empregados na composição de um texto, incluindo seu conteúdo temático.

A capacidade discursiva, por sua vez, diz respeito à habilidade de gerenciar a estrutura textual, envolvendo escolhas relacionadas à seleção de uma variante discursiva (ou múltiplas), a organização sequencial do texto, a seleção do conteúdo e sua elaboração na construção de um texto dentro de um gênero textual específico.



A capacidade linguístico-discursiva englobaria as operações que dizem respeito ao uso de recursos linguísticos com dois objetivos principais. Em primeiro lugar, ela se refere à capacidade de tornar explícitas as grandes estruturas hierárquicas, lógicas e/ou temporais presentes no texto, com consideração especial para as necessidades e expectativas do destinatário. Por outro lado, essa capacidade abrange a habilidade de elucidar as responsabilidades enunciativas do autor do texto e as avaliações que este realiza sobre o conteúdo, incluindo o gerenciamento das vozes envolvidas na comunicação e a expressão de modalizações. Estas operações são fundamentais para a clareza e eficácia da comunicação textual.

Tendo em vista essas características relacionadas à estrutura do seminário e à construção de uma sequência didática para a abordagem de tal gênero em sala de aula, a seguir exploraremos as dimensões ensináveis desse gênero discursivo de caráter educacional, mas que contribui para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a diversos aspectos da interação entre os sujeitos, tais como a produção oral de discursos, a postura em relação à situação de interação, o desenvolvimento de estratégias de convencimento e de modos de exposição de informações, o uso do discurso alheio, o trabalho em grupo, entre outras.

O GÊNERO ORAL SEMINÁRIO E SUAS DIMENSÕES ENSINÁVEIS

O seminário é um gênero oral complexo que envolve a apresentação de um tema específico por um especialista diante de um público não familiarizado. Essa forma de comunicação exige o domínio de meios linguísticos e não linguísticos para transmitir efetivamente as informações, principalmente diante do fato de que em se tratando de uma apresentação em sala de aula os estudantes têm

que assumir essa postura de especialistas frente a um público formado geralmente por outros alunos e o professor, aspecto que nem sempre é uma tarefa fácil ou natural para os discentes.

Nesse viés, na maioria das vezes, o professor trabalha com os seminários como uma atividade avaliativa e até mesmo atua na distribuição das temáticas e na divisão dos grupos. No entanto, o que se percebe é que nem sempre os aspectos linguísticos e não linguísticos do seminário são concretamente trabalhados com os alunos de maneira prévia e sistematizada. Isso faz com que os discentes se sintam despreparados para a apresentação oral frente ao público e o professor se sinta frustrado por não conseguir os resultados esperados.

Conforme explica Bueno (2008), sem que o gênero seminário seja trabalhado previamente com os estudantes, os alunos acabam indo para a frente da sala sem saberem como se posicionar, falar, gesticular, olhar para as pessoas e explorar os demais elementos orais que compõem o gênero. Nesse sentido, a realização da apresentação, que envolve a explicação, a compreensão e as discussões a respeito do conteúdo, fica comprometida.

Dessa forma, conforme mencionamos acima, antes mesmo da elaboração da sequência didática, é necessário que o professor analise e explore as características do gênero discursivo seminário, destacando entre elas as que são ensináveis e importantes para que a apresentação dos alunos e, portanto, a sua aprendizagem, se realizem de modo mais significativo.

Ao selecionar essas dimensões ensináveis do gênero, é importante que o professor trabalhe com os alunos previamente os aspectos indispensáveis para que a realização do seminário ocorra de modo mais efetivo, ou seja, cumpra seu papel de abordagem e aprofundamento de um tema de forma dialogada e coletivamente construída.



Uma das ferramentas importantes utilizadas em um seminário é o uso de *slides* ou transparências. Esses recursos visuais ajudam a organizar e a estruturar as informações, tornando a apresentação mais clara e compreensível para o público. Os slides devem ser elaborados de forma a auxiliar na exposição do conteúdo, com o uso adequado de sequências explicativas, descritivas e planificações, como esquemas e *scripts*.

É comum, entretanto, observarmos apresentações cujos *slides* estão desorganizados ou mal estruturados, seja pelo tamanho desproporcional das fontes que dificultam a leitura e a compreensão dos conteúdos, seja pelo excesso de texto que faz com que os alunos, muitas vezes, fiquem presos à leitura dos *slides*. Todos esses elementos comprometem a interação com o público e a compreensão geral do que está sendo discutido.

