



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA

**(INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE POR MEIO DE GÊNEROS
MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS
ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS**

**Santarém – PA
2024**

SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA

**(INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE POR MEIO DE GÊNEROS
MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS
ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

**Santarém – PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S729i Souza, Senira Nifaela Cunha de
(Inter) agindo responsivamente por meio de gêneros multissemióticos: uma proposta de ensino na perspectiva das atividades didáticas integradas./ Senira Nifaela Cunha de Souza. - Santarém, 2024.
128 p. : il.
Inclui bibliografias.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras.

1. Ensino. 2. Gêneros discursivos. 3. Atividades Didáticas Integradas. 4. Responsividade. 5. Textos Multissemióticos. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370

Bibliotecária - Documentalista: Cátia Alvarez – CRB/2 843



Universidade Federal do Oeste do Pará
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ATA Nº 46

Aos vinte e um dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro, às oito e trinta horas, por meio de videoconferência Google Meet, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs. Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (orientador e presidente), Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento (membro externo) e Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva (membro interno) a fim de arguirem a mestranda SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA, com a dissertação intitulada (INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ADI'S. Aberta a sessão pelo presidente, coube a candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, a candidata respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

(x) Aprovada, fazendo jus ao título de Mestre em Letras.

() Reprovada.

Documento assinado digitalmente
gov.br JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO
Data: 21/03/2024 11:50:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO, UFPI
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA MARIA VIEIRA SILVA
Data: 21/03/2024 11:59:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ANA MARIA VIEIRA SILVA
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente
gov.br HELIUD LUIS MAIA MOURA
Data: 21/03/2024 11:33:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. HELIUD LUIS MAIA MOURA, UFOPA
Presidente

Documento assinado digitalmente
gov.br SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA
Data: 21/03/2024 14:04:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA
Mestranda

Aos meus filhos
João Vítor e Marquinhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, autor da vida, por me abençoar e me dar forças para seguir em frente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura, por quem tenho grande admiração e que sempre esteve ao meu lado, orientando-me, dando-me apoio necessário para que este trabalho se realizasse. Sou eternamente agradecida pela paciência, por ter contribuído com a minha formação acadêmica e profissional. Além da sabedoria e competência, é um ser extraordinário, empático, firme e honesto nas palavras.

Aos professores do PROFLETRAS/UFOPA, pela contribuição para minha formação acadêmica.

Aos membros da banca de defesa desta dissertação, Prof^a. Dr^a. Ana Maria Vieira Silva e Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento pela leitura e contribuições que realizaram.

À Equipe da Escola Estadual Waldemiro Peres Lustoza, que recebeu, apoiou e ofereceu o suporte necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus alunos participantes, que se envolveram, se empenharam nas atividades da pesquisa.

Aos meus filhos, João Vitor e Marcos, por entenderem que eu precisava me ausentar e não podia lhes dar a atenção de que precisavam. Tentarei compensar cada minuto.

Ao Adriano, amigo e companheiro, pelo carinho, pelo cuidado e apoio ao longo do período de elaboração desta dissertação.

Aos meus tios, João e Aracélia, e às primas, Érika e Renata, pelo apoio e pela ajuda no cuidar dos meus filhos para que eu pudesse me dedicar aos estudos, à pesquisa e realizar viagens a Santarém para participar das aulas.

Aos meus colegas da turma PROFLETRAS/UFOPA 2022, que contribuíram na elaboração deste trabalho.

A vocês, minha eterna gratidão.

E tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquela da possibilidade fortuita.

Mikhail Bakhtin

RESUMO

Esta pesquisa desenvolveu-se a partir dos gêneros do discurso e das Atividades Didáticas Integradas. O estudo teve como objetivo investigar de que modo uma proposta de ensino, com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), considerando os gêneros discursivos multissemióticos tirinhas e charge, pode contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. O arcabouço teórico do trabalho se apoia nos estudos acerca dos gêneros do discurso e responsividade, para os quais a principal referência é Mikhail Bakhtin (2011, 2014, 2016, 2018); nas Atividades Didáticas Integradas, de autoria do professor Heliud Moura (2017); e, no que tange aos temas letramentos e gêneros multissemióticos, nos estudos de Roxane Rojo (2015, 2012, 2009), Kleiman (2009, 2005) e Brian Street (2020). O trabalho com os gêneros multissemióticos se deve ao fato de que as múltiplas linguagens sempre estiveram presentes na comunicação humana, porém com advento da tecnologia a presença desse gênero se intensificou. Nesse sentido, faz-se necessário propor ações didático-pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa que contemplem esse tipo de texto para a ampliação dos letramentos, a fim de viabilizar ao aluno um aprendizado que lhe propicie uma participação crítica e efetiva nas práticas sociais. A abordagem de pesquisa utilizada é a qualitativa; para coleta dos dados, recorreu-se à pesquisa participante, que, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. Nesse processo, as práticas de produção de conhecimento estão sempre atreladas a um projeto de intervenção. Um ponto relevante da pesquisa é aquele que tange à formação cidadã dos alunos, tendo em vista que as atividades se desenvolvem a partir de um tema significativo para a sociedade, por intermédio do qual se pode refletir, questionar e simular soluções por meio dos gêneros discursivos. Através da análise dos dados, constatou-se que um projeto de ensino organizado com base nas ADI's e nos gêneros discursivos que circulam socialmente é uma alternativa que apresenta efetividade para o ensino de língua portuguesa, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos e para a formação de sujeitos responsivos, capazes de se expressar de forma crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros Discursivos. Atividades Didáticas Integradas. Responsividade. Textos Multissemióticos.

ABSTRACT

This research was developed based on speech genres and Integrated Didactic Activities. The study aimed to investigate how a teaching proposal, based on Integrated Didactic Activities (ADI's), considering the multimediotic discursive genres comic strips and cartoons, can contribute to expanding the linguistic-discursive potential of students. The theoretical framework of the work is based in studies about speech genres a responsiveness, for which the main reference is Mikhail Bakhtin (2011, 2014, 2016, 2018); in Integrated Didactic Activities, authored is by teacher Heliud Moura (2017); and, regarding the themes of literacy and multimediotic genres, in the studies of Roxane Rojo (2015, 2012, 2009), Kleiman (2009, 2005) and Brian Street (2020). The work with multimediotic genres is due to the fact that multiple languages have always been present in human communication, but with the advent of technology the presence of this genre has intensified. In this sense, it is necessary to propose didactic-pedagogical actions that favor the process of teaching and learning the Portuguese language that include this type of text for the expansion of literacy, in order to enable the student to learn in a way that provides them with critical and effective in social practices. The research approach used is qualitative; To collect the data, participant research was used, which, as the name suggests, necessarily implies the participation of both the researcher and the subjects involved in the research process. In this process, knowledge production practices are always linked to an intervention project. A relevant point of the research is that which concerns the citizenship training of students, considering that the activities are developed based on a significant topic for society, through which it is possible to reflect, question and simulate solutions through discursive genres. is that which concerns the citizenship training of students, considering that the activities are developed based on a significant topic for society, through which it is possible to reflect, question and simulate solutions through discursive genres. Through data analysis, it was found that a teaching project organized based on ADI's and discursive genres that circulate socially is an alternative that is effective for teaching the Portuguese language, as it contributes to the development of the linguistic-discursive capacity of students. students and for the formation of responsive subjects, capable of expressing themselves in a critical and reflective way.

Keywords: Teaching. Discursive Genres. Integrated Didactic Activities. Responsiveness. Multimediotic Texts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa 2021.....	21
Tabela 1 – Desempenho em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – 2022.....	22
Figura 2 – Mapa dos Multiletramentos.....	27
Figura 3 – Configuração das ADI's.....	41
Figura 4 – A intervenção pedagógica: apresentação de vídeo sobre a DUDH.....	61
Figura 5 – A intervenção pedagógica: vídeo “Direitos da criança e do adolescente”.....	61
Figura 6 – A intervenção pedagógica: apresentação de vídeo sobre o ECA.....	62
Figura 7 – A intervenção pedagógica: produção escrita 01.....	62
Figura 8 – ECA em quadrinhos.....	63
Figura 9 – A intervenção pedagógica: produção escrita 02.....	64
Figura 10 – A intervenção pedagógica: produção escrita 03.....	64
Figura 11 – A intervenção pedagógica: produção escrita 04.....	65
Figura 12 – Direito à vida e à saúde.....	67
Figura 13 – A intervenção pedagógica: produção escrita 05.....	67
Figura 14 – A intervenção pedagógica: produção escrita 06.....	68
Figura 15 – A intervenção pedagógica: produção escrita 07.....	68
Figura 16 – A intervenção pedagógica: produção escrita 08.....	69
Figura 17 – A intervenção pedagógica: produção escrita 09.....	70
Figura 18 – A intervenção pedagógica: produção escrita 10.....	71
Figura 19 – Charge produzida por Salomón (Educação).....	72
Figura 20 – Direito à educação.....	72
Figura 21 – Tirinha do Armandinho 01.....	73
Figura 22 – A intervenção pedagógica: produção escrita 11.....	74
Figura 23 – A intervenção pedagógica: produção escrita 12.....	74
Figura 24 – A intervenção pedagógica: produção escrita 13.....	75
Figura 25 – A intervenção pedagógica: produção escrita 14.....	76
Figura 26 – A intervenção pedagógica: produção escrita 15.....	76
Figura 27 – A intervenção pedagógica: produção escrita 16.....	77
Figura 28 – A intervenção pedagógica: produção escrita 17.....	78
Figura 29 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 02.....	79
Figura 30 – Tirinha do Armandinho 02.....	80
Figura 31 – Charge de Miguel Paiva.....	80

Figura 32 – Charge crianças e o Brasil, de Zambini.....	80
Figura 33 – A intervenção pedagógica: produção escrita 18.....	81
Figura 34 – A intervenção pedagógica: produção escrita 19.....	82
Figura 35 – A intervenção pedagógica: produção escrita 20.....	82
Figura 36 – A intervenção pedagógica: produção escrita 21.....	83
Figura 37 – A intervenção pedagógica: produção escrita 22.....	84
Figura 38 – A intervenção pedagógica: produção escrita 23.....	85
Figura 39 – Tirinha do Armandinho 03.....	86
Figura 40 – Charge sobre trabalho infantil.....	86
Figura 41 – A intervenção pedagógica: produção escrita 24.....	87
Figura 42 – A intervenção pedagógica: produção escrita 25.....	87
Figura 43 – A intervenção pedagógica: produção escrita 26.....	88
Figura 44 – A intervenção pedagógica: produção escrita 27.....	89
Figura 45 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 01.....	90
Figura 46 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 02.....	90
Figura 47 – Orientação para produção do questionário.....	91
Figura 48 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 01.....	92
Figura 49 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 02.....	93
Figura 50 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 03.....	94
Figura 51 – A intervenção pedagógica: Produção do gênero mural.....	95
Figura 52 – Ficha de Autoavaliação 01.....	97
Figura 53 – Ficha de Autoavaliação 02.....	98
Figura 54 – Ficha de Autoavaliação 03.....	99

LISTA DE SIGLAS

- ADI's – Atividades Didáticas Integradas
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	17
2.1 Ensino de Língua Portuguesa: reflexões, práticas e perspectivas	17
2.2 Práticas de multiletramentos no espaço escolar	24
2.3 Linguagem, dialogismo e responsividade: a perspectiva enunciativo-discursiva nas práticas de ensino.....	28
2.4 Os Gêneros Discursivos como objeto de ensino e aprendizagem	32
2.4.1 Os gêneros multissemióticos: definição do gênero e sua contemplação na Base Nacional Comum Curricular.....	35
2.4.2 Os gêneros tirinha e charge.....	37
3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADI's): UMA PROPOSTA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	40
3.1 Por um ensino de Língua Portuguesa voltado à ampliação da capacidade linguístico-discursiva	40
3.1.1 Leitura.....	42
3.1.2 Escrita.....	44
3.1.3 Oralidade	46
3.1.4 Reflexão Linguística	48
4 METODOLOGIA	51
4.1 Contextualização do tipo de pesquisa.....	51
4.2 Local e participantes da pesquisa	52
4.3 Instrumento da coletada dos dados	53
4.4 Proposta de intervenção pedagógica	53
5 RESULTADO DA PESQUISA	59
5.1 Análise da Pesquisa	59
5.1.1 1ª ETAPA: Contextualização da Proposta.....	60
5.1.2 2ª ETAPA: Abordando o tema “Educação e Direitos da Criança e do Adolescente” através dos gêneros e das ADI'S	60
5.1.3 3ª ETAPA: Conclusão da Proposta de Intervenção	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105

APÊNDICES.....	108
ANEXOS	114

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua de Portuguesa, muitas vezes, tem sido ineficaz em razão das práticas metodológicas e linguísticas desenvolvidas em sala de aula. O protagonismo dos alunos, principais participantes no processo de ensino, é limitado; suas interações no ambiente de ensino acontecem de forma passiva. O produto dessa forma de ensinar é exibido nas avaliações externas, como SAEB e o ENEM, que medem o desempenho das escolas. Os resultados insatisfatórios elucidam o problema, instigando cada vez mais a investigação sobre o tema, sendo necessário refletir, discutir e apresentar pesquisas que busquem propostas para questão.

A partir da inquietação com o problema apontado, surge o questionamento: de que forma promover uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos? Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), considerando os gêneros discursivos multissemióticos, pode contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. Para cumprir o propósito da pesquisa, foi necessário desenvolver os seguintes passos: apresentar conceito de textos multimodais e os multiletramentos sob a perspectiva dialógica do discurso; expor como se organizam as Atividades Didáticas Integradas e as decorrências da sua aplicação no ensino de língua; estudar e definir estratégias de leitura a serem aplicadas no percurso de aprendizagem dos alunos; analisar como os gêneros discursivos, apresentados em situações reais de comunicação (interações comunicativas), levam à reflexão e às atitudes responsivas; e analisar, a partir de projeto de intervenção, se a proposta é eficaz e como se desenvolvem ensino e aprendizagem com os alunos durante as atividades.

A fim de contribuir com o ensino de Língua Portuguesa, esse projeto buscou uma alternativa didática com base nos gêneros discursivos e nas Atividades Didáticas Integradas. Os gêneros discursivos já têm um espaço significativo nas aulas de Língua Portuguesa, porém, nesta proposta, o estudo com os gêneros será realizado com base em situações concretas de comunicação, com a finalidade de que o aluno compreenda a sua utilização na vida prática, com a orientação de que os alunos percebam a linguagem em sua natureza social e transformadora. A partir da Atividades Didáticas Integradas foram desenvolvidas as práticas de leitura, escrita,

oralidade e reflexão linguísticas, lançando mão dos gêneros textuais para o desenvolvimento das atividades.

A base teórica da pesquisa está fundamentada no estudo de gêneros discursivos e na concepção de responsividade de Bakhtin (2011, 2014, 2016, 2018); nas Atividades Didáticas Integradas (leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística), de autoria do professor Heliud Moura (2017) e, no que tange aos temas letramento e gêneros multissemióticos, nos estudos de Roxane Rojo (2009, 2012, 2015), Ângela Kleiman (2005, 2009) e Brian Street (2020).

A abordagem aplicada no trabalho foi a qualitativa; para coleta dos dados, recorreu-se à pesquisa participante que conta com a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. A base teórica da metodologia se apoia, principalmente em Minayo (2007) e Brandão (2006). Esta pesquisa contou com uma proposta de intervenção que está dividida em etapas, seu corpus do trabalho foi coletado em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de Manaus, Amazonas. A referida proposta de intervenção foi aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará, Parecer nº 60.017.610.

A partir da análise dos dados, conclui-se que um projeto de ensino organizado com base nas ADI's e nos gêneros discursivos que circulam socialmente é uma alternativa que apresenta efetividade para o ensino de língua portuguesa, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos. Posto isto, o trabalho com a proposta se apresenta como uma possibilidade para os educadores que buscam um ensino de língua mais significativo.

Para efeito de organização, esta pesquisa está dividida da seguinte maneira: a primeira seção se detém à reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa e à teoria dos gêneros discursivos como objeto de ensino e aprendizagem. Em seguida, na segunda seção, discorre-se sobre Atividades Didáticas Integradas, expondo a importância de um trabalho didático-pedagógico que abranja as atividades de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística. Na terceira seção, é exposto sobre a metodologia do trabalho, contextualizando sobre o tipo, local e participantes da pesquisa, o instrumento da coleta de dados e a proposta de intervenção. Finalmente, é apresentado e analisado o material que compõe o corpus da pesquisa, buscando compreender de que maneira uma proposta de ensino com base nas ADI's,

considerando os gêneros discursivos multissemióticos, pode contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TEORIA DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Existe um consenso quando se discute a crise na educação brasileira; crise que leva ao insucesso, principalmente no que tange às competências linguísticas. Essa crise não se deve apenas a questões metodológicas, mas também envolve, entre outros fatores, a falta de comprometimento familiar, desigualdade social, falta de investimento e desvalorização dos profissionais da educação. Porém, é inegável que os aspectos metodológicos podem favorecer ou não o ensino de Língua Portuguesa e, em se tratando de ensino de língua materna, é altamente relevante considerar, nas práticas de ensino, a concepção de linguagem trazida por Bakhtin e o Círculo para uma abordagem mais significativa no processo de ensino e aprendizagem, pois essa perspectiva busca priorizar a interação discursiva em suas unidades reais de comunicação, o que significa que a linguagem é vista como uma atividade permeada por contextos específicos e relacionadas às práticas sociais dos falantes, em oposição a uma abordagem centrada apenas na transmissão de informações ou no domínio de regras gramaticais isoladas.

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa: reflexões, práticas e perspectivas

Inúmeros estudos e discussões têm sido realizados acerca das práticas de ensino de língua portuguesa, entre eles pode-se citar os trabalhos de João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes. Muitos desses estudos fomentam reflexões, orientações didáticas, apresentam sugestões de práticas, identificam problemas e buscam possíveis soluções. Geraldi aponta que “parece que a crítica aos métodos e programas de ensino de língua materna é tão antiga quanto sua introdução como ‘matéria’ do currículo escolar, tal como a conhecemos” (Geraldi, 1997, p. 131). A partir dessa enunciação, constata-se que a problemática persiste, mas o fato de o ensino de língua portuguesa suscitar discussões já representa um avanço significativo, pois demonstra um começo de mudança nas práticas de ensino, o que Irandé Antunes (2003) aponta como uma concretização na intenção dos professores de querer adotar uma práxis que realmente ofereça resultados mais positivos.

Esse desafio de busca por resultados mais promissores no ensino de língua portuguesa sustenta-se há bastante tempo, ao passo que o componente começou a ser repensado de modo a considerar as experiências dos interlocutores e não mais de forma fragmentada, nem apenas como decodificação dos objetos de ensino. Essa visão se apresenta com mais intensidade desde década de 1960 com a ampliação dos estudos das ciências linguísticas e das discussões promovidas nas universidades, quando então se passou a questionar a norma imposta e a se constatar que o ensino voltado às regras e aos níveis da língua não eram capazes de dar conta do uso real da língua, pois desconsideram as situações concretas de uso. Diante disso, outra concepção de ensino passou a fazer parte da prática docente no componente de língua portuguesa, apontando a necessidade de mudanças e formulação de instrumentos legais para respaldo e embasamento do ensino de linguagem.

Sem dúvida existe um grande desafio e necessidade de mudanças quando se trata de ensino de língua portuguesa e há de se considerar diversos aspectos, dentre eles, o espaço de ensino e o professor como mediador da aprendizagem. O espaço de ensino é local essencial de aprendizagens, lugar onde se pretende o desenvolvimento integral do aluno (aspectos culturais, cognitivos, afetivos, históricos e sociais) e de onde emerge o desenvolvimento da sociedade. Frisa-se que para Saviani “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2008, p. 14); essa definição implica afirmar que a escola deve proporcionar um ensino que desenvolva no educando a consciência para a compreensão e mudança da realidade, e que o saber sistematizado precisa se desenvolver de modo que seja entendido, apropriado de forma reflexiva e crítica e ressignificado para transformar da sociedade.

É relevante, portanto, que as instituições acompanhem as mudanças na sociedade e no processo educacional, que através dessas instituições haja transformações e inovações de ensino, a fim promover a inserção aos contextos social, político, econômico e cultural e, assim, favoreça uma formação integral aos educandos.

Quanto ao professor, como agente de mudanças no ensino, é preciso desenvolver o diálogo entre ensino e aprendizagem, refletir sobre a sua prática docente, buscar a formação continuada e o aprimoramento teórico profissional, conforme discorre Antunes:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre muitas outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português (Antunes, 2003, p. 41-42).

Construir conhecimentos teóricos para embasar o seu trabalho, desenvolver-se como um professor que questiona de forma crítica a sua prática é primordial para que se construa um espaço de aprendizagem modificador; deve-se pensar que essa ação não cabe apenas aos professores que desenvolvem trabalhos nas instituições de ensino superior, mas é também uma responsabilidade dos professores de todos os níveis de ensino. Bortoni-Ricardo corrobora essa reflexão, ao afirmar que:

O professor-pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor-pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 46).

Novamente, tem-se a declaração de uma autora que ressalta a necessidade de refletir sobre as possíveis formas de melhorar a prática docente, enfatizando a importância do professor-pesquisador que busca utilizar os conhecimentos produzidos nas pesquisas sobre ensino e também produz novos conhecimentos. Essa ação é compromisso do docente, uma vez que através de pesquisas, reflexões e análises dos fatos pode-se verificar os êxitos ou a falta de sucesso das metodologias aplicadas e, a partir de resultados obtidos, buscar outras metodologias – ou manter e inovar as que apresentam êxito – que se tornem apropriadas ao contexto da educação e, conseqüentemente, avançar no processo de ensino e aprendizagem. Ainda é pertinente salientar, reproduzindo as palavras de Geraldi, que

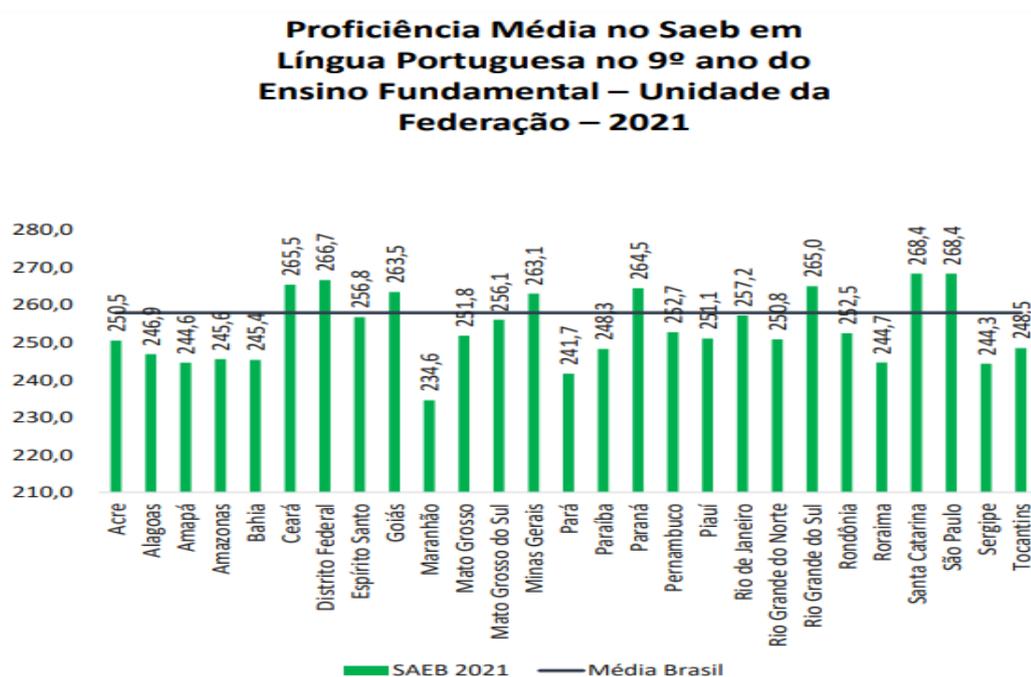
o que é preciso ficar claro, especialmente para o professor de língua portuguesa da escola, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um modismo, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar (Geraldi, 1997, p. 84).

Desse modo, os conhecimentos produzidos pela ciência (que visa a desvelar e a compreender fenômenos), compartilhados pelos pesquisadores e vividos nas práticas dos docentes que buscam por melhorias no ensino de língua não podem se figurar como uma tendência passageira, contudo devem ter espaço efetivo nas ações em sala de aula, pois tais práticas podem levar a um ensino que potencialize a aprendizagem dos alunos e ao crescimento pessoal e profissional do educador que contribui para a promoção de um ensino cada vez mais profícuo, tornando-se um ser crítico e questionador, que não apenas segue teorias prontas.

No contexto desta pesquisa, a inquietação quanto ao ensino da Língua Portuguesa surgiu de forma mais latente quando se constatou a dificuldade dos alunos em ler, refletir, interpretar e produzir textos, havendo uma maior dificuldade ao realizarem análises de textos que contêm múltiplas linguagens. Essa dificuldade revela-se nos resultados dos exames externos, por meio dos quais é possível observar o rendimento do ensino básico no Brasil. Logo, a exemplo, o que se tem é uma baixa proficiência no Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – em Língua Portuguesa e a problemática do baixo desempenho em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no resultado do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Além das estatísticas dos exames, obteve-se dados em entrevistas com professores de escolas públicas (apêndice) que expõem a complexidade quando se trata de os alunos realizarem a análise de textos compostos por vários elementos (semioses).

O gráfico a seguir, na Figura 1, revela dados da avaliação do Saeb no ano de 2021. Nele é apresentado o desempenho de cada estado da federação, especificamente do 9º ano do Ensino Fundamental no componente de Língua Portuguesa:

Figura 1 – Proficiência Média no Saeb em Língua Portuguesa 2021



Fonte:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Saeb avalia a qualidade da educação básica brasileira, sendo aplicado de dois em dois anos; os resultados apurados nessa avaliação compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), sendo a maior avaliação educacional do país e, segundo os dados obtidos na edição de 2021, o Amazonas, unidade da Federação na qual a pesquisa foi desenvolvida, apresenta um nível de proficiência em Língua Portuguesa abaixo da média do país. O estado ocupa a 21ª colocação entre os 26 estados e o Distrito Federal. Essa falta de proficiência no desenvolvimento das atividades ligadas ao uso linguagem acompanha o aluno ao longo da Educação Básica e reflete os índices abaixo da média nacional, ao final desta etapa de ensino, quando o aluno realiza o Exame Nacional do Ensino Médio, de acordo com o que se demonstra nas informações da Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Desempenho em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - 2022

DESEMPENHO EM LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS				
Exame Nacional do Ensino Médio				
7.3.1 - Informações estatísticas sobre desempenho em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias dos Participantes do Enem - 2022				
Região Geográfica	Unidade da Federação	Participantes do ENEM		
		Total	Informações estatística	
			Média	Mediana
Brasil		2.493.442	517,44	525,50
Norte		268.074	490,32	495,10
Norte	Rondônia	21.254	497,63	504,05
Norte	Acre	15.235	497,03	503,50
Norte	Amazonas	45.885	488,13	492,60
Norte	Roraima	5.401	508,82	515,60
Norte	Pará	144.213	487,96	492,20
Norte	Amapá	15.304	490,73	496,10
Norte	Tocantins	20.782	494,00	498,50
Nordeste		886.450	502,41	508,20
Nordeste	Maranhão	96.247	484,70	488,30
Nordeste	Piauí	62.640	493,34	495,90
Nordeste	Ceará	165.843	501,37	508,10
Nordeste	R. G. do Norte	65.023	514,47	520,90
Nordeste	Paraíba	76.856	505,15	510,60
Nordeste	Pernambuco	135.666	509,79	516,00
Nordeste	Alagoas	46.879	501,10	506,50
Nordeste	Sergipe	42.770	503,41	507,80
Nordeste	Bahia	194.526	504,82	511,30
Sudeste		848.263	537,22	545,60
Sudeste	Minas Gerais	228.133	533,31	541,20
Sudeste	Espírito Santo	45.404	525,41	533,00
Sudeste	Rio de Janeiro	179.340	533,66	542,40
Sudeste	São Paulo	395.386	542,45	550,50
Sul		276.198	532,16	539,70
Sul	Paraná	106.961	529,46	537,10
Sul	Santa Catarina	59.624	534,85	542,80
Sul	R. G. do Sul	109.613	533,34	540,30
Centro-Oeste		214.457	516,26	523,40
Centro-Oeste	M. G. do Sul	30.363	511,50	518,60
Centro-Oeste	Mato Grosso	40.581	504,70	511,80
Centro-Oeste	Goiás	97.009	511,45	518,30
Centro-Oeste	Distrito Federal	46.504	539,48	547,60

Fonte: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/linguagens_codigos_em_br

Assim como na avaliação do Saeb, de acordo com o elucidado na tabela 1, a média de desempenho na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* no Enem é baixa. Conforme evidenciado, a média do Amazonas está abaixo das médias de outros estados do país. No início dessa pesquisa, trabalhou-se com os dados do Enem de 2021 (tabela em anexo) que apresentou resultado inferior ao de 2022. Apesar

desse crescimento em 2022, nos números de desempenho por estado, o Amazonas ainda permanece nas últimas colocações.

Através de entrevistas realizadas com professores de Língua Portuguesa, também foi possível constatar a dificuldade dos alunos em realizar leitura de textos multissemióticos. A entrevista, composta por quatro questões, foi feita a dez professores; uma dessas perguntas objetivava, especificamente, averiguar se os alunos têm dificuldades em realizar análises de textos multissemióticos. Dos dez professores, nove afirmam que seus alunos têm dificuldade em leitura de textos que têm múltiplas linguagens; apenas um professor afirma que seus alunos não apresentam essa dificuldade.

Diante dos dados apresentados, constata-se a falta de proficiência na área de Linguagens/Língua Portuguesa, por isso o foco deste trabalho é contribuir para um ensino de qualidade que vise a um melhor desempenho dos alunos, desenvolvendo suas capacidades sociodiscursivas. Ainda é pertinente salientar que os textos apresentados nos livros didáticos, nas avaliações, bem como nas atividades do cotidiano são textos que envolvem as múltiplas linguagens e é possível que o baixo rendimento também se deva à falta de compreensão leitora sobre esses gêneros, conforme discorre Rojo, especificamente, acerca da leitura na prova do Enem:

Os resultados especificamente relativos às capacidades de leitura são bastante difíceis de avaliar no Enem, pois seus indicadores baseiam-se em atividades (de linguagem) complexas e os exames exigem proficiência de leitura tanto na prova de redação, que se baseia para a ampliação de repertório, na leitura intertextual e interdiscursiva de diversos textos e fragmentos em gêneros variados, como na parte das questões objetivas, que exigem capacidades de leitura por vezes sofisticadas, em gêneros de linguagens diversas (Rojo, 2009, p. 32).

Tendo em vista os dados apresentados, é relevante desenvolver trabalhos em sala de aula com os diversos gêneros que conduzam o aluno a se tornar proficiente na leitura, na análise e na escrita dos mais variados tipos de textos. É essencial ainda refletir a forma como os professores de Língua Portuguesa conduzem suas práticas docentes para que, a partir da reflexão, possam promover aos alunos uma formação que ultrapasse o ensino tradicional, que aborda a língua como um sistema homogêneo, tratando apenas de desenvolver atividades que propõem o estudo da língua em uma análise formal que usa textos como pretexto para dedicar-se aos estudos dos níveis fonético, morfológico, sintático etc. da língua. É necessário que durante o processo de ensino-aprendizagem a busca por embasamento teórico-

metodológico, a consideração dos usos sociais da linguagem e a realização práticas de ensino voltadas aos letramentos sejam atitudes do professor.

2.2 Práticas de multiletramentos no espaço escolar

Discussões mais efetivas acerca dos letramentos surgiram no Brasil na década de 1980, a partir de quando o conceito passou a ser utilizado com vistas a separar o impacto social entre a leitura e os estudos sobre alfabetização. Segundo Kleiman, “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 2005, p. 19). Diante disso, é relevante fazer a distinção entre alfabetização e letramento: letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas pratica ações sociais que usam a escrita, já a alfabetização supõe ações específicas, ou seja, a alfabetização é, de fato, o processo pelo qual se adquire a habilidade de ler e escrever.

Nas palavras da autora supracitada, o letramento é compreendido como um evento que ultrapassa os domínios da escola: “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 2005, p. 19). Essa compreensão de que o letramento extrapola o mundo da escrita converge com os estudos de Brian Street (2020), um dos principais teóricos acerca do letramento, pois o autor evidencia em seu estudo – ao qual ele denominou *Novos Estudos do Letramento* em que se pretende aplicar a noção de ‘Língua Real’ ao estudo das práticas letradas – que existe um modelo autônomo e um modelo ideológico de letramento. No modelo autônomo, o letramento era estudado em seus aspectos técnicos, independentemente do contexto social; no modelo ideológico, empregado por pesquisadores contemporâneos, a preocupação tem sido ver as práticas letradas intrínsecas às estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. Para Street, as pesquisas sobre o letramento devem ser elaboradas dentro do modelo ideológico de letramento, pois, segundo o autor, este modelo abarca a abordagem de modo mais amplo:

É, portanto, dentro de um modelo ideológico de letramento que essa pesquisa precisa ser elaborada. Esse modelo de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas

dentro da ideologia. Não entendemos “ideologia” linguística no sentido fraco de referência a “ideias sobre” língua, embora elas sejam obviamente importantes, mas num sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através de sistemas de signos. Quando participamos da linguagem de uma instituição, seja como falante, ouvintes, escreventes ou leitores, ficamos posicionados por essa linguagem; ao se dar esse assentimento, uma miríade de relações de poder, autoridade, status se desdobram e se reafirmam. No cerne dessa linguagem na sociedade contemporânea, existe um compromisso ininterrupto com a instrução. É ele que emoldura e constrói o que designamos aqui por “pedagogização” do letramento (Street, 2020, p. 156).