Por esse motivo, os alunos também precisam aprender previamente como construir os slides, de modo que possam selecionar e utilizar de formatações, de tipografias e de vários outros elementos visuais que de fato contribuam para a construção da apresentação.

Além disso, é essencial explorar com os alunos os elementos enunciativos que compõem o gênero, bem como os mecanismos de textualização que devem ser utilizados na apresentação. As saudações iniciais, a introdução dos membros do grupo, a seleção de informações principais e secundárias, a apresentação de exemplos, a reformulação de ideias e vários outros recursos são aspectos imprescindíveis para o andamento do seminário e, portanto, devem ser trabalhados com os alunos em momentos prévios à apresentação.

Os meios não linguísticos também desempenham um papel importante no seminário, como, por exemplo, os de gestos, as expressões faciais, a postura dos locutores e a disposição de cada um deles. Todos esses aspectos influenciam diretamente na receptividade da audiência e, portanto, devem ser trabalhados previamente com os alunos.



A preparação para um seminário envolve várias etapas. Primeiramente, é necessário organizar o grupo responsável pela apresentação, definindo as tarefas de cada membro e estabelecendo uma programação para a preparação, bem como as pesquisas e ensaios. A seleção de textos complementares é fundamental para embasar e enriquecer o conteúdo do seminário. Os integrantes do grupo devem realizar leituras e selecionar informações relevantes que serão abordadas durante a apresentação.

A gestão do tempo é outro aspecto importante a ser considerado, uma vez que é necessário distribuir adequadamente o tempo disponível para cada fase do seminário, garantindo que todas as informações sejam abordadas de forma clara e concisa.

A produção dos *slides* ou transparências deve ser cuidadosa, levando em consideração o público-alvo, o objetivo da apresentação, o lugar social e a organização textual. Além disso, é importante fazer correções de linguagem para garantir o uso adequado da norma culta e criar frases curtas e objetivas para facilitar a compreensão. Antes da apresentação, é recomendado fazer um teste dos recursos audiovisuais para verificar se tudo está funcionando corretamente e se a apresentação está fluindo de forma adequada.

As etapas do seminário podem ser divididas em duas partes principais: a preparação e a apresentação. A primeira etapa envolve todas as atividades de organização, seleção de textos, leituras preparatórias e estudos. Já a segunda etapa é o momento da apresentação em si, onde todas as informações são expostas ao público de acordo com a estrutura do seminário.

Finalmente, o seminário é um gênero oral multifacetado que exige o domínio de meios linguísticos e não linguísticos. A preparação adequada, a utilização de recursos visuais, a gestão do tempo e a atenção aos aspectos da linguagem são elementos-chave para uma apresentação bem-sucedida.

PRODUZINDO SEMINÁRIOS: UMA PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tendo em vista que o trabalho com os gêneros orais – e com os gêneros textuais de modo mais amplo – necessita de uma exploração prévia, sistematizada e concreta de todos os aspectos que os constituem, apresentaremos uma proposta pedagógica que pode funcionar como uma prática norteadora para a utilização efetiva dos seminários em sala de aula e para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mais significativo através do gênero.

Ancorados nas proposições de Dolz e Schneuwly (1998), elaboramos uma sequência didática destinada aos alunos do 8º e 9º anos de uma escola, em que as atividades do Programa Residência Pedagógica estão sendo desenvolvidas.

Nossos primeiros passos relacionaram-se a contextualizar a temática central a ser explorada na primeira etapa de apresentação dos seminários: a importância do Agosto Lilás e do combate à violência contra as mulheres.

É importante ressaltar que essa primeira etapa de apresentações foi aplicada como a produção textual inicial da sequência didática, funcionando como um recurso diagnóstico que possibilitou enxergar as habilidades e as insuficiências dos alunos quanto à modalidade oral e entendermos de maneira concreta o contexto em que estávamos atuando.

Para introduzir o tema aos alunos, utilizamos da leitura compartilhada de uma videoanimação, analisando seus elementos multissemióticos e as várias maneiras de violência contra a mulher abordadas pelo vídeo.



No segundo momento, apresentamos aos alunos a nossa proposta de trabalho com os seminários, orientando que eles se reunissem em grupos para a pesquisa e elaboração de uma apresentação. Cada grupo ficou responsável por se aprofundar em um modo diferente de violência contra mulher, abordando suas conceitualizações, dados de ocorrência, exemplos e outras informações relevantes sobre a violência específica. Nessa etapa, foram dados aos alunos apenas alguns direcionamentos gerais sobre os seminários.