Street argumenta que recorre ao uso o termo “ideológico” para descrever a abordagem do letramento, porque esse termo indica explicitamente que as práticas letradas são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder (Street, 2020, p. 188). Para ele, o modelo ideológico não nega a habilidade técnica e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita do modelo autônomo, mas os inclui como encapsulados em todos os aspectos culturais e em estruturas de poder e “nesse sentido, o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo” (Street, 2020, p. 188). Street declara que os letramentos são múltiplos, variando no tempo, no espaço, nas situações e determinados pelas relações de poder.

Desse modo, o letramento deve ser constituído por um conjunto de práticas com objetivos, contextos específicos e como prática social. A escola seria, dentre outros, um dos ambientes de letramento e, essencialmente, lugar para alfabetizar e desenvolver as habilidades técnicas, mas Street evidencia a preocupação de inserir outras práticas letradas além da escrita e da leitura durante o processo de ensino e aprendizagem na escola, pois nela os alunos também aprendem modelos culturais e sociais. Essas aprendizagens podem sim ocorrer de um modo simultâneo às atividades relacionadas à leitura e à escrita e não serem deixadas para um momento posterior:

O aluno está aprendendo modelos culturais de identidade e personalidade, não apenas a decodificar a escrita ou escrever com determinada caligrafia. Se esse é o caso, então, deixar o processo crítico para depois que eles tiverem aprendido vários dos gêneros letrados usados na sociedade é descartar, talvez para sempre, a socialização numa perspectiva crítica. Quando exatamente a maioria dos estudantes vai revisar e criticar seu aprendizado escolar senão durante o processo em que o vivenciam? (Street, 2020, p. 169).

Para que a aprendizagem ocorra de modo efetivo, é preciso requerer o reconhecimento dos múltiplos letramentos. Street reforça que é obrigação dos

professores desenvolverem práticas de ensino crítico e de letramento como prática social, reconhecendo tais exercícios como uma necessidade na sala de aula:

Uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitas desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam. Em contraste com o argumento de que os aprendizes não estão “prontos” para essa interpretação crítica enquanto não atingirem estágios ou níveis mais altos, eu afirmaria que os professores têm a obrigação social de fazê-lo. Isso só é possível com a premissa de que professores habilitados podem facilitar perspectivas críticas em linguagem apropriada e formas comunicativas com a mesma rapidez com que os tradicionalistas conseguem ensinar gêneros, níveis, conteúdos e habilidades dentro de um conceito conservador de letramento. A introdução da Consciência Linguística Crítica e do letramento como prática social crítica pode, acredito, facilitar o processo. Introduzi-los em sala de aula não é um luxo, mas uma necessidade (Street, 2020, p. 171).

Posto isto, o autor coloca, além da escola, o professor como agente facilitador de aprendizagem que tem o dever social de desenvolver, em suas aulas, as práticas letradas críticas que conduzam os alunos a pensar mais abstratamente, a serem ativos e capazes de refletir.

Refletindo agora sobre as demandas hodiernas de letramentos, Roxane Rojo (2015) indica os desafios para o ensino na contemporaneidade. Para ela, um dos principais objetivos da escola é possibilitar que seus alunos participem de diversas práticas sociais em que se utilizem os letramentos de maneira ética, crítica e democrática, levando em conta os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. A autora aborda as análises sobre o multiletramento a partir dos estudos do Grupo Nova Londres (localizado nos Estados Unidos), articulando o conceito de multiletramentos à teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin.

A preocupação com a melhoria de práticas escolares que se ajustem a esses desafios para o ensino na sociedade contemporânea levou pesquisadores a promover estudos que visem à ampliação das práticas de letramentos, assim a necessidade de uma pedagogia voltada aos multiletramentos foi declarada pela primeira vez em um manifesto do Grupo Nova Londres – grupo de pesquisadores dos letramentos – por meio do qual se ressaltava a importância de as escolas contemplarem o ensino de novos letramentos que se ajustem às mudanças da sociedade. O termo multiletramento foi cunhado pelo Grupo Nova Londres, de acordo com Rojo, “para abranger esses dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade

se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramento” (Rojo, 2012, p. 13). O multiletramento leva em conta a multimodalidade (linguística, espacial, visual, gestual e de áudio) e a multiplicidade de significações e contextos ou culturas.

Para realizar a pedagogia dos multiletramentos, o Grupo Nova Londres propôs alguns princípios, como se observa no diagrama (Figura 2), a seguir:

Figura 2 – Mapa dos Multiletramentos



Diagrama proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Fonte: <https://www.google.com/search?q=mapa+dos+multiletramentos+png>.

Conforme princípios expostos no mapa, as práticas de ensino devem objetivar que os alunos se tornem críticos, capazes de transformar e criar novos sentidos e significados para a aprendizagem adquirida em contexto escolar. Para Rojo, “essa proposta didática é de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural de diversidade de linguagens envolvidos nos conceitos de multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 30). É importante frisar que formar cidadãos autônomos, críticos e capazes de atuar de forma efetiva na sociedade é papel da escola e, para cumprir esse objetivo, é imprescindível um ensino voltado às práticas dos múltiplos letramentos.

Assim, constata-se que as práticas de linguagem na contemporaneidade exigem novas reflexões no processo de ensino e aprendizagem, logo o componente de Língua Portuguesa deve propiciar aos alunos experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos com a finalidade de que os estudantes participem significativamente das diversas práticas sociais constituídas pela leitura, pela oralidade, pela escrita e pela análise linguística.

2.3 Linguagem, dialogismo e responsividade: a perspectiva enunciativo-discursiva nas práticas de ensino

O Círculo de Bakhtin desenvolve em seus escritos uma abordagem voltada ao tratamento da linguagem. Nessa abordagem, a comunicação é a materialização – realização concreta – da interação discursiva e realidade fundamental da língua. Desse modo, na perspectiva enunciativo-discursiva, os estudos acerca da língua devem se desenvolver não a partir de manifestações abstratas, mas sim em manifestações reais da língua:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou vários enunciados. Desse modo, interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2021, p. 218-219).

De acordo com essa perspectiva, a realidade fundamental da linguagem é a interação discursiva que só pode existir na realidade concreta entre o eu e o outro, pois toda palavra procede de alguém que se dirige ao outro. Essa interação realiza-se em um determinado espaço, tempo, contextos históricos e sociais situados, manifesta-se como prática social, ideológica, realizadas em situações de interação verbal, que podem ser orais ou escritas, efetivadas através de enunciados únicos e concretos (tendo em vista que não possuem enunciados abstratos). Assim, essa concepção elucida a dinamicidade e a indissolubilidade entre sujeito e língua/linguagem como um fenômeno concreto, histórico e social:

Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. Eis por que a língua única expressa forças de união e centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural (Bakhtin, 2011, p. 81).

As unidades reais de comunicação têm o dialogismo como uma característica inerente a si e são um princípio constitutivo da linguagem. Bakhtin descreve essa orientação dialógica do seguinte modo:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num

mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode se afastar (Bakhtin, 2014, p. 88).

Bakhtin acrescenta que a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, já que “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego está impregnada nas relações dialógicas” (Bakhtin, 2018, p. 209).

O autor afirma ainda que nos enunciados há sempre palavras de outros: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2011, p. 294-295). Assim, mais uma vez, Bakhtin enfatiza o dialogismo, mostrando que não somos fontes primárias de nossos discursos, pois eles já foram enunciados em outros discursos. O que faz esse discurso mudar o seu sentido é a interpretação, o contexto; o que faz ele ser transformado é o processo ativo, no qual o ouvinte, longe de ser passivo, ocupa uma ativa posição responsiva em reação ao discurso do falante-interlocutor.

Desse modo, é possível notar que a concretização da linguagem só existe, ou seja, se materializa por meios de seus usuários, ao estar inserida em uma situação discursiva e sempre carregada das palavras dos outros. Nessa interação, o interlocutor nunca é passivo, ao contrário disso, ele ativa uma posição em relação ao discurso. Neste aspecto, Bakhtin aponta que a compreensão de um enunciado é sempre prenhe de resposta, então ele denota a necessidade de resposta durante a interação, afirmando que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 271). Constata-se, a partir dessa afirmação, que todo enunciado requer uma réplica, uma ação do interlocutor diante do locutor. Essa réplica pode se apresentar de diferentes formas, como a aceitação, a refutação, o silêncio.

Bakhtin afirma que o “primeiro e mais importante critério do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e mais amplo, de ocupar em relação a ele uma atitude responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 280). Desse modo, o autor entende que o locutor, ao “perceber e compreender o significado do discurso

(linguístico) ocupa simultaneamente em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (Bakhtin, 2011, p. 271). Tendo em vista que “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2011, p. 271).

Ao perceber e compreender o significado do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente, em relação ao locutor, uma posição ativa responsiva, compreendendo seu dever em relação a esse discurso:

Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir—evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (Bakhtin, 2010, p. 65-66).

Nota-se que esse ato responsável é inerente à comunicação, portanto é relevante que no ambiente escolar busque-se um aprimoramento, uma reflexão acerca desses atos responsáveis. É importante também destacar que essas concepções de Bakhtin têm contribuído para as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Observa-se que a perspectiva enunciativo-discursiva de ensino foi apresentada, em 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, nos quais os gêneros discursivos desempenham um papel importante no ensino do componente de língua materna, relacionando o estudo dos gêneros ao domínio da linguagem como possibilidade de plena participação nas práticas sociais:

O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura (Brasil, 1998, p. 19).

Atualmente, na Base Nacional Comum Curricular o trabalho com os gêneros discursivos é colocado com o propósito de desenvolver as habilidades propostas no documento norteador das aprendizagens essenciais da Educação Básica no Brasil. De acordo com a Base Curricular, o componente curricular de Língua Portuguesa possui uma

[...] perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 2018, p. 67).

Conforme observado, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto a Base Nacional Comum Curricular sustentam que o trabalho na aula de Língua Portuguesa deve considerar a perspectiva enunciativo-discursivo da linguagem, “de forma a sempre relacionar os contextos de produção e o desenvolvimento do uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em diversas mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

A BNCC pontua que as produções textuais devem ter uma inter-relação entre a prática e a reflexão sobre os “textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018b, p. 77); aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, “para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2018, p. 84). Nesses aspectos, observam-se as questões dialógicas entre os textos, a importância dos contextos histórico e social, as questões de textualidade. Conjuntamente a isso, acerca da produção de texto, a BNCC aponta que “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 78). O trabalho com a escrita deve ter, desse modo, um foco nas práticas discursivas e deve possibilitar essas práticas ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

A partir do exposto, identificamos a relevância de uma proposta de ensino da língua portuguesa sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, a fim de que, com o auxílio do professor, o aluno tenha a percepção de que, através dos discursos, a realidade da língua é reproduzida; e, através dessa percepção, esse aluno possa relacionar as produções de escrita, oralidade e leitura às atividades cotidianas. Almeja-se ainda que, a partir da proposta de ensino desenvolvida nessa perspectiva, os educandos se percebam como agentes na sociedade e, nesse agir, demonstrem “atitude responsiva ativa”, ou seja, que eles possam refutar, completar, adaptar ou

transformar os enunciados e que, junto a essa atitude responsiva, façam uso dos gêneros para agir nas práticas sociais.

2.4 Os Gêneros Discursivos como objeto de ensino e aprendizagem

Gêneros diversos são usados no cotidiano da comunicação humana para que se possa interagir socialmente. Essa comunicação se realiza no interior de uma determinada esfera de atuação (profissional, política, científica, religiosa), assim, é estabelecida uma conexão entre a linguagem e vida social. Segundo Marcuschi, “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*” (Marcuschi, 2002, p. 22). Nesse sentido, o homem está inserido em um contexto social no qual vive diferentes situações de interações e, para agir nessas interações, ele produz textos. Essa proposição é apresentada por Bakhtin, ao averbar que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (Bakhtin, 2016, p. 11).

Assim, Bakhtin vincula a origem de novos gêneros ao surgimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas, ou seja, cada situação social dá origem a um gênero que vai sofrendo modificação em consequência do momento histórico no qual está inserido.

Bakhtin define gêneros discursivos como determinados tipos de enunciado estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis, afirmando que a riqueza e a diversidade destes são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades multifacetadas das atividades humanas e, ainda, porque, em cada campo das atividades, são elaborados novos repertórios de gêneros do discurso à medida que esses campos crescem e ganham complexidade. Desse modo, o autor discorre acerca dos tipos relativamente estáveis de enunciado:

Esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, mas acima de tudo por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo da linguagem, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* de enunciados

e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 12).

Os três elementos constitutivos e indissociáveis do enunciado a que Bakhtin se refere – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – podem ser assim definidos: o conteúdo temático são os sentidos e os conteúdos abordados nos enunciados e suas realizações sociais e culturais; o estilo são os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais ligados ao enunciado e aos outros dois elementos constitutivos do enunciado; e a construção composicional são os aspectos formais do texto, como a apresentação e organização. Esses elementos são importantes para produzir e compreender os sentidos.

Torna-se significativo destacar que o enunciado é definido por Bakhtin como “real unidade de comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 274); eles e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Cada enunciado constitui um novo evento único e irrepitível, tem sempre um destinatário e busca uma compreensão responsiva. Assim, a comunicação ocorre através dos tipos de enunciados, que são dados ao falante quase da mesma forma que lhe é dada a língua materna, a qual domina e que chega ao seu conhecimento através de enunciados concretos. Para o autor, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (Bakhtin, 2016, p. 39).

Há de se levar em conta que o uso dos gêneros de forma efetiva está relacionado ao domínio que se tem deles, uma vez que cada esfera social (familiar, escola, científica, religiosa etc.) faz uso de discursos com características sociodiscursivas próprias a determinado campo de atividade humana. Assim sendo, quanto maior for domínio, maior é a facilidade empregar os gêneros, de forma usual e adequada, nas situações comunicativas em que se está inserido:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2016, p. 41).

Bakhtin acrescenta que o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é, segundo lhe parece, de importância fundamental para superar as concepções simplificadas da vida do discurso. Além do mais, para ele, o estudo do enunciado, como unidade real da comunicação discursiva, permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua.

Exposto isso, emerge a importância de uma proposta didática com os gêneros discursivos, pois estes, de acordo com Rojo (2015, p.53), “integram as práticas sociais e são por elas formatados”. Assim, os estudos dos gêneros discursivos, observando as situações concretas de comunicação da linguagem, são importantes para que sua utilização na vida prática seja de consciência do aluno, conduzindo-o a perceber a linguagem em sua natureza social e transformadora. Nesta mesma linha de raciocínio, o documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais da educação básica brasileira discorre que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018b, p. 67).

Conjuntamente no que tange ao ensino sob o enfoque dos gêneros discursivos, Dolz e Schneuwly explicitam que “trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 69).

As práticas de ensino com os textos que circulam socialmente são fundamentais e é também um compromisso das instituições de ensino – *locus* responsável pelo desenvolvimento das capacidades de escrita, oralidade e que também prepara para a sociedade – oferecer condições para que compreendam criticamente as realidades sociais, para que reflitam e possam criar seus pontos de vista, possibilitando, através dessas atitudes, contribuir para o processo de transformação da sociedade.

2.4.1 Os gêneros multissemióticos: definição do gênero e sua contemplação na Base Nacional Comum Curricular

As múltiplas linguagens sempre estiveram presentes na comunicação humana, porém com o intenso e crescente uso da tecnologia, a presença dos gêneros multissemióticos se acentuou, portanto se torna necessário propor ações didático-pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de língua e que contemplem os textos multissemióticos para a ampliação dos letramentos, a fim de viabilizar ao aluno um aprendizado que lhe propicie uma participação crítica e efetiva nas práticas sociais. Por texto multimodal ou multissemiótico, entende-se que

é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral ou escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas), áudio (música e outros sons não verbais) e imagens estáticas e em movimentos (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações) compõem os textos na contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais (Rojo, 2015, p. 108).

Na definição de Silveira e Cunha, o que determina a presença desse tipo de texto é “a coexistência de duas ou mais modalidades semióticas comunicativas, que se vinculam aos textos na produção de sentidos, envoltos nas mais variadas práticas sociais priorizando a obtenção de fins comunicativos específicos, corresponde ao gênero multimodal” (Silveira; Cunha, 2020, p. 10). Assim, a multimodalidade caracteriza-se pelo emprego de vários recursos de linguagem, com a finalidade de ampliar a comunicação.

De acordo Rojo (2015), nenhum texto ou enunciado pode ser unimodal, tendo em vista que, mesmo nos textos escritos, ainda que não ilustrados, sempre há uma diagramação que forma uma imagem. Como exemplo, ela cita a mancha na página e, nos textos orais, há a gestualidade que os acompanha. Tal como exposto anteriormente, o Círculo de Bakhtin entende que

todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante (Volóchinov, 2021, p. 107).