Com base em todas as reflexões que desenvolvemos ao longo da Residência Pedagógica e dos estudos realizados para a elaboração deste capítulo, entendemos que não seria produtivo – nem mesmo apropriado – atribuímos algum tipo de nota avaliativa com base no desempenho dos alunos nas apresentações, visto que uma explicação sistematizada e aprofundada sobre o gênero trabalhado não havia sido desenvolvida previamente. Por esse motivo, a avaliação de aprendizagem consistiu em observar o engajamento dos alunos quanto à elaboração e execução dos seminários e a postura deles em relação às apresentações dos colegas.

Após a primeira etapa de apresentações, nossa sequência didática evoluiu para a aplicação de módulos. Cada um desses módulos consistiu em oficinas que tiveram como ponto central a exploração do seminário enquanto um gênero discursivo através do aprofundamento de seus elementos composicionais, elementos linguísticos e não linguísticos que constituem o gênero e elementos multisemióticos pertinentes para o desenvolvimento de uma apresentação.

No momento de escrita deste capítulo, a aplicação desses módulos continua em andamento. Mesmo assim, ressaltamos que o desenvolvimento dessas oficinas deve ser realizado através de discussões e análises conjuntas sobre o gênero em estudo, permitindo que práticas horizontalizadas de ensino sejam desenvolvidas.

Após a aplicação das oficinas, daremos início a preparação para a produção textual final da sequência didática. Essa produção

final consistirá novamente na elaboração e apresentação de um seminário, considerando que os alunos devem se apropriar dos conhecimentos que foram desenvolvidos sobre o gênero ao longo da sequência didática.

A temática central dos seminários será elencada pelos próprios educandos, de modo que eles possam se aprofundar em assuntos com os quais possuem mais afinidade e possam exercer um maior protagonismo em seu processo de formação. Não obstante, cada turma poderá escolher um tema único que deverá ser abordado por cada grupo em diferentes recortes. Exemplificando de modo mais detalhado, cada turma escolherá um tema geral, como o futebol, e cada grupo irá se aprofundar em um assunto específico dentro deste tema geral, como o racismo no futebol ou o lugar das mulheres no futebol.

Evidentemente, a proposta aqui apresentada deve ser entendida como um modelo aberto às especificidades e necessidades da realidade escolar em que se atua, levando sempre em consideração a reflexão concreta e o aprofundamento prévio sobre o seminário ou sobre qualquer outro gênero, oral ou escrito, que o professor busque explorar.

A RELEVÂNCIA DO GÊNERO SEMINÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO DOS ALUNOS

O seminário vai além de um trabalho escolar; ele desempenha um papel fundamental no aprimoramento das habilidades de comunicação, pensamento crítico, pesquisa, colaboração e

desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes. Este gênero prepara os alunos para desafios tanto no contexto educacional quanto na vida em sociedade, pois segundo Silva (2007, p. 107)

O seminário constitui uma alternativa para o desenvolvimento de práticas letradas formais, exigidas, geralmente, em contextos institucionais e públicos. Tais práticas não são inatas nem são adquiridas de forma espontânea, são resultados de ensino sistemático e constante, tanto na escola como em outras agências dominantes do letramento.

Dessa forma, o seminário proporciona uma plataforma valiosa para o desenvolvimento das habilidades de apresentação oral. Participar de apresentações diante de um público exige que os alunos expressem suas ideias de maneira clara e persuasiva, aprimorando sua comunicação verbal. Ademais, cumpre ressaltar que a participação em seminários estimula, ao mesmo tempo, a prática do debate, da discussão e da análise de múltiplas perspectivas, resultando no fomento do pensamento crítico e na promoção da escuta ativa por parte dos envolvidos.

Esse gênero também leva os estudantes a terem uma maior autonomia em sua aprendizagem, onde são conduzidos por pesquisas para a realização de sua exposição oral. De acordo com Schneuwly (2004, p. 135)

Não existe 'o oral', mas os 'orais' em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneira muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral, ou ainda, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita [...].



Portanto, é preciso empregar a escrita para o exercício da oralidade, assim, os alunos são desafiados a realizar pesquisas e a compreender de forma mais aprofundada o assunto em questão. Além de contribuir para a ampliação do conhecimento individual sobre o tópico específico, a pesquisa também incita os alunos a engajarem-se na disseminação de seus conhecimentos sobre o que foi pesquisado por meio das discussões em equipe. Durante essas interações os estudantes são estimulados a cultivar habilidades interpessoais, respeitar as opiniões alheias e promover o trabalho em grupo.

Nesse sentido, o desenvolvimento da habilidade de síntese por meio da participação em seminários representa uma competência multifacetada e de importância fundamental no âmbito educacional e além. A compreensão aprofundada do conteúdo do seminário, leva a uma análise crítica das informações, visando à identificação dos elementos mais pertinentes e significativos, onde uma síntese bem-sucedida requer a habilidade de organizar as informações de forma lógica e coerente, de modo que a fala flua de maneira natural e coerente.

Em decorrência disso, a utilização de múltiplas linguagens se torna parte do gênero, ao implicar a capacidade de integrar diversos modos de comunicação, como texto, imagem, som e gestos, para enriquecer a apresentação. Assim, os estudantes exploram uma variedade de mídias e ferramentas de comunicação, como o uso de *slides*, vídeos, gráficos, entre outros recursos tecnológicos para transmitir determinadas informações.

Por meio desse preparo para a condução de um seminário, os alunos estimulam a autoconfiança em um processo gradual, pois se engajam em um processo de reflexão ativa sobre as informações que estão transmitindo por meio de sua fala e consideram como essas informações serão compreendidas por seus colegas, onde se estabelece um ambiente de sala de aula de apoio, de forma que os

estudantes se sintam confortáveis em cometer equívocos e a encará-los como oportunidades de aprendizado.

Em virtude das interações frequentes com os colegas durante as apresentações realizadas pelos estudantes, é promovido o desenvolvimento de competências sociais e a capacidade de colaborar efetivamente em equipes, assim como a exposição nos debates e análises críticas vindas desse gênero aprimoram a habilidade de tomar decisões e resolver problemas complexos, habilidades cruciais em contextos profissionais. Discorrendo sobre a temática do uso do gênero textual seminário em sala de aula, Vilar (2019, p. 8) pontua que:

Portanto, pode-se afirmar que, muito além de ser uma estrutura que pode ser ensinada, o seminário é uma ferramenta multidisciplinar capaz de proporcionar desenvolvimento em diversas áreas da cognição; então, o gênero não pode ser resumido apenas a oral ou escrito, mas abrangido em sentidos e funções sociocognitivas que produzem novos ensinamentos e maneiras de agir.

Essas competências que não apenas enriquecem suas trajetórias escolares, mas também os equipam com os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e demandas do mundo profissional com confiança e sucesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi exposto, os seminários emergem como uma ferramenta educacional que possibilita a exploração de diferentes habilidades relacionadas aos usos da linguagem, abarcando as práticas da oralidade, leitura, escrita e análise linguístico-semiótica. Além disso, é possível explorar temáticas que integram o cotidiano dos alunos, incentivando a autonomia intelectual, o espírito investigativo, a elaboração própria e a organização lógica do



pensamento. Desse modo, tendo em vista a constituição desse tipo de produção, enquanto um gênero oral complexo e dotado de elementos multissemióticos, urge uma inclusão adequada dele nas práticas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apenas introduzir os seminários sem que os alunos previamente tenham aprendido como eles se realizam, não nos auxilia a usufruir do potencial formativo dos seminários. Somente adotando propostas metodológicas que se ancoram na exploração sistematizada das instâncias constitutivas do seminário, o que inclui, principalmente, as dimensões orais dele, é que conseguiremos utilizá-lo para enriquecer o processo educativo que buscamos desenvolver e para preparar os alunos para desafios intelectuais e sociais mais amplos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. O gênero seminário acadêmico: instâncias constitutivas e mediação didático-pedagógica. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 153-177, 2017.

BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.-P. **Agir e discurso**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. *In*: I SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Anais [...]**, [S. l.], 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

GONÇALVES, A. V. O gênero seminário como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. *In*: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM GÊNEROS TEXTUAIS. **Anais do V SIGET**, Caxias do Sul, 2009.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**. 11 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. especial, set./dez. 2006.

SILVA, M. C. **O Letramento Escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 152 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

SCHNEUWLY, B. (2004). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHERRER, L. N. **A oralidade em sala de aula**: potencialidades para a formação de professores. 116 f. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2020.