Assim, podemos constatar que, já que nenhum texto é unimodal, é relevante tratar sobre práticas de leitura, escrita e reflexão de textos em sala de aula que considerem a multissemiose dos textos que circulam na esfera social da

contemporaneidade e, para isso, o professor deve propor estratégias que contribuam para gerar sentido aos textos, conforme observam Coscarelli e Novais:

no caso de textos multimodais, ou seja, daqueles textos compostos por várias modalidades sógnicas que não só a verbal, o leitor precisa reconhecer outras unidades além do léxico verbal, ou seja, precisa perceber as unidades dessas outras modalidades e integrá-las. Imagem, som, movimento, design são categorias de signos organizadas por elementos de natureza diversa, que precisam ser decodificados em unidades que vão contribuir para a construção do sentido (Coscarelli; Novais, 2010, p. 39).

Levando em consideração o exposto, este trabalho adotará uma estratégia de leitura intitulada “Proposta de Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos”, proposta por Gomes (2017) e pautada nas metafunções que compõem a Gramática do *Design Visual*. Essa gramática se fundamenta em teorias importantes, como o letramento visual, elaborado por Krees e Van Leewen (1996). Eles destacam a importância da multimodalidade, considerando-a uma das formas mais proeminentes na sociedade contemporânea. Segundo os autores, as imagens desempenham um papel crucial como práticas sociais, proporcionando aos indivíduos a oportunidade de ampliar suas perspectivas, pensamentos críticos e criativos em relação ao mundo. Porém, o trabalho não se aterá em descrever as metafunções, tendo em vista que o que será adotada como estratégia de leitura é a “Proposta de Matriz com Capacidades de Leitura de Gêneros Multissemióticos”, de Gomes (2017).

Evidenciado que o estudo de textos multissemióticos também estão no rol das necessidades atuais relacionadas à cidadania, Rojo afirma que é cada vez mais importante poder ler e produzir textos “em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética...)” (Rojo, 2015, p. 112).

A Base Nacional Comum Curricular, documento que rege o trabalho no ambiente escolar na Educação Básica e estabelece os direitos de desenvolvimento e aprendizagem que os estudantes deverão atingir ao longo da etapa da educação básica, discorre que cabe ao componente Língua Portuguesa 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.

Para esse propósito, a BNCC propõe quatro eixos para o trabalho com as práticas de linguagem, a saber: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística (conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (Brasil, 2018,

p. 71). Este documento enfatiza que a leitura, em sua concepção, é tomada de modo a considerar os textos multissemióticos.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (Brasil, 2017, p. 72).

Nesse contexto, é apontada a questão da inter-relação entre a leitura e produção desses textos com a reflexão e a práticas, voltados para seu uso no cotidiano, o que corresponde à perspectiva de atender às demandas sociais, evidenciando a necessidade de uma prática ensino de ensino que contemple nos gêneros as práticas de linguagem, bem como que considerem os usos e circulação nos diversos campos de atividade humana, para a qual a capacidade de “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” (Brasil, 2018, p. 87) precisa ser desenvolvida na escola, de modo que abarque a percepção das diversas semioses, os usos críticos da linguagem e das vivências dos alunos. Nisso, constatamos a atenção que a Base Nacional Curricular dá às demandas dos textos contemporâneos.

2.4.2 Os gêneros tirinha e charge

Os gêneros discursivos surgem devido às necessidades de comunicar, ou seja, eles são criados em razão das demandas sociais de determinado contexto. Logo, conforme o desenvolvimento e a necessidade de uma sociedade, novos e diversificados gêneros surgem para atender a demandas da comunicação, conforme constatado por Dionísio:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por voltado século VII A.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com o florescimento da cultura impressa para na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação (Dionísio, 2002, p. 19).

No mundo contemporâneo, com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, os gêneros ganham dimensão e diversidade; nessa conjuntura, os gêneros multissemióticos têm se tornado cada vez mais presentes. Os textos

multissemióticos trabalhados primordialmente nessa pesquisa para a leitura, produção de textos, reflexão linguística e oralidade são as charges e as tirinhas. A razão da escolha por estes gêneros se deve ao fato de que eles têm presença frequente nos materiais didáticos e, apesar de os alunos já terem contato com o texto, nota-se a ausência de proficiência leitora.

O gênero tirinha consiste em texto que apresenta humor, satiriza, ironiza e provoca reflexões, tanto de conteúdos mais sérios quanto de trivialidades do cotidiano. Segundo Nicolau, a tirinha tem intenção de entreter, traz implícito o questionamento, a denúncia e, mesmo, a autocrítica; apresenta como característica o fato de ser uma piada curta, possui até quatro quadrinhos e envolve, geralmente, personagens fixos. O autor enfatiza o caráter de gênero das tiras e sua inserção nos livros didáticos, conforme evidenciado:

Sendo a tirinha um texto midiático com formato próprio que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural institucionalizada como a imprensa, envolvendo produtores e receptores de mensagens, trata-se de um gênero textual. Não foi por acaso, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na Educação, que praticamente todos os livros didáticos de Comunicação e Expressão, Literatura e afins publicados a partir dos anos de 1990 ampliaram o uso das tirinhas nacionais e estrangeiras como gênero discursivo ao lado de anúncios, crônicas, contos, notícias, poemas etc. a fim de proporcionar estudos sobre linguagem, comunicação e produção textual (Nicolau, 2010, p. 7).

Da mesma forma que as tirinhas, as charges também têm a intenção de provocar humor. Elas são produzidas a partir de assuntos polêmicos com uso de recursos – expressões faciais, cores, textos verbais, cenários, enquadramento etc. – em sua composição que criam sentido e chamam a atenção para determinado tema social. Esses textos, bastante presentes nos livros didáticos, estão também presentes em sites, plataformas de ensino e podem ainda ser representados em vídeo, a denominada charge em movimento. É relevante pensar a charge como texto que possibilita o desenvolvimento de práticas de ensino, tendo em vista que contribuem para ampliar a competência leitora e apresentam temas que contribuem para refletir sobre a condição de cidadão, para pensar, questionar ou propor possíveis soluções.

Por ser um tipo de texto eclético, a charge propicia a interdisciplinaridade e pode tornar-se um excelente recurso de conscientização no exercício da cidadania. Neste aspecto, a “leitura” das charges de maneira competente contribuirá para desenvolver a competência leitora de nossos educandos e estabelecer relações com os problemas no contexto social em que estão inseridos (Mouco, 2007, p. 31).

Percebe-se que esses gêneros têm força e uma identidade própria – como o formato, expressões faciais, cores, textos verbais, cenários, enquadramento etc. Essa força se deve também à intenção da crítica, da denúncia, sendo assim, esses gêneros, um forte instrumento de representação das práticas socioculturais, logo podem favorecer a ampliação da capacidade leitora voltada às situações concretas do cotidiano, contribuindo para uma formação integral do aluno.

3 ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADI's): UMA PROPOSTA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

As ADI's correspondem a uma proposta de ensino elaborada por Moura (2017). Elas são fundamentadas na perspectiva da interação dialógica bakhtiniana e objetiva não apenas o desenvolvimento da capacidade linguística e discursiva dos alunos, mas também a capacidade de interagir de forma crítica e reflexiva com os textos que circulam na sociedade. Para alcançar o objetivo da proposta, é essencial que o trabalho com os gêneros do discurso possibilite ao aluno perceber o encadeamento presente nas modalidades de escrita, de leitura, de oralidade e de reflexão linguística. Assim, nesta seção, será apresentada a abordagem de cada uma das atividades de linguagem presentes ADI's e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Por um ensino de Língua Portuguesa voltado à ampliação da capacidade linguístico-discursiva

Nas práticas em sala de aula, é notória a inabilidade dos alunos diante dos diálogos, das atividades de leitura, de compreensão e de análise linguística. Assim sendo, é imprescindível que se desenvolvam propostas de ensino de modo a conduzir os aprendizes a avançar de maneira mais efetiva no domínio da língua portuguesa e, para que esse ensino profícuo seja alcançado, faz-se necessário realizar propostas que favoreçam o desenvolvimento do uso da linguagem. Em vista disso, esse trabalho se desenvolve com base em proposta denominada Atividades Didáticas Integradas (ADI's).

As ADI's constituem-se em uma proposta de ensino elaborada por Moura, fundamentada nos estudos bakhtinianos, que objetiva a ampliação da capacidade linguístico-discursiva dos alunos. De acordo com Moura (2017), a proposta tem como base os gêneros discursivos, compreende a leitura, a oralidade e a escrita, todas permeadas pela reflexão linguística. Não é uma proposta estanque nem acabada, pelo contrário, é cíclica, simultânea e pode ser reorganizada dependendo do percurso e da dinâmica planejada pelo professor.

A proposta de ensino baseada nas ADI's é iniciada com uma atividade que pode ser de leitura, de escrita ou de oralidade, não seguindo, necessariamente, uma ordem entre essas atividades. A partir de tema relevante para a sociedade,

selecionado pelo professor ou pelos alunos, inicia-se uma das atividades (leitura, escrita ou oralidade), as outras se integram sem que nenhuma se sobreponha a outra e ainda de modo que seja realizada a reflexão linguística. Assim, a proposta visa a ampliar a capacidade linguística do aluno, desenvolvendo uma aprendizagem reflexiva, a fim contribuir para a formação cidadã, voltada para a percepção da funcionalidade dos gêneros e sua utilização para o agir na sociedade. Na imagem seguinte, é ilustrado como ocorre a integração entre as atividades de linguagem e o gênero. Observa-se que a proposta não é estanque, pois estão estreitamente relacionadas e funcionam de maneira imbricada; essas atividades ocorrem em um movimento cíclico:

Figura 3 – Configuração das ADI's



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se observa, todas as atividades são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para Moura (2017), essas atividades devem ser construídas dialogicamente e devem ser formuladas visando à formação de sujeitos responsivos. É imprescindível que essas atividades estejam relacionadas às práticas sociais para que, a partir dessas aulas, os alunos possam simular suas ações na sociedade, agindo de forma responsiva.

De acordo com Moura, o texto, assim como a língua, é espaço de interação; se é interação, não é uma coisa morta, fria, é uma ação dos sujeitos na língua. Desse modo, torna-se indispensável a mudança no processo de ensino da língua portuguesa e que a reformulação dessas propostas se desenvolva de modo que o aluno perceba o texto como uma forma de agir na sociedade, conforme se observa na BNCC, ao afirmar que:

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 (BNCC, 2017, p. 65-66).

Diante disso, é importante que, durante as atividades em sala de aula, o aluno seja estimulado a perceber o caráter da linguagem e dos gêneros como instrumentos de ação, que se percebam como protagonistas no processo, que percebam na ação discursiva a relação indissociável entre o sujeito, a linguagem e a realidade. Quanto ao docente, é preciso que compreenda que nas atividades em sala de aula, não se deve valorizar uma atividade de linguagem e menosprezar as outras; é preciso refletir que em uma atividade de escrita, por exemplo, acontece a leitura, a reflexão e exposição de ideias orais ou discussão sobre o tema. Nesse sentido, nota-se a relevância da proposta das Atividades Didáticas Integradas no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

3.1.1 Leitura

Um dos grandes desafios dos professores de Língua Portuguesa é o ensino de leitura. O tipo de leitura referido nesse texto não se trata apenas da mera decodificação mecânica dos signos, mas sim da leitura que seja indissociável da compreensão, em um processo de construção e negociação de sentidos. Elias declara que a atividade de leitura pressupõe um leitor que, atento ao texto concebido em seus aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais, seja estrategista e, desse modo,

i) se posicione responsivamente diante do texto; ii) produza inferências para o preenchimento de lacunas; iii) siga as orientações do autor manifestadas na materialidade linguística do texto; iv) estabeleça a relação entre o verbal e não verbal; v) defina um objetivo para a leitura e construa um sentido para o texto (Elias, 2022, p. 181).

A partir das palavras da autora, nota-se que para uma leitura proficiente é necessário que, além da responsividade, algumas habilidades sejam desenvolvidas pelo leitor; para tal, é essencial que estratégias de leituras sejam efetivadas. Dentre essas estratégias, pode-se citar: a habilidade de captar o sentido de um texto escrito, de fazer predições do texto ou de modificá-las durante a leitura, de interpretar seqüências dos fatos, de entender linguagem figurada e de realizar retomadas de ideias. É importante também construir significado harmonizando os dados do texto com os conhecimentos prévios; proposição defendida por Paulo Freire (1989), ao enunciar que a interpretação de mundo precede a leitura da palavra escrita:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto (Freire, 1989, p. 19-20).

Considerar o conhecimento prévio, uma vez que o conhecimento de mundo antecede a leitura do código escrito, é fator relevante para a realização da leitura. Essas duas ações são inerentes uma a outra e se entrelaçam. Em consonância com Freire, Kleiman pontua que

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2009, p. 13).

Diante do exposto, é importante que as atividades de leitura propostas em sala de aula visem a alcançar uma aprendizagem de leitura que aspire à cidadania, pois não basta apenas saber decodificar, também é necessário saber utilizar essas habilidades em contextos sociais. Em conformidade com Solé, poder ler é uma forma de alcançar a autonomia e ter acesso às garantias em uma sociedade letrada.

Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada (Solé, 1998, p. 18).

Para alcançar a finalidade de uma leitura, é crucial que, além de conhecer as estratégias de leitura, o professor se preocupe com o tipo de texto que levará para a sala de aula, com a temática a ser abordada e com a proposta a ser desenvolvida. Assim sendo, as ADI's se mostram uma ferramenta relevante nesse processo de ensino e aprendizagem, pois como bem enfatiza Roxane Rojo,

para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas (Rojo, 2012, p. 39).

Quanto ao ensino de leitura, a Base Nacional Comum Curricular dá ênfase que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, sendo um trabalho complexo e contínuo ao longo da Educação Básica; essa complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2017, p. 75).

Por fim, a formação de um leitor proficiente é um dos objetivos de língua portuguesa, por esse motivo o professor deve o conduzir o processo, de modo a possibilitar a formação de leitores capazes de interagir com o texto, capazes de refletir sobre o texto lido e de articular o conhecimento dos textos lidos com a realidade.

3.1.2 Escrita

Formar produtores de textos que atuem ativamente na sociedade é uma das funções essenciais da escola. É preciso despertar o interesse pela produção de textos, desenvolver estratégias de escrita e apresentar uma diversidade de gêneros que circulem socialmente para explorar as atividades de produção textual, tendo em vista o caráter social da escrita.

Para Antunes, a “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação entre duas ou mais pessoas” (Antunes, 2003, p. 44). Nesse sentido, a autora coloca a escrita em uma visão interacionista, com o envolvimento entre sujeitos, para que ocorra a comunhão de ideias e intenções pretendidas durante a ação. De acordo com a autora,

a atividade escrita é, então uma atividade interativa de expressão (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever (Antunes, 2003, p. 45).

Logo, a escrita é uma manifestação de ideia e, nesse ato, ter o que escrever é imprescindível; assim, observa-se essa indissociabilidade entre leitura e escrita e a necessidade de se criarem condições para que o aluno desenvolva a competência da escrita.

Ao discorrer acerca da escrita, Marcuschi (2007) a coloca como o domínio da realidade, dominação social e como um bem imensurável para progredir e usufruir dos bens de uma sociedade:

A escrita é tanto uma forma de domínio da realidade no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem dessa tecnologia e de sua prática, mas não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio universal da escrita, e sim grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos. A escrita é sem dúvida um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens (Marcuschi, 2007, p. 36).

Esse entendimento corrobora a visão de Soares (2012), ao expressar que, ao se apropriar da escrita (e também da leitura), a pessoa, socialmente e culturalmente se apropria também de uma outra condição:

O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado ou condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma, ela passa a ter uma outra condição o social e cultural (Soares, 2012, p. 36).

Isso demonstra que, em sociedade, a escrita é mais do que uma tecnologia; ela é um bem social indispensável para atuar nas atividades cotidianas. Por isso, o trabalho com a língua escrita deve ser desenvolvido de modo a contribuir para o desenvolvimento do educando como sujeito ativo do seu discurso. Nessa atividade,

deve-se considerar os contextos histórico, ideológico e social. Além disso, faz-se relevante conhecer as etapas necessárias para se produzir um texto. De acordo com Antunes,

elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso se completa, simplesmente, pela decodificação das ideias ou das informações através de sinais gráficos [...] supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento da revisão e da reescrita (Antunes, 2003, p. 54).

Cada uma dessas etapas cumpre uma função específica, como delimitar um tema, eleger os objetos da escrita, escolher o gênero, prever as condições dos leitores, escolher a forma linguística a ser utilizada, selecionar o registro (a escrita propriamente dita), realizar a revisão e a reescrita. Ressalta-se que a escrita, enquanto sistema de codificação, é regida por sinais gráficos e, como convenções, essas regras devem ser exploradas e, progressivamente, aprimoradas. Evidencia-se, ainda, a importância da reescrita nesse processo, pois ela amplia a capacidade do aluno como produtor de textos, fazendo-o analisar o que foi escrito, confirmar se os objetivos foram alcançados, verificar a clareza e a coerência das ideias e o cumprimento às normas e às estruturas.