TEIXEIRA, J. A. T. **Eles fala, nós cala**: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a norma culta a seus alunos. 213 f. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

VILAR, R. F. **A oralidade em cena**: o uso do gênero textual seminário em sala de aula. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Alice Santos Rosa

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC). Membro do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação (Necogi/Ufla). Principal linha de pesquisa: Linguística Interacional e Sociointeracionista. Tem interesse nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: Vygotsky, ensino, linguagens, interação, educação.

E-mail: alice.rosa@estudante.ufla.br

Aline Fernandes Melo

Mestre em Educação, com área de concentração: Formação de Professores e linha de pesquisa: Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Lavras. Especialista em Revisão de Textos pela PUC Minas, nas áreas de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Capacitada em Trabalhos Acadêmicos, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas de São Paulo (ABNT-SP). Licenciada em Letras Português/Espanhol e Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Normalista, pelo Centro Universitário de Lavras. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia. Professora adjunta do Centro Universitário de Lavras (Unilavras). Integrante dos grupos: Academia de Professores; e Habilidades para Vida (Unilavras).

E-mail: alinefernandes33@yahoo.com.br

Aline Iracy Rodrigues Silva

Mestra Profissional em Educação pela Universidade Federal Lavras (Ufla). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). cursou Libras Intermediário no Instituto Federal Norte de Minas. Possui título de especialista nas áreas de psicopedagogia, educação inclusiva e alfabetização e letramento. Experiência em projetos de iniciação científica no Pibic (Ufla), Pivic (Capes) e Programa Institucional de Bolsas de Extensão e Cultura (Ufla). Trabalha com atendimento individual para crianças com dificuldades escolares e transtornos de aprendizagem (Mediar Educação). Foi professora voluntária do Programa Mais Alfabetização na Escola Estadual Tiradentes de Lavras-MG, monitora da disciplina de didática no curso de Pedagogia da Ufla e bolsista na Residência Pedagógica na Ufla (Capes/Ufla). Atualmente, atua como professora em duas escolas de Educação Básica.

E-mail: aline.silva15@estudante.ufla.br

Amanda Gazola Tartuci

Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais desde 2017. Mestre em Letras: Teoria Literária e Crítica da Cultura (na linha de Discurso e Representação Social), e Licenciada em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas) pela Universidade Federal de São João Del-Rei.

E-mail: amanda.gazolatartuci@gmail.com

Amanda Jackeline Santos da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês, pelo Centro Universitário de Lavras (Unilavras, 2005). Mestre em Letras pela Ufla (2019). Atuou como professora Supervisora do Pibid Letras/Português (Ufla) e atualmente é professora Supervisora da Residência Pedagógica na Ufla. Professora efetiva de Língua Portuguesa das redes estadual e municipal de ensino de Lavras.

E-mail: amandatutoraletras@gmail.com

Amanda Maria de Abreu Carvalho

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica subprojeto Língua Portuguesa subsidiado pela Capes. Integrante do grupo de pesquisa em Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas (GPTec).

E-mail: amanda.carvalho4@estudante.ufla.br

Ana Flávia Alves de Souza

Graduanda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atualmente é bolsista da Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Portuguesa financiado pela Capes e integrante do Núcleo de Estudos Laboratório da Descolonização (Neld). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) em Língua Portuguesa entre 2020 e 2022.

E-mail: aflavia1994@gmail.com

Ana Laura Canali de Lima

Graduanda em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC). Principal linha de pesquisa: a importância da literatura infantojuvenil no desenvolvimento da leitura de jovens e adolescentes. Tem interesse na área de ensino-aprendizagem da Literatura, mais especificamente em literaturas infantojuvenis.

E-mail: ana.lima4@estudante.ufla.br

Bruna Andrade Resende

Graduanda em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista residente do projeto de Residência Pedagógica subprojeto Língua Portuguesa subsidiado pelas Capes. Integrante do grupo de pesquisa Textualiza.

E-mail: bruna.resende1@estudante.ufla.br

Carlos Henrique Inácio Lopes

Graduando em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla) na linha de pesquisa: Literatura e Animalidade. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC). Tem interesse nas áreas de Literatura comparada, Letramento literário e os multiletramentos, Linguística aplicada ao ensino de literatura e Linguística aplicada o ensino de língua materna e língua estrangeira.

E-mail: carlos.lopes@estudante.ufla.br

Cynthia Venâncio Costa

Graduanda em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista residente do projeto de Residência Pedagógica subprojeto Língua Portuguesa subsidiado pela Capes. Integrante do grupo de pesquisa em Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas (GPTec). Voluntária no programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic).