Para concluir este tópico, reforça-se a premissa desse texto: a de que formar produtores de textos que atuem ativamente na sociedade é uma das funções essenciais da escola. E, para este fim, é preciso realizar atividades pautadas em propostas que propiciem aos alunos condições para a realização do processo, bem como estimular reflexões sobre essas atividades.

3.1.3 Oralidade

A oralidade tem um papel fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Mesmo que por muito tempo tenha ficado à margem das atividades de língua materna, é impossível negá-la como prática interativa indispensável no contexto de ensino e aprendizagem. Segundo Crescitelle e Reis (2022), a escrita sempre esteve no centro das preocupações da escola, pois é através dela que se realiza a alfabetização; por outro lado, a análise da fala é menos recorrente e, quando ocorre em sala de aula, fica restrita aos textos que recriam as falas coloquiais, desconsiderando a língua em sua integridade.

A partir disso, nota-se que promover uma prática de ensino que considere também os gêneros orais é emergente, tendo em vista que a oralidade e a escrita, na verdade, são propriedades que se complementam. Em conformidade com Marcuschi (2001), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Marcuschi, 2001, p. 37). Para Marcuschi e Dionísio,

[...] não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 15).

A oralidade apresenta um relevante papel no ensino, portanto é dever da escola propiciar um ambiente que favoreça as expressões orais. Crescitelle e Reis (2022) apontam a necessidade de se efetivar um trabalho com a oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, as autoras recomendam uma conduta do profissional de Língua Portuguesa para que, efetivamente, o trabalho com a oralidade se concretize.

Para a escola abrir suas portas efetivamente para o trabalho com o oral, é necessário que o docente da área de Língua Portuguesa domine pressupostos teóricos e que lhe permitam refletir sobre o ensino de língua materna considerando as noções de variação de mudança. Isso tornará possível a compreensão de que, ao contrário do estudo de base gramatical, o de base linguística observa a língua em uso (Crescitelle; Reis, 2022, p. 32).

À luz da BNCC, a oralidade corresponde a um dos Eixos (oralidade, leitura/escuta, produção [escrita e multissemiótica] e análise linguística/semiótica) das práticas de linguagem a serem trabalhados ao longo da Educação Básica. Conforme o documento, o

Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [...] envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p. 78-79).

O tratamento das práticas orais compreende dimensões inter-relacionadas e articuladas a habilidades. Essas dimensões são:

- i) Consideração e **reflexão sobre as condições de produção dos textos orais** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana;
- ii) **Compreensão de textos orais**;

iii) **Produção de textos pertencentes a gêneros orais diversos**, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas;

iv) Compreensão dos **efeitos de sentidos** provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos;

v) **Relação entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão (Brasil, 2017, p. 79-80).

Observando as dimensões consideradas pelo texto supramencionado, o trabalho com a oralidade, na perspectiva da BNCC, está vinculado com as demais modalidades da língua. O que pode tornar as práticas de oralidade produtivas, possibilitando ao aluno uma ampliação no seu repertório de experiências com os diversos gêneros e modalidades.

Para o crescimento da capacidade de expressão oral, há a necessidade de a escola criar condições favoráveis que permitam ao aluno desenvolver os usos da língua nas diferentes situações comunicativas, fazendo o uso da linguagem oral de forma profícua nos diversos campos das atividades humanas.

3.1.4 Reflexão Linguística

A expressão *Análise Linguística* foi cunhada por Geraldi, na década 80, na obra na obra *o Texto na Sala Aula* e, posteriormente, incorporada aos eixos de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais. De acordo com Geraldi (1997), a sua referência à expressão análise linguística se faz de modo a entender que pela linguagem pode-se falar dela própria, do mundo, das coisas e também sobre como se fala:

Com a expressão "análise linguística" pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (Geraldi, 1997, p.189-190).

A estas atividades, Geraldi nomeou "atividades epilinguísticas" ou "atividades metalinguísticas", descrevendo que elas se desenvolvem a partir da leitura ou da produção de textos: "Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala

de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá” (Geraldi, 1997, p. 189).

Do mesmo modo, tomando os textos como base das aulas, os PCN's corroboram as palavras de Geraldi (1997). O documento propõe às escolas e aos professores que adotem a concepção de linguagem como atividade discursiva e que os textos estudados em sala de aula devem conduzir o aluno à análise e à reflexão que permitam a ele ampliar a sua competência discursiva:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino [...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que **devem permitir**, por meio da **análise e reflexão** sobre os múltiplos aspectos envolvidos, **a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva** (Brasil, 1998, p. 27).

Observa-se que, para a realização da análise e reflexão linguística, há um entrelaçamento às demais práticas de linguagem. Logo, não há como distanciar uma modalidade de linguagem da outra. Para Moura, “a reflexão linguística constitui um ato semântico-discursivo em que o indivíduo age reflexivamente acerca do seu discurso, observando-se um jogo de significações advindo da sua capacidade de repensar o que disse” (Moura, 2019, p. 1497). Nesse sentido, confirma-se que uma atividade convoca a outra.

Visto que existe um embasamento teórico sólido que se firma em um ensino reflexivo, cabe à escola prover atividades que levem à construção do conhecimento e que possam auxiliar os alunos a adquirirem melhores condições de participar das práticas sociais. De acordo com Castilho (2010, p. 182, *apud* Bezerra; Reinaldo, 2014, p. 88), para que esse conhecimento se efetive, é necessário, da parte de quem ensina, buscar um conhecimento mais minucioso acerca da língua materna:

para assegurar o envolvimento dos alunos na reflexão linguística, precisamos substituir nossos cursos por percursos. E para isso formou-se a convicção de que é necessário buscar um conhecimento mais minucioso do português brasileiro, previamente às decisões sobre como ensiná-lo. Enquanto não conhecermos em profundidade nossa língua, continuaremos a repetir lições que refletem usos já desaparecidos, provenientes de outros momentos históricos da sociedade brasileira (Bezerra; Reinaldo, 2014, p. 88).

Isso implica não apenas transmitir conhecimento de forma tradicional, mas criar experiências de aprendizagem mais significativas, por meio das quais os alunos tenham a oportunidade de explorar a língua de maneira mais profunda e

contextualizada. Ademais, buscar um conhecimento mais minucioso do português brasileiro antes de decidir como ensiná-lo é importante para que se não se reproduza apenas as regras gramaticais e os padrões linguísticos, mas também a história, a cultura e as nuances da língua. Somente assim podemos desenvolver métodos de ensino mais eficazes e alinhados com a realidade linguística dos alunos. Ao entendermos profundamente nossa língua, podemos evitar perpetuar práticas obsoletas e, por outro lado, oferecer aos alunos uma educação linguística mais relevante e significativa para a sua aprendizagem.

Desse modo, reitera-se que é possível um de ensino de reflexão linguística associado às demais modalidades de texto cujo resultado seja um trabalho que possa desenvolver as potencialidades linguístico-discursivas da comunidade escolar.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho. Expondo, primeiramente, sobre do tipo de pesquisa, em seguida, seu local e seus participantes, posteriormente, o instrumento da coleta de dados e, por fim, a proposta de intervenção pedagógica.

4.1 Contextualização do tipo de pesquisa

Minayo define metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (2007, p. 14). Ou seja, a metodologia inclui o método, a técnica (instrumentos que operacionalizam o conhecimento) e a criatividade do pesquisador; esta inclui a sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade. Logo, de acordo com a autora, a metodologia é muito mais que técnicas, pois inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

A pesquisa em questão apresenta uma abordagem qualitativa e, de acordo com Minayo (2007), esse tipo de pesquisa responde a questões muito particulares, se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para esta autora, o desenvolvimento do trabalho com a pesquisa qualitativa é dividido em três etapas: a primeira compreende a fase exploratória; a segunda, o trabalho de campo; e a terceira, análise e tratamento do material empírico e documental. A primeira fase consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo; a segunda fase – o trabalho de campo – consiste em levar para a prática a construção teórica elaborada na primeira etapa. Nesta segunda fase, é combinado o instrumento de observação (ou outros instrumentos de pesquisa) como material documental. A terceira etapa corresponde aos procedimentos para compreender e interpretar os dados empíricos e encadeá-los com a teoria que fundamentou o projeto.

Tendo vista o exposto, o trabalho de campo, segunda fase, conta com uma pesquisa participante que, como o próprio nome sugere, implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. Para Brandão,

a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objetos no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. (...). É uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer forma de ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber (Brandão, 2006, p. 12-13)

Assim, a pesquisa consiste em uma produção de conhecimento social e visa à melhoria das pessoas envolvidas. Nela, os participantes partilham seus saberes e experiências, a fim de transformar os contextos nos quais estão inseridos.

4.2 Local e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Manaus, capital do Amazonas. A instituição de ensino está localizada em um bairro chamado Compensa, na zona oeste, situado na periferia da cidade. A referida escola foi criada pelo decreto nº 9323, de 02 de abril de 1986, e atende aos níveis de Ensino Fundamental Anos Finais, EJA e Ensino Médio. Possui uma área construída de 124m², conta com 10 salas de aulas e, no total, possui 31 dependências.

A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental do turno vespertino; cada turma conta com trinta e cinco alunos frequentes, totalizando setenta participantes.

O convite à pesquisa, destinado a todos os alunos da turma, foi acompanhado do TCLE e TALE, bem como da descrição de justificativa, objetivos, métodos, riscos e benefícios do projeto, assistência, garantia e sigilo ao participante da pesquisa. Após a comunicação do projeto aos alunos e aos pais e posterior leitura dos termos, os alunos decidiram se participariam ou não da pesquisa. Foram incluídos na pesquisa os alunos devidamente matriculados nas duas turmas e excluídos da pesquisa alunos

cujos pais se recusaram a assinar o Termo de Consentimento ou Termo de Assentimento ou os próprios alunos que se recusaram a tal ato.

4.3 Instrumento da coleta dos dados

A coleta de dados foi realizada mediante a técnica de observação, sendo esta anotada na Ficha de Observação e Diário dos participantes. Esta pesquisa visa, exclusivamente, a analisar o processo de ensino e aprendizagem com o enfoque no protagonismo e autonomia dos participantes, porém eles não participarão da análise dos dados, pois a análise foi realizada apenas pela pesquisadora. Os dados foram colhidos através de uma proposta de intervenção pedagógica.

4.4 Proposta de intervenção pedagógica

Esta pesquisa conta com uma proposta de intervenção desenvolvida em duas turmas de alunos do oitavo ano do ensino fundamental, com início em 03 de maio e previsão de término em 14 de julho de 2023; a proposta de intervenção foi dividida em três etapas. Nessas etapas, foram realizadas atividades com os alunos; as atividades foram divididas em aulas, totalizando 24 aulas, conforme pode ser observado na Proposta de Intervenção abaixo, cuja estrutura linguística preserva o texto inicial, de antes de sua aplicação, com os verbos no futuro.

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Problematização: Como desenvolver o ensino de Língua Portuguesa com a intencionalidade de potencializar interação discursiva voltada à aplicabilidade nas situações cotidianas?

Público-alvo: Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Recursos didáticos: celulares, Datashow, papel ofício, pincel para quadro branco, lápis, caneta, notebook, impressora.

Avaliação: A avaliação será realizada com base na análise de todo o processo, ou seja, durante todo o período do projeto. O Diário de Bordo, as produções textuais dos alunos, o Seminário e a Autoavaliação também serão instrumentos da avaliação.

Justificativa: É importante refletir a forma como nós, professores de Língua Portuguesa, conduzimos a nossa prática docente, para, a partir disso, promover aos alunos uma formação que ultrapasse o ensino tradicional que aborda a língua como um sistema homogêneo e trata apenas de desenvolver atividades que propõem o estudo da língua em uma análise formal, que usa textos como pretexto para dedicar-se aos estudos dos níveis da língua (fonético, morfológico, sintático etc.).

De acordo com Moura (2017), o texto, assim como a língua, é espaço de interação; se é interação, não é uma coisa morta, fria, é uma ação dos sujeitos na língua. Desse modo, torna-se indispensável a mudança no processo de ensino da língua e que a reformulação dessas propostas se desenvolva, de modo que o aluno perceba o texto como uma forma de agir na sociedade. Isto vai ao encontro da postulação de Moura (2017, p. 562), ao afirmar que

as atividades de linguagem constituem loci sociais e instrumentos por meio dos quais as interações se efetivam, é por meio de tais atividades que o conhecimento humano é construído e, conseqüentemente, instituído enquanto significado socialmente relevante para os indivíduos situados em contextos específicos, a partir dos quais esses mesmos indivíduos se reconhecem como atores e não como meros transmissores de informações.

Exposto isso, surge a importância de uma proposta didática com os gêneros discursivos, pois estes, de acordo com Rojo (2015, p. 53), “integram as práticas sociais e são por elas formatados”. Assim, os estudos dos gêneros discursivos, observando as situações concretas de comunicação da linguagem, são importantes para que sua utilização na vida prática seja de consciência do aluno, conduzindo-o a perceber a linguagem em sua natureza social e transformadora.

Os gêneros discursivos são, segundo Bakhtin (2016, p. 12), “tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros discursivos”. Nos comunicamos através dos gêneros no interior de uma determinada esfera de atuação (profissional, política, científica, religiosa), ou seja, eles estabelecem uma conexão entre a linguagem e vida social. Além fundamentar-se nos gêneros discursivos, essa proposta toma como base norteadora para a aplicação das aulas as Atividades Didáticas Discursivas (ADI's). Essas atividades constituem uma proposta de ensino elaborada por Moura, tendo como base os gêneros discursivos e compreende a

leitura, a oralidade e a escrita, todas permeadas pela reflexão linguística. Não é uma proposta estaque nem acabada, pelo contrário, é cíclica, simultânea e pode ser reorganizada dependendo do percurso e da dinâmica planejada pelo professor.

A proposta é iniciada com uma atividade que pode ser leitura, escrita ou oralidade, não seguindo, necessariamente, uma ordem. Após o início com uma das atividades, as outras se integram, sem deixar de realizar a reflexão linguística, seja nas atividades de leitura ou de escrita.

A escolha do tema leva em consideração a falta de conhecimento que muitas pessoas têm acerca dos seus direitos e, por desconhecer os seus direitos, passam por privações e constrangimentos. Ademais, essa temática contribui para o aprofundamento dos direitos, para esclarecer os equívocos do tema no senso comum. Desse modo, essa é uma temática relevante para que o aluno possa refletir sobre o problema, bem como refletir sobre a sua atuação enquanto sujeito agente na sociedade, entendendo que as práticas sociais são ações racionais e o agir, o intervir na sociedade se faz por meio dos gêneros orais e escritos.

Nesta proposta, os gêneros escolhidos, primordialmente, são as charges e as tirinhas, porém, outros gêneros farão parte das atividades. Durante o desenvolvimento das leituras e da escrita, os alunos poderão refletir, refutando, ampliando, concordando, opinando criticamente sobre os textos, agindo de forma responsiva.

Desse modo, esse projeto de ensino visa a desenvolver uma proposta didática com bases nos gêneros discursivos e nas ADI's, a partir de tema relevante para ampliar a capacidade linguística do aluno e também contribuir para a formação cidadã do aluno, para que ele tenha a percepção da funcionalidade dos gêneros para o agir na sociedade.

Objetivo Geral: Desenvolver, tendo como ponto de partida os gêneros discursivos charges e tirinhas, uma proposta didática integrada de leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística com a finalidade de ampliar o potencial linguístico-discursivo dos alunos.

Objetivos específicos:

- Propor estratégias de leitura e de reflexão sobre o tema abordado, relacionando-o a assuntos do cotidiano;
- Promover interações que levem os alunos a ter uma atitude responsiva diante do tema explorado;

- Desenvolver atividades que integrem a leitura, a escrita e a oralidade e que em cada uma delas se desenvolva a reflexão linguística;
- Conduzir o aluno à percepção da relação existente entre um mesmo tema em diferentes gêneros;
- Desenvolver as atividades fazendo uso de diferentes gêneros, estimulando a percepção dos textos como atividades de práticas sociais com temas e interlocutores reais;
- Desenvolver atividades de leitura e produção de textos com o propósito de possibilitar aos alunos o aprimoramento da capacidade compreensiva e interpretativa dos textos multissemióticos.

Descrição da Etapas:

1ª ETAPA – Contextualização da Proposta. Duração: 01 aula de 50 min.

1º Encontro - 1 aula: Conhecendo a proposta. Apresentação da Proposta aos alunos.

2ª ETAPA – Abordando o tema “Educação e Direitos da Criança e do Adolescente” através dos gêneros e das ADI’S. Duração: 19 aulas de 50 min.

1ª Atividade - 1 aula: Mobilizando o gênero discursivo oral “Roda de Conversa” partindo dos seguintes questionamentos: O que são direitos? Você sabe quais são os seus direitos? E os seus deveres, você sabe quais são?