E-mail: cynthia.costa@estudante.ufla.br

Danielle Weslaine Martimiano

Possui graduação em Pedagogia (Ines/Ufla, 2022), curso de Libras Intermediário, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil pela Faculdade Barão de Mauá (2014), Normal Superior pelo Centro Universitário de Lavras (2008), integrante dos Grupos de Estudos Textualiza, Nelle e ASAS. Mestranda em Educação pela Ufla. Atualmente é professora do 1º ano do Ensino Fundamental I, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Lavras-MG.

E-mail: danielle.martimiano1@estudante.ufla.br

Elivan Aparecida Ribeiro

É graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2015), em seu processo como graduanda atuou como bolsista no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) em Escolas da rede Municipal e Estadual de Ensino da cidade de Lavras-MG nos anos de 2013 a 2015, bem como possui Especialização em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2019) e atualmente é mestra em Educação em Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas da Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2019) com ênfase na área de Linguística Aplicada. Desde 2015, vem atuando como professora de Inglês e Português da Educação Básica nas redes estadual, municipal e privada de Ensino na cidade de Lavras-MG. Além disso, tem interesse nas áreas de atuação: linguística, com ênfase em linguagens; escrita e revisão de textos; ensino de língua portuguesa e literaturas; linguística textual e linguística aplicada, assim como na área de formação continuada de professores.

E-mail: elivanribeiro48@hotmail.com

Gabriel Eugenio Souza de Melo

Graduando em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atualmente é bolsista da Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Portuguesa financiado pela Capes. Trabalha com pesquisas relacionadas à Linguística Aplicada (Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua Portuguesa) e à Educação (Avaliação Educacional).

E-mail: gabrielsouzaemelo@gmail.com

Giuliane Aparecida Petronilho

Doutoranda em Letras, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2024 - atual). Mestra em Letras, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2021 - 2023). Especialização em Ensino de Empreendedorismo e Criação de Negócios na Educação Básica (2023 - atual), pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista (*Lato Sensu*) em História da África e da Diáspora Atlântica, pelo Instituto Pretos Novos (IPN) em parceria com a Faculdade de Tecnologia de Curitiba (Fatec, 2022-2023). Graduada em Letras (licenciatura plena) - Português/Inglês e suas literaturas, pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2016-2021). Membro do Grupo de Pesquisa Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza, 2018 - atual) e do Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (Lince, 2021 - atual), ambos pelo CNPq. Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic/Ufla, 2020-2021). Foi coordenadora Estudantil do Centro Acadêmico Metamorphoses, do curso de Letras (Ufla, 2019-2021). Participou do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic/Ufla, 2019-2020). Foi bolsista do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, pela Capes (2018-2020). Foi Secretária Geral do Centro Acadêmico Maria Firmina dos Reis, do curso de Letras (Ufla, 2018-2019). Participou do Projeto de extensão Oficinas de Textos: leitura e produção, pelo Programa Institucional de Bolsas da Ufla (2017-2018).

E-mail: giuliane.petronilho@estudante.ufla.br

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras - modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenafeira@ufla.br

Hellen Teixeira Silva

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduada em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2020). Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Institucional de Bolsas para as Licenciaturas (Pibic) e no Programa de Residência Pedagógica (Capes/Ufla). Integrante do Grupo de Pesquisa Textualiza (Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa, CNPq/Ufla). Atua principalmente nos seguintes tópicos: educação em contextos dos multiletramentos, leitura e produção de textos multimodais e multissemióticos, tecnologia e mídia.

E-mail: hteixiras98@gmail.com

Henrique Barbosa Justini

Formado em Engenharia Ambiental pelo Centro Universitário Fundação Santo André, graduando em Letras Licenciatura Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista do Programa de Residência Pedagógica (Capes/MEC). Principal linha de pesquisa: investigar narrativas ficcionais produzidas no Brasil e em Portugal em diferentes momentos históricos a partir de um aparato teórico-crítico contemporâneo, visando contribuir para a construção de um processo de ensino-aprendizagem atualizado em relação aos modos de ler esses objetos artístico-culturais.

E-mail: henrique.justini@estudante.ufla.br

Isabela Vieira Lima

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras (2022). Graduada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (2019). Atualmente, é professora substituta da Universidade Federal de Alfenas, lecionando as disciplinas de Linguística I e Linguística Textual. Integrante do grupo de pesquisa Textualiza (Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa, CNPq/Ufla) desde 2018. Tem interesse na área de Linguística, com ênfase em Leitura/Produção de textos multimodais e multissemióticos, Estratégias de Textualização e Multiletramentos no Ensino.

E-mail: isabela.lima1@estudante.ufla.br

Isis Brito Alves

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Lavras, em Lavras-MG, mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras, pós-graduanda em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atuou como bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq) cujo projeto foi intitulado A utilização do gênero provérbio em sala de aula: uma análise de livros didáticos. Participou do Projeto de Iniciação à Docência (Pibid) e foi membro do grupo de estudo e pesquisa Leitura e escrita em múltiplos contextos e atualmente participa do grupo Textualidades em Produções Textuais Multissemióticas e Formação de Professores de Língua Portuguesa (Textualiza).

E-mail: isis.alves1@estudante.ufla.br

Janaina Ferreira da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês e suas Literaturas (Ufla). Participou do grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa, Ufla). Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes/Ufla) - Língua Inglesa.

E-mail: janainalms92@gmail.com

Juliana Rafaela Fontes de Campos

Graduanda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atualmente é bolsista da Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Portuguesa financiado pela Capes, integrante do Núcleo de Estudos em Cognição e Interação (Necogi) e membra suplente na categoria estudantil da Comissão de Heteroidentificação.

E-mail: juliana.campos.ismart@gmail.com

Laís Gonçalves Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês, pela Universidade Federal de Lavras (Ufla).

E-mail: lais_lavras20@hotmail.com

Lorena Nunes Pimenta

Graduanda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atualmente bolsista da Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Portuguesa financiado pela Capes.

E-mail: lorena.pimenta@estudante.ufla.br

Luiza Silveira de Paula

Graduanda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atualmente é bolsista da Residência Pedagógica no subprojeto de Língua Portuguesa financiado pela Capes.

E-mail: luizasilveira500@gmail.com

Márcia Carla Pereira Costa

Possui graduação em Pedagogia (Centro Universitário de Lavras - Unilavras), mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras - Ufla).

E-mail: marcia.costa2@estudante.ufla.br

Maria Alice Aparecida Assis

Estudante do curso de Letras - Português/Inglês e suas Literaturas, pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Foi membra do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes/Ufla) com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, especificamente nos gêneros discursivos. Foi membra do projeto LiterArte, desenvolvido pela Academia Lavrense de Letras. E atualmente é bolsista voluntária de Iniciação Científica (Pivic) desde 2023.

E-mail: maria1999alice@gmail.com

Natália Neto Farche

Graduanda de Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (Ufla, 2023). Bolsista do programa de Residência Pedagógica subprojeto Língua Portuguesa subsidiado pela Capes (2023). Membro do NEADi - Núcleo de Estudos em Análise do Discurso (2023).

E-mail: natalia.farche@estudante.ufla.br

Natália Rodrigues Silva do Nascimento

Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Lavras (Ufla), na linha de pesquisa: objetos culturais e produção de sentidos. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, também pela Ufla. Graduada em Letras Licenciatura Português/Inglês pela mesma universidade. Professora efetiva de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tem interesse nas áreas de Filosofia da Linguagem, Linguística e Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: círculo de Bakhtin, discurso, sujeitos, escrita, leitura, ensino, revisão textual, linguagens, sentidos, gêneros discursivos, enunciados sincréticos, enunciados verbivocovisuais.

E-mail: natalia.nascimento1@estudante.ufla.br

Quéren-Hapuque Fonseca Pereira Rondon

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista Proat do projeto Gestão Educacional: planejamento e processos. Atuou como estagiária (remunerada) na forma de apoio na Educação Especial no 3º ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Sebastião Botrel Pereira em Lavras-MG.

E-mail: queren.rondon@estudante.ufla.br

Racicheyli de Oliveira

Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário de Lavras. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede estadual do Estado de Minas Gerais. Foi supervisora do Pibid e Preceptora da RP (Residência Pedagógica) de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Lavras, Ufla (Bolsista Capes).