Bibliografia de apoio: vídeos sobre direitos “Direitos Humanos”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hGKAaVoDISs> e “Direitos Humanos para Crianças”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=j33hoi_Cn7Y.

Entrega dos Diários de Bordo e orientações sobre os registros que nestes serão feitos.

2ª Atividade: 1 aula: Discussão sobre documentos que dispõem sobre os direitos. A importância dos direitos. Nesse momento, será explicado que todo direito corresponde a um dever. Os direitos e deveres serão explicados aos alunos de forma clara e acessível, serão mostrados trechos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Estatuto da Criança e do Adolescentes – ECA.

Bibliografia de apoio:

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 de jul. de 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 5 de jul. de 2022.

3ª Atividade – 4 aulas: Apresentação de charges e tirinhas com temáticas acerca do **Direito à vida e à saúde**. Análise oral dos textos. Leitura, escrita e reflexão linguística, identificando os elementos presentes nos textos. Leituras de artigos do ECA e da CF. Produção de textos relacionadas ao tema. Propor a reescrita e a reflexão linguística a partir dos textos produzidos.

4ª Atividade – 5 aulas: Apresentação de charges e tirinhas com temáticas acerca do **Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer**. Análise dos textos. Leitura e reflexão linguística, identificando os elementos presentes nos textos. Leituras de artigos do ECA e da LDB. Produção de Tiras e Charges relacionadas ao tema. Propor a reescrita e a reflexão linguística a partir dos textos produzidos.

5ª Atividade – 4 aulas: Apresentação de charges e tirinhas com temáticas acerca do **Direito à liberdade, ao respeito e dignidade**. Análise dos textos. Leitura e reflexão linguística, identificando os elementos presentes nos textos. Leituras de trechos do ECA. Produção de Tiras e Charges relacionadas ao tema. Propor a reescrita e a reflexão linguística a partir dos textos produzidos.

6ª Atividade – 4 aulas: Apresentação de charges e tirinhas com temáticas acerca **Trabalho infantil e o direito da criança e do adolescente**. Análise dos textos. Leitura e reflexão linguística, identificando os elementos presentes nos textos. Leituras de trechos do ECA. Realização de uma entrevista com um adulto sobre o tema. Propor a reescrita e a reflexão linguística a partir dos textos produzidos.

3ª ETAPA – Conclusão da Proposta. Duração: 04 aulas de 50 min.

1ª Atividade: Gênero Mural. Preparação do Mural com as produções dos alunos.

2ª Atividade: Gênero Palestra. Tema: “Queremos falar sobre os nossos direitos”. Nesse seminário, será solicitada a presença de um Conselheiro Tutelar para palestrar sobre os direitos e deveres das crianças e dos adolescentes.

3ª Atividade: Autoavaliação.

Referências

BAKHTIN, M.M. **Os gêneros discursivos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 5 de jul. de 2022.

MOURA, H. L. M. Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo *versus* perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa. In: **Revista Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, vol. 21, n. 3, p. 561 – 578, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora (MG), 2017a.

MOURA, H. L. M. Atividades didáticas integradas no ensino fundamental: conceitos e práticas. **Apostila Disciplina Texto e Ensino**. (UFOPA) PROFLETRAS, 2017 (Mimeo).

ROJO. R.H.R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

5 RESULTADO DA PESQUISA

Esta seção apresenta a descrição e análise dos dados coletados durante a proposta de intervenção com base nas ADI's e nos gêneros do discurso. As atividades produzidas pelos alunos estão descritas e analisadas e, sempre que possível, é feita a relação entre as ações com a teoria apresentada na pesquisa. Esta parte do trabalho almeja apresentar de que forma podem ser realizadas as práticas de ensino com base nas ADI's e nos gêneros do discurso, a fim de que professores que tenham interesse em novas práticas de ensino possam ter um norte para o seu trabalho. Assim, há a análise das vinte e quatro aulas, divididas em três etapas; iniciando pela apresentação da proposta aos pais e aos alunos, depois é apresentada a descrição da análise das tirinhas e das charges e, por fim, a análise das entrevistas, da palestra e da autoavaliação realizada pelos alunos.

5.1 Análise da Pesquisa

Conduzir trabalhos que contribuam para a melhoria do ensino é um propósito perseguido pelo professor que acredita que a educação pode transformar a sociedade. Assim, desenvolveu-se essa pesquisa, que tem por objetivo investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas ADI's, considerando os gêneros discursivos multissemióticos, pode contribuir para a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. Para alcançar o objetivo, foi desenvolvida uma proposta de intervenção denominada "Educação e direitos da criança e do adolescente: uma intervenção didático-pedagógica para a ampliação da capacidade linguístico-discursiva de alunos do 8º ano do ensino fundamental" na qual, a partir de textos que envolvem as múltiplas linguagens, são desenvolvidas atividades de leitura, escrita oralidade e reflexão linguística.

Essa fase da pesquisa é de suma relevância para o trabalho, e a análise deve ser articulada à teoria, conforme descreve Minayo:

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (Minayo, 2007, p. 27).

Antes de iniciar a análise, é importante destacar que, para preservar as identidades dos participantes, os nomes utilizados nas descrições das análises são fictícios; as imagens e nomes apresentam o efeito de embaçado como procedimento para proteger a identidade dos menores, de acordo as garantias éticas aos participantes, apresentadas ao Comitê de Ética em Pesquisa.

5.1.1 1ª ETAPA: Contextualização da Proposta

O desenvolvimento da pesquisa e a observação tiveram início no dia 03 de maio de 2023, em ambas as turmas de 8º ano. A proposta está dividida em três etapas. Nesse primeiro momento, a proposta de ensino foi apresentada em linguagem simples aos alunos. Antes do início do trabalho – do dia 25 de abril a 02 de maio – os alunos participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis realizaram a assinatura dos termos de consentimento e assentimento da pesquisa. Nesse primeiro momento, não houve questionamento ou curiosidade sobre a proposta, os alunos ouviram a professora explicar como seria desenvolvido o trabalho.

5.1.2 2ª ETAPA: Abordando o tema “Educação e Direitos da Criança e do Adolescente” através dos gêneros e das ADI’S

O desenvolvimento da 2ª etapa da proposta teve início no segundo encontro; 36 (trinta e seis) alunos estavam presentes na turma. Na ocasião, as atividades da proposta de intervenção tiveram início com uma Roda de Conversa. Primeiramente, foi contextualizado o tema do trabalho, posteriormente a professora iniciou os questionamentos: O que são direitos? Você sabe quais são os seus direitos? E os seus deveres, você sabe quais são? Não houve respostas para as perguntas, talvez por timidez, pois, embora a turma já estivesse familiarizada, o receio de “errar” existe entre os adolescentes. Após as perguntas, a professora e os alunos assistiram a duas produções em vídeo que tratam do tema abordado. Após assistir aos vídeos, a professora contextualizou sobre os direitos e também sobre os deveres das crianças e dos adolescentes. A professora entregou os Diários de Bordo e deu informações sobre os registros que seriam feitos neles, explicando o que é e para que serve um diário de bordo. Durante a entrega do material, os alunos continuaram a questionar

como deveriam ser feitos os registros e foi, novamente, explicado que as atividades das aulas do projeto deveriam ser anotadas naqueles diários, tanto as atividades quanto as suas opiniões, percepções e entendimento sobre os temas abordados nas aulas.

Nessa roda de conversa, a atividade desenvolvida almejava que os alunos entendessem os direitos da criança e do adolescente de forma clara e acessível. Os vídeos apresentados sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos são bem claros e didáticos, facilitando a compreensão do tema abordado.

Figura 4 – A intervenção pedagógica: apresentação de vídeo sobre a DUDH



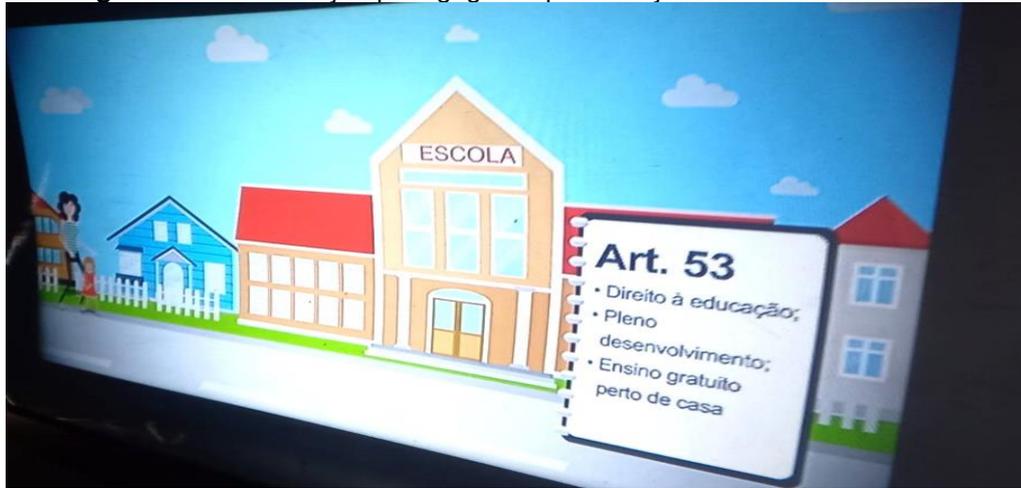
Fonte: Registro da autora.

Figura 5 – A intervenção pedagógica: vídeo sobre direitos da criança e do adolescente



Fonte: Registro da autora.

Figura 6 – A intervenção pedagógica: apresentação de vídeo sobre o ECA



Fonte: Registro da autora.

Figura 7 – A intervenção pedagógica: produção escrita 01

Darem a minha professora de Língua Portuguesa ela passou uns vídeos sobre direitos e foram muito bom, explicou várias coisas e dava pra entender um pouco mais sobre os meus direitos, os vídeos eram do eca.

Eu não os assisti completos, mas casei entender um pouco mais sobre Direitos.

Eles falam sobre a educação sobre que nós temos direito à educação. Também falou sobre o respeito e outras coisas.

Foi uma maneira divertida de nós ensinar um pouco mais sobre Direito.

Fonte: Registro da autora.

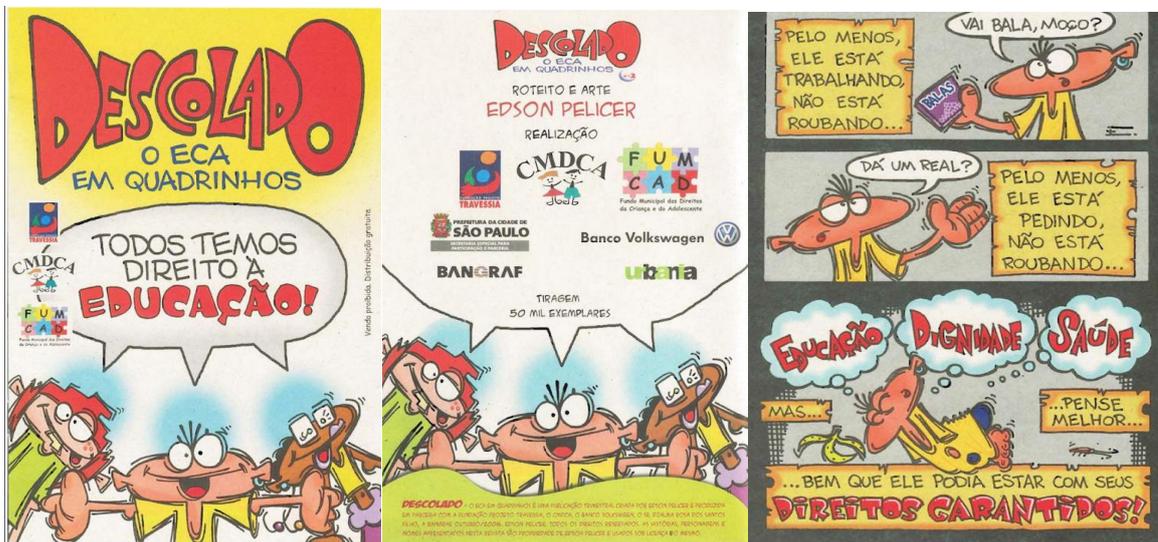
A imagem acima corresponde a um registro no Diário Bordo de um dos alunos participantes do projeto de intervenção. Nesse registro, é possível notar que o aluno compreendeu o assunto (apesar de ter chegado atrasado à aula) e é possível notar certo entusiasmo ao enunciar que “Foi uma maneira divertida de ‘nós’ ensinar um

pouco mais sobre direito”. Esse entusiasmo pode ser em relação ao tema e/ou também ao modo como o projeto estava sendo conduzido com apresentação de vídeos, cartazes, pois a multiplicidade de linguagens nos textos apresentados na aula é muito evidente, seja nos textos impressos ou nos digitais, audiovisuais, e é essa linguagem que faz parte do cotidiano desses alunos.

Na segunda aula da segunda etapa, foi realizada uma aula expositiva sobre os documentos que asseguram os direitos dos cidadãos. Dentre eles, foram citados a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 de 1990) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Trechos do ECA e da DUDH foram lidos pela professora e pelos alunos. Durante a exposição, surgiu a pergunta na turma 8º 02: Vocês sabiam que vocês tinham esses direitos? A resposta foi “sim” de toda a turma. Ao perguntar se eles conheciam os documentos lidos, a maioria fez menção ao ECA apenas.

Na projeção, foi exibido o Estatuto da Criança e do Adolescente em Quadrinhos. A história trata, de forma breve, sobre o direito à educação. A leitura da história foi realizada de forma compartilhada na turma.

Figura 8 – ECA em quadrinhos



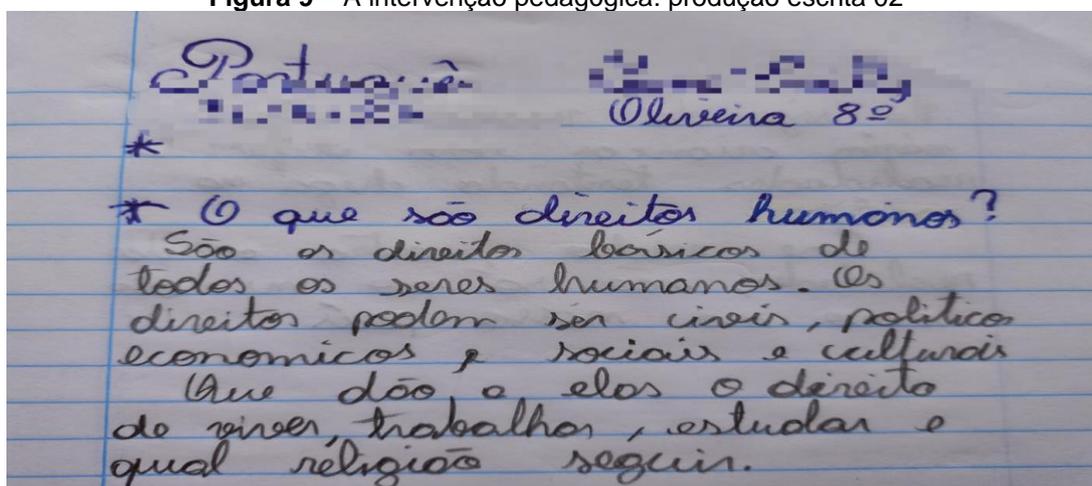
Fonte: <https://www.travessia.org.br/publicacoes.html?listpage=2>.

Após a leitura, houve comentários da professora sobre a importância dos direitos. Nesse momento, foi também explicado que todo direito corresponde a um dever.

Exposto o conteúdo nas três aulas, acredita-se já ser possível introduzir atividades de reflexão e escrita. Sobre a estratégia de apresentar os vídeos, as leis, a

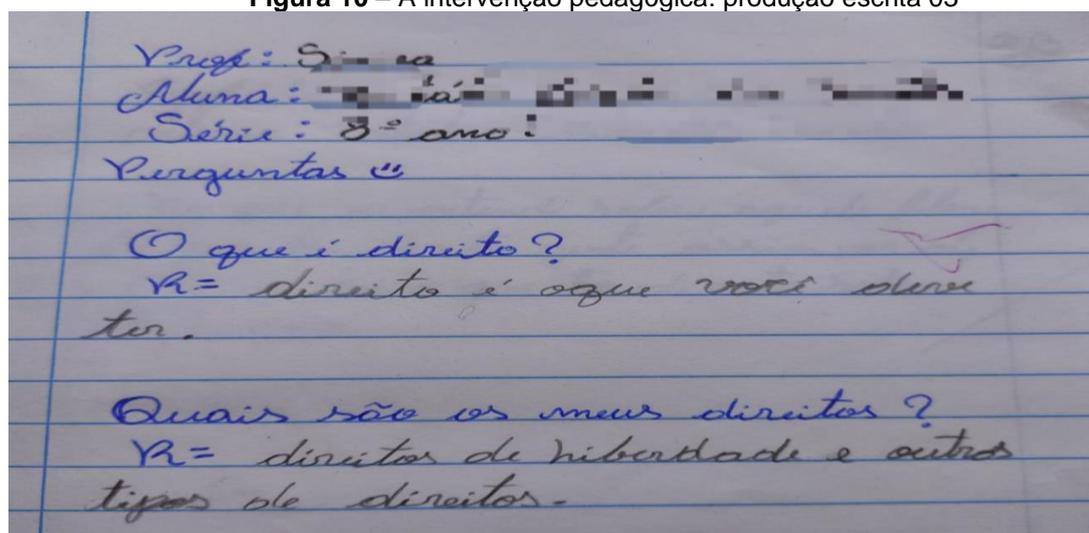
história em quadrinhos e a aula expositiva, remete a indagações realizadas por Bakhtin/Volochinov: “Como na realidade, apreendemos o discurso de outrem? (...) como é ativamente o discurso absorvido pela consciência e qual a influência eles têm sobre a orientação das palavras que o receptor pronunciará em seguida?” (Volochinov, 2021, p. 146). É no intuito de saber qual a compreensão dos alunos acerca do assunto abordado, como o discurso foi compreendido por eles que foi lançada uma atividade de reflexão e escrita, solicitando que respondessem às perguntas: O que é direito? O que são os direitos humanos? Quais são os meus direitos?

Figura 9 – A intervenção pedagógica: produção escrita 02



Fonte: Registro da autora.

Figura 10 – A intervenção pedagógica: produção escrita 03



Fonte: Registro da autora.

Nas figuras 9 e 10, observam-se exemplos de conceitos de direito definidos pelos alunos. O escrito do aluno da figura 9 apresenta o conceito em um repertório

mais longo, enquanto na figura 10 há uma definição genérica, breve, porém as definições não fogem ao assunto, assim é possível verificar que essas escritas dialogam com as aulas anteriores e vão ao encontro as palavras de Bakhtin:

todos os seus caminhos até o objeto, em todas as suas direções, o discurso se encontra com o discurso do outro e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e intensa (Bakhtin, 2014, p. 88).

Nisso, é possível constatar a interação das turmas com os discursos (assunto) desenvolvidos nas aulas.

Figura 11 – A intervenção pedagógica: produção escrita 04

No artigo que eu recebi diz que todas as pessoas nascem livres e com direitos iguais, o que não é verdade porque existem pessoas que vivem em situação de pobreza extrema, e que não tem nem seus direitos básicos respeitados, no artigo diz que todos são dotados de razão e consciência, mas, as pessoas não pensam da mesma forma, e alguns não aceitam uma opinião contrária e acabam desrespeitando o direito das pessoas que não tem a mesma opinião que elas. Também diz que as pessoas devem agir em relação as outras com espírito de fraternidade, o que infelizmente não acontece com muita frequência.

Fonte: Registro da autora.

No texto acima, o aluno reflete em seu diário sobre um trecho da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Essa escrita surgiu após a leitura das imagens, dos vídeos e dos trechos da DUDH e do ECA. Nas palavras do aluno, as pessoas não têm direito iguais como é descrito no documento, pois, segundo ele, muitos não têm seus direitos básicos respeitados. Assim, nota-se uma atitude responsiva do educando ao se posicionar diante do texto.

Ao finalizar a descrição dessa aula, é relevante destacar que a teoria de Bakhtin demonstra que as esferas de atividades de circulação dos discursos não são estanques nem separadas, mas diferente disso, elas se interpenetram o tempo todo no cotidiano dos indivíduos, organizando nossos direitos, deveres e nossos discursos em cada esfera de atividade social. Nessas aulas, os diversos discursos das diversas esferas (jornalística, escolar, jurídica) se encontram e se articularam no desenvolver das aulas.

2ª ETAPA. Tema: “Direito à vida e à saúde”.

A terceira atividade tratou sobre o “**Direito à vida e à saúde**”. Esta etapa da proposta foi desenvolvida em quatro aulas. Como ponto de partida, foi apresentada uma imagem no projetor e, para conduzir a análise dos gêneros, foi realizada uma série de perguntas para que os alunos contextualizassem a situação apresentada. Para a análise, foi utilizada a Proposta de matriz de leitura de textos multissemióticos elaborada por Gomes (2017), que propõe estratégia para análise de textos multissemióticos. O objetivo do autor é apresentar uma proposta de matriz com algumas capacidades que podem auxiliar professores de Língua Portuguesa do Ensino Básico no trabalho com a leitura de textos de gêneros multissemióticos. As estratégias utilizadas para a análise do gênero foram as seguintes:

- ✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto;
- ✓ Percepção de relações de **interdiscursividade** (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso;
- ✓ 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;
- ✓ Reconhecer, a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas semioses, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores a outras ou ao reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconheçam a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes;
- ✓ Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica/valorativa específica a determinada posição ideológica;
- ✓ Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do *projeto de design visual* do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, ressignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos;
- ✓ Identificar e se posicionar criticamente em relação às ideologias que

estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor? (Gomes, 2017, p. 71-74).

Seguindo estas estratégias, foi realizada a análise do gênero a seguir:

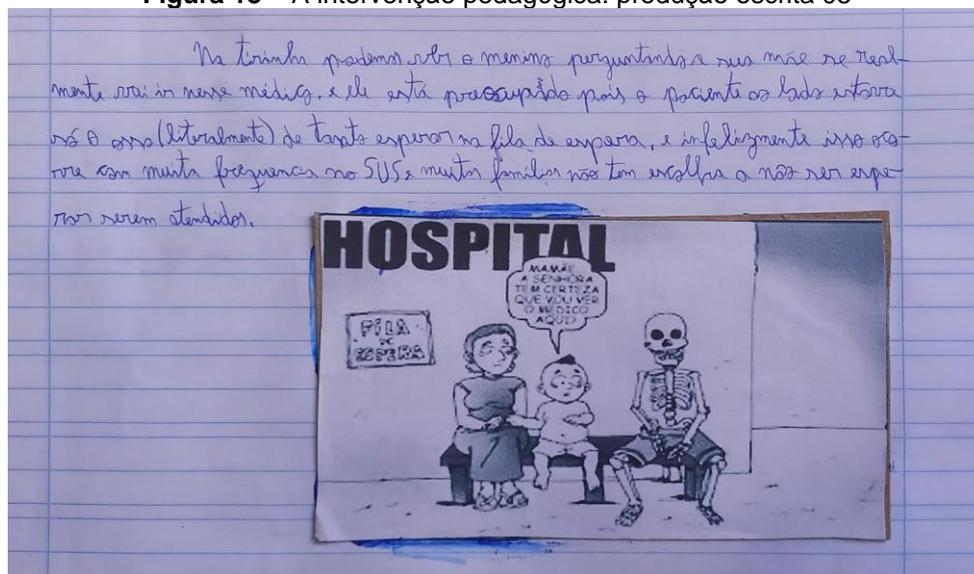
Figura 12 – Direito à vida e à saúde



Fonte: <https://cistematizando.wordpress.com/2013/11/25/saude-publica-no-brasil/>.

A princípio, foi feita a análise de apenas um texto para que não sobrecarregasse os alunos com muitas informações nos momentos iniciais. Após a leitura, a turma se manifestou de forma oral; depois foi solicitado aos alunos que fizessem a escrita de seus pontos de vista sobre o direito à saúde e à educação. A análise dos alunos foram as seguintes:

Figura 13 – A intervenção pedagógica: produção escrita 05

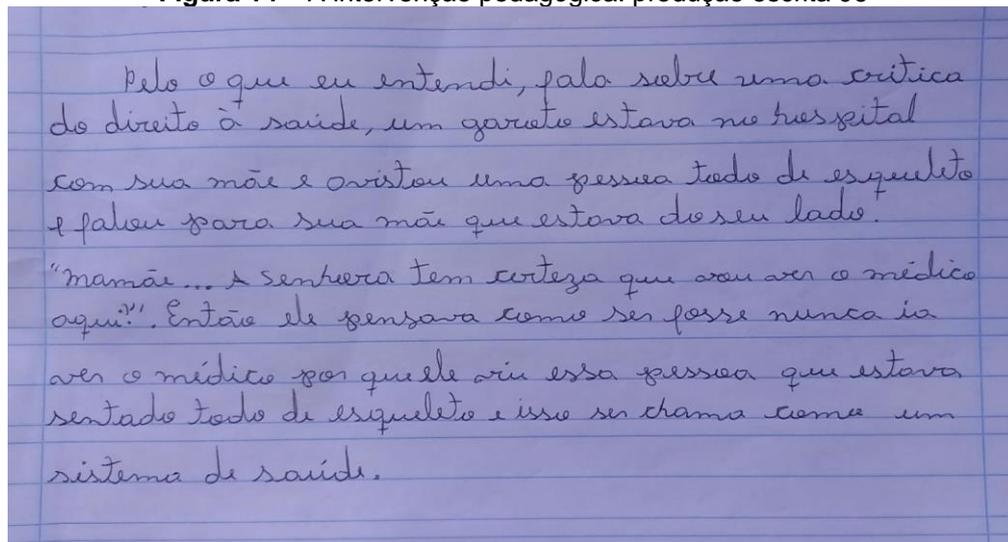


Fonte: Registro da autora.

Em razão da caligrafia minúscula, foi necessário fazer a transcrição: “Na tirinha podemos ver o menino perguntando a sua mãe se ele realmente vai ir nesse médico, e ele está preocupado, pois o paciente ao lado estava só o osso (literalmente) de tanto esperar na fila de espera, e isso infelizmente ocorre com muita frequência no SUS e muitas famílias não têm escolha a não ser esperar serem atendidos”.

Os dois textos a seguir também apresentam análises do texto multissemiótico.

Figura 14 – A intervenção pedagógica: produção escrita 06



Fonte: Registro da autora.

Figura 15 – A intervenção pedagógica: produção escrita 07

No quadrinho mostra uma mulher e uma criança na fila de espera do lado deles mostra uma caixa de esqueleto, mas sus tem vários problemas como esse várias pessoas já falaram com a espera de sus e dos médicos essa charge mostra que a espera pelo sus é difícil essa criança está diante com a espera do SUS e que pode acontecer com essa criança? São muitas perguntas pra essa charge, são muitas situações com várias esperas, muitas pessoas sofrem com os hospitais e médicos.

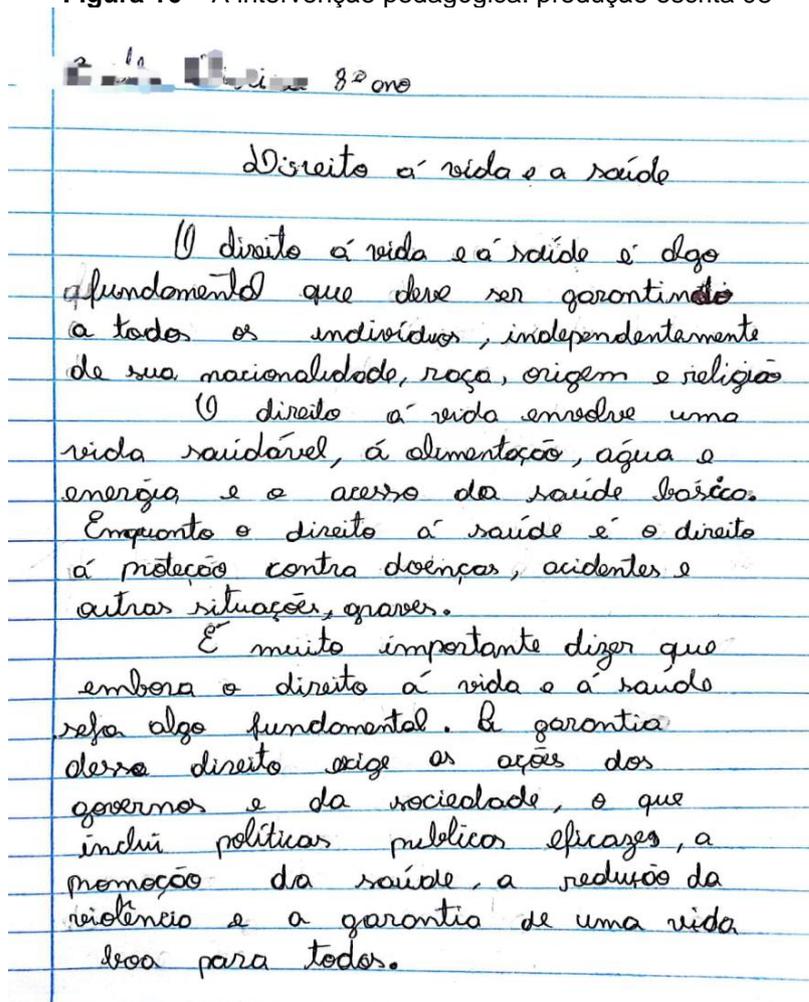


Fonte: Registro da autora.

Observa-se, nas três escritas, que os alunos fazem análises coerentes; nelas, os alunos focaram na espera prolongada e no difícil acesso ao sistema de saúde; na terceira análise, o aluno teve um entendimento semelhante aos outros, mas acrescentou que a charge faz uma crítica sobre o direito à saúde. Assim, a partir da proposta, eles perceberam um discurso e o relacionaram a outros discursos já conhecidos, conseguiram reconhecer as linguagens e verificaram a situação social de exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto e se posicionaram criticamente em relação ao assunto presente no gênero multissemiótico.

Depois de propor a análise das charges, foi solicitada uma atividade escrita sobre o entendimento (reflexão) e os seus posicionamentos sobre o Direito à vida e à saúde. As duas produções a seguir demonstram características responsivas dos alunos em relação ao assunto.

Figura 16 – A intervenção pedagógica: produção escrita 08



Fonte: Registro da autora.

Figura 17 – A intervenção pedagógica: produção escrita 09

O direito à vida e à saúde

A saúde e a vida são dois dos direitos básicos que todos os humanos deveriam usufruir, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas que infelizmente não acontece em certos casos.

Alguns seres humanos não têm direito à saúde básica facilmente, o que dificulta muito a sobrevivência. A vida também é um direito de todos, mas que às vezes não é respeitada.

Portanto, ambos são direitos que deveriam ser de todos os humanos, mas que nem sempre é respeitado como deveria ser.

Fonte: Registro da autora.

Pode-se observar que os alunos articularam o seu conhecimento de mundo acerca da saúde no Brasil com as demais estratégias de leitura de textos multissemióticos, realizando a construção dos sentidos. A partir dessa prática, os alunos são estimulados a pensar de forma mais abstrata, a serem ativos e reflexivos. Isso implica ir além do simples ensino de conteúdos e habilidades básicas e promover uma educação que estimule o pensamento crítico, a análise e a reflexão sobre questões relevantes para a sociedade. Assim, é pertinente a abordagem educacional voltada aos multiletramentos, que não apenas transmite conhecimentos, mas também desenvolve habilidades cognitivas e sociais que são essenciais à participação ativa e crítica dos alunos na sociedade, conforme se depreende das palavras de Catto:

À medida que nos educamos em direção aos multiletramentos, as ações em busca de uma participação mais influente na vida contemporânea se tornam mais informadas segundo conhecimentos e processos especializados (Catto, 2013, p. 159).

Desse modo, para haver a participação dos educandos em atividades que demandam o uso de diversos tipos de conhecimento, especialmente aqueles provenientes de diferentes recursos semióticos, é mister a promoção de práticas educacionais que abordem os diversos letramentos para capacitar os alunos a serem cidadãos informados e participativos em uma sociedade cada vez mais complexa.

Para finalizar a proposta sobre tema “Direito à vida e à saúde”, a última atividade sugerida foi fazer o registro no Diário, com a finalidade de explorar a escrita e a reflexão dos alunos.

Figura 18 – A intervenção pedagógica: produção escrita 10

Aluno: Thiago Samuel
Série: 8^o ano 4

Direito a vida e saúde

Hoje na aula recebi uma charge que falava sobre o direito a saúde, que é um dos principais direitos das pessoas, o direito a saúde infelizmente não é totalmente respeitado, já que a maioria dos hospitais públicos, e o SUS demoram para atender as pessoas e nem sempre tem os recursos necessários para atender todos o que leva à morte por falta de equipamento nos hospitais.

Hoje eu aprendi que o direito a saúde não é sempre respeitado.

Fonte: Registro da autora.

Ficou evidente que as turmas envolvidas na proposta entenderam o assunto tratado nas aulas e muitos conseguiram desenvolver as atividades após as explicações da professora. No entanto, alguns alunos não conseguiram realizar análises coerentes ou não conseguiram realizar a análise sem o acompanhamento da professora. Nessas primeiras aulas, houve resistência nas atividades de oralidade; os alunos alegaram que não conseguem desenvolver falas sobre o assunto.