E-mail: racicheyli.oliveira@educacao.mg.gov.br

Rodrigo Rosso Marques

Professor Surdo, Pedagogo em Educação Especial (Unisul), Doutor em Educação (UFSC) Cavaleiro da Ordem de Mérito Educativo, Professor Adjunto efetivo do Curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é Diretor de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do Ministério da Educação. Foi Diretor do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES, 2019 a 2022); Coordenador Geral na Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade EaD/DESU/INES; Chefe do Departamento de Artes e Libras (DAL/CCE/UFSC) Coordenador do Curso de Graduação em Letras - Língua Brasileira de Sinais (CGLL/DAL/CCE/UFSC); Coordenador do Enem em Libras e Coordenador Geral PROLIBRAS.

E-mail: rodrigo.rosso@ufsc.br

Suely Mendes Andrade Monteiro

Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário de Lavras (1994). Especialização denominada "O Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa". Trabalhou no Ensino Fundamental I (Anos Iniciais), pela Prefeitura Municipal de Ingai-MG. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal Álvaro Botelho, Lavras-MG. Tem experiência de mais de 25 anos na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Foi supervisora do Pibid e Preceptora da RP (Residência Pedagógica) de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Lavras, Ufla (bolsista Capes).

E-mail: suely.monteiro@professor.edu.lavras.mg.gov.br

Teciene Cássia de Souza

Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2021). Possui Graduação em Pedagogia pela Intervale (2021). Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras (2018). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Leitura e escrita de textos multissemióticos. Tem interesse na área de Leitura e escrita de textos multissemióticos, Formação de Professores, Língua Portuguesa e Letramentos. Membro do grupo de estudos Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa). Professora da rede privada de ensino.

E-mail: teciene.souza1@estudante.ufla.br

Thays de Oliveira Passos

Graduanda de Letras Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Bolsista residente do projeto de Residência Pedagógica subprojeto Língua Portuguesa subsidiado pela Capes. Integrante do Grupo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Ensino-Aprendizagem (Gelile). Já atuou como diretora de Marketing no Centro Acadêmico de Letras - Metamorphoses (Ufla) no período de 2019 a 2021.

E-mail: thays.passos@estudante.ufla.br

Túlio Lourençoni Maranhã

Graduado em Letras - Português/Inglês, pela Universidade Federal de Lavras.

E-mail: tuliolou@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

C

cantiga 14, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 45, 46, 47

cotexto 107, 108

D

debate 11, 16, 35, 91, 126, 167, 220, 225, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 262, 278

debate regrado 236, 237, 243, 248, 249

E

Educação Básica 8, 12, 14, 74, 121, 226, 283, 285, 286, 289

entrevista 10, 16, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 243

G

gêneros orais 11, 17, 220, 226, 236, 259, 260, 261, 268, 270, 275, 282

Gramática do Design Visual 16, 100, 106, 146, 150, 156, 168, 173, 185, 215

L

leitura 9, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 85, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 140, 149, 155, 156, 157, 164, 166, 167, 168, 171, 175, 185, 211, 212, 218, 226, 227, 232, 249, 263, 273, 275, 278, 280, 284, 286, 287, 289

Letramento Racial Crítico 15, 125, 132, 133, 135, 136, 137, 142, 143, 147

Libras 9, 14, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 283, 285, 290

linguagem não verbal 99

Língua Portuguesa 10, 11, 16, 17, 66, 79, 97, 99, 101, 104, 110, 120, 126, 169, 216, 217, 218, 220, 227, 231, 232, 233, 234,

236, 247, 248, 253, 255, 257, 259, 260, 275, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290

Linguística Aplicada 100, 281, 283, 285, 286, 289

M

metafunção composicional 10, 15, 148, 150, 156, 168, 169

O

oralidade 16, 17, 39, 126, 186, 217, 218, 220, 221, 226, 231, 232, 233, 238, 239, 243, 247, 250, 255, 257, 258, 260, 279, 280, 282

organização composicional 28, 41, 60, 68, 129, 131, 149, 152, 166, 169, 239

P

produção de sentido 51, 129, 173, 176, 180

R

recursos semióticos 16, 107, 125, 129, 149, 164, 166, 167, 173, 174, 176, 180, 182, 186, 191, 212, 215

S

seminário 243, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282

Semiótica Social 173, 175, 186, 212, 214

Sequência Didática 14, 66, 74, 218, 227, 228

T

texto fatiado 35, 36, 37, 38

texto lacunado 38

textualização 9, 14, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 108, 109, 110, 118, 119, 120, 128, 129, 131, 163, 168, 169, 268, 273

V

videoanimação 9, 10, 14, 15, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 148, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 170, 275

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

diálogos com a Educação Básica