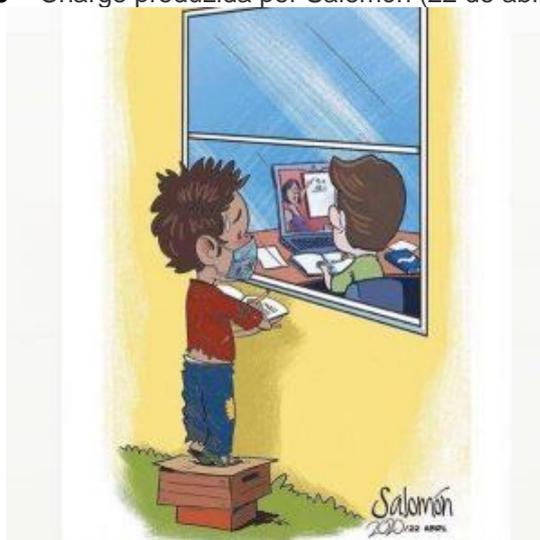
2ª ETAPA. Tema: “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

Na quarta atividade da 2ª etapa, foi tratado acerca do “**Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer**”. Apesar de o tema apresentar as palavras cultura, esporte e lazer, os textos multissemióticos apresentados aos alunos versam apenas sobre o direito à educação.

Esta etapa da proposta foi desenvolvida em cinco aulas. Como ponto de partida, foram usados três textos multissemióticos (duas charges e uma tirinha). No

primeiro texto, não há linguagem verbal escrita, porém a expressão da criança, sua vestimenta e o material escolar em suas mãos foram os principais aliados para a realização da leitura. O conhecimento de mundo dos alunos também auxiliou na análise, pois os alunos conhecem e vivenciaram o momento da pandemia da Covid-19, em virtude do qual precisaram fazer uso de máscaras de proteção e participar das aulas on-line e, nesse contexto, quem não tinha acesso à internet ou a um dispositivo eletrônico não participava das aulas.

Figura 19 – Charge produzida por Salomón (22 de abril de 2020)



Fonte: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2020/05/28/as-tecnologias-o-ensino-a-distancia-e-seus-desafios>

O segundo texto apresenta linguagem verbal e não verbal que se complementam para produzir sentido.

Figura 20 – Direito à educação



Fonte: <http://www.arionaurocartuns.com.br/2016/04/charge-idh.html>.

O terceiro texto corresponde a uma tirinha do Armandinho, um personagem questionador e já conhecido pelos alunos, tendo em vista que a presença das tirinhas desse personagem é recorrente nos livros didáticos. Os temas apresentados por Alexandre Beck, criador das tirinhas do personagem Armandinho, envolvem, entre outros temas, educação e cidadania.

O texto apresenta linguagem verbal e não verbal que se complementam para produzir sentido.

Figura 21 – Tirinha do Armandinho 01



Disponível em: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053788119/tirinha-original>.

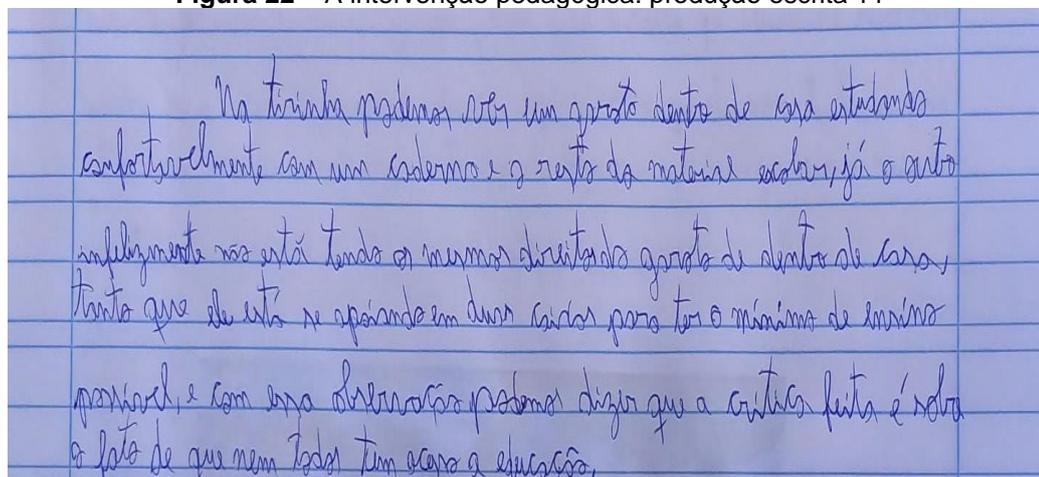
As estratégias utilizadas para leitura dos textos foram as seguintes:

- ✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura;
- ✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/ semiótica verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos;
- ✓ Produzir inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados;
- ✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas;
- ✓ Apresentar ou expressar visão pessoal/crítica e estética do *projeto de design visual* do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, resignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos (Gomes, 2017, p. 71-74).

Os textos foram apresentados pela professora que estimulou a análise através das perguntas: Quais situações são apresentadas? Por que elas existem ou acontecem? Qual o propósito desses textos multissemióticos? Como funciona esse discurso socialmente? O que poderia ser feito para que a situação mudasse? Após o estímulo à oralidade, os alunos responderam às perguntas, havendo nessa aula uma

manifestação oral mais significativa do que nas anteriores. Após a exposição oral, os alunos produziram textos escritos.

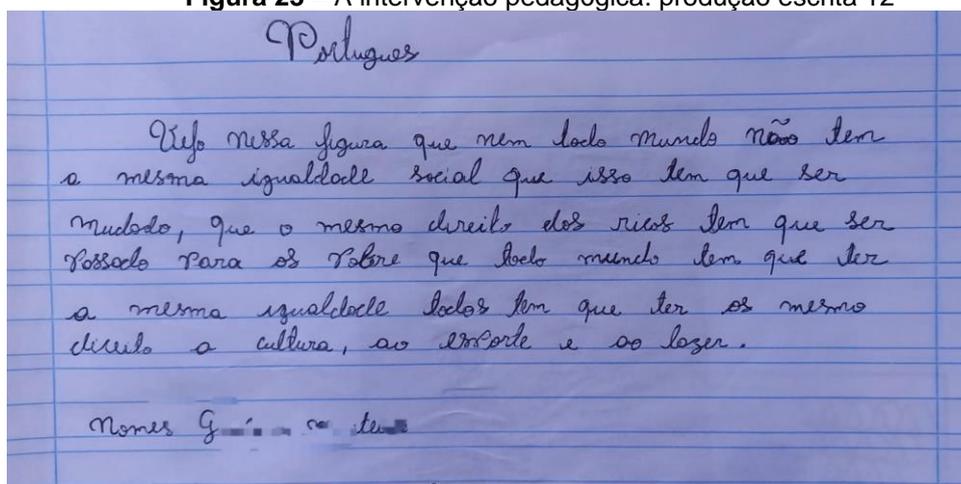
Figura 22 – A intervenção pedagógica: produção escrita 11



Fonte: Registro da autora.

Transcrição do texto da figura 22: “Na tirinha podemos ver um garoto estudando confortavelmente com um caderno e o resto do material escolar, já o outro infelizmente não está tendo os mesmos direitos do garoto dentro de casa, tanto que ele está se apoiando em duas caixas para ter o mínimo de ensino possível, e com essa observação podemos dizer que a crítica feita é sobre o fato que nem todos têm acesso à educação”.

Figura 23 – A intervenção pedagógica: produção escrita 12



Fonte: Registro da autora.

Transcrição do texto da figura 23: “Vejo nessa figura que nem todo mundo tem a mesma igualdade social que isso tem que ser mudado, que o mesmo direito dos ricos tem que ser passado para os ‘pobres’ que todo mundo tem que ter a mesma igualdade. Todos têm que ter os mesmos direitos a cultura, ao esporte e ao lazer”.

Nas análises do primeiro gênero, é verificado que os alunos conseguiram assimilar a ideia da desigualdade social. No texto da figura 22, o aluno observou as imagens do local confortável e o material escolar de um dos garotos; observou também o esforço do garoto se apoiando em caixotes. Ele compara as situações das duas crianças e infere que há uma crítica em relação ao acesso à educação. O aluno o que produziu texto da figura 23 enfatiza que a situação deve ser mudada, pois todos têm os mesmos direitos.

Nas próximas três produções, há análises de um gênero multissemiótico que apresenta uma contradição entre o texto verbal e o não verbal. Nesta atividade, tanto na oralidade, quanto na escrita, os alunos conseguiram fazer observações que apontam para a violação do direito à educação.

Figura 24 – A intervenção pedagógica: produção escrita 13

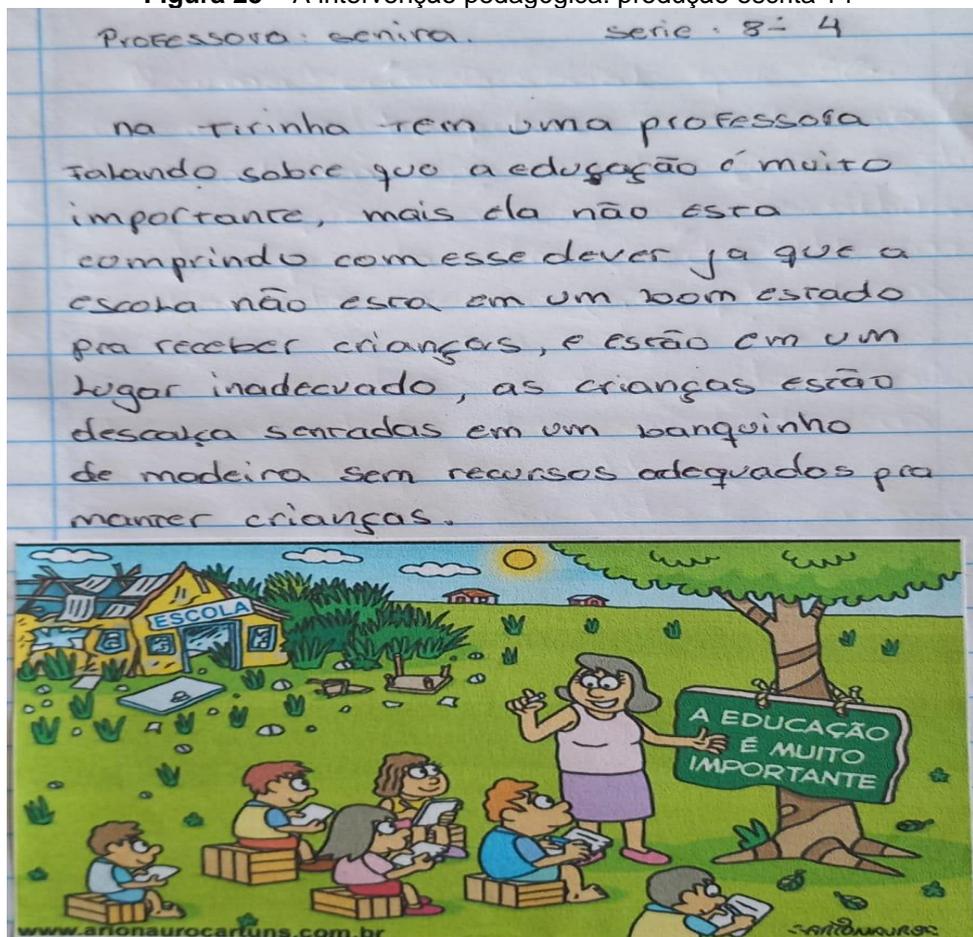
<p>Quinta, 8^o na escola, 2^o Tempo</p> <p>Na charge de hoje tem um frase escrita na lousa (pedaço de lousa) e estava escrito assim: "A educação é muito importante", mais na charge tem uma escola lá atrás, e ela está em péssimas condições, ela está toda quebrada com o telhado só leia aos pedaços, janelas todos quebradas, a porta arrancada, mesa e cadeira jogadas para fora todos quebradas, muito mato, etc..., o que contradiz completamente a frase, as crianças estão sentadas em caixotes nem mesa tem, muito triste ver isso, mas é mais triste saber que tem também é assim na reali-</p>	<p>dade, com por exemplo, no interior, há muitas escolas em condições precárias como: não tem banheiro, não tem vasos sanitários, telhas quebradas, até mesmo mesas e cadeiras quebradas e isso já é o oposto do que direito da criança, infelizmente essa é a triste realidade, espero que as coisas possam melhorar... e é só isso 안녕~</p> 
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Registro da autora.

A aluna descreve a escola em péssimas condições, ela observou cada detalhe do local, exemplifica que no interior do estado (Amazonas) podem existir casos assim. Ela faz uma inferência de não haver banheiros no local, essa informação não é explícita, mas, certamente, se não há uma sala de aula, também não há um local

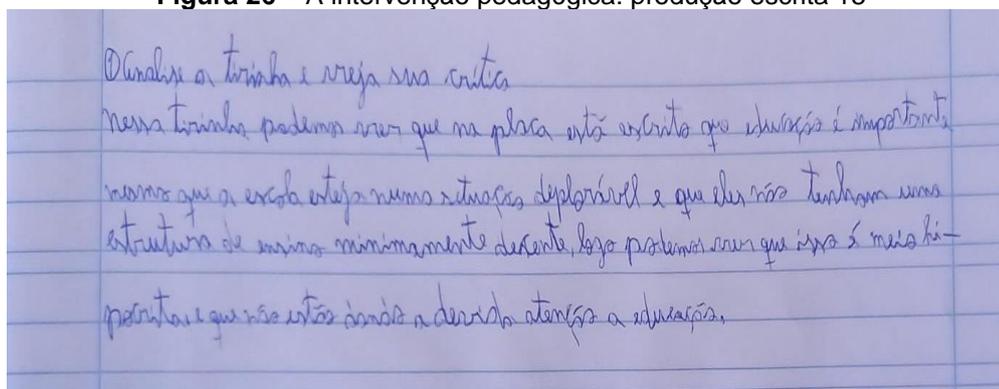
apropriado para que os alunos façam as necessidades fisiológicas, evidenciando um ambiente que não oferece condições mínimas de dignidade.

Figura 25 – A intervenção pedagógica: produção escrita 14



Fonte: Registro da autora.

Figura 26 – A intervenção pedagógica: produção escrita 15



Fonte: Registro da autora.

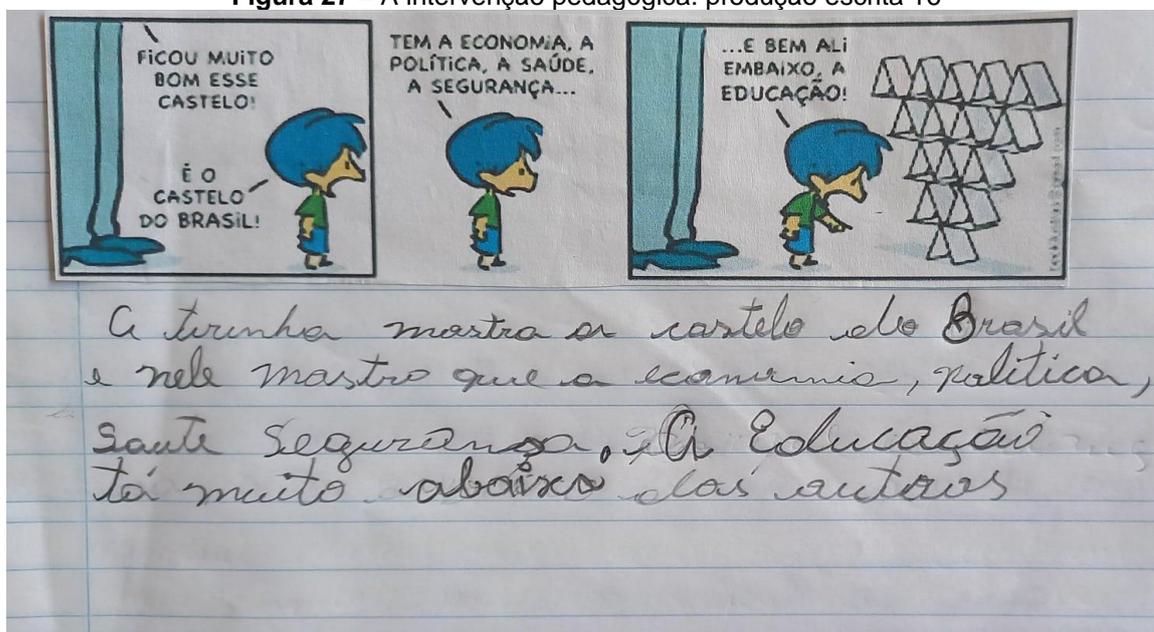
Em razão da caligrafia minúscula, foi necessário fazer a transcrição da produção textual da figura 26: “Nessa tirinha, podemos ver que na placa está escrito que a educação é importante, mesmo que a escola esteja numa situação deplorável e que eles não tenham uma estrutura de ensino minimamente decente, logo

podemos ver que isso é meio hipócrita e que não estão dando a devida atenção à educação”.

No texto da figura 25, houve um equívoco do aluno ao entender que o dever de garantir educação de qualidade é da professora, mas ele compreendeu que o direito das crianças não está sendo atendido e que as condições do lugar estão inadequadas para manter as crianças. No texto da figura 26, o aluno usa a palavra “hipócrita” para definir a situação, pois o texto verbal afirma algo, enquanto o restante da cena nega completamente. O aluno afirma que a educação não tem a atenção de que precisa.

A última análise sobre tema *Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer* foi realizada com uma tirinha do personagem Armadinho.

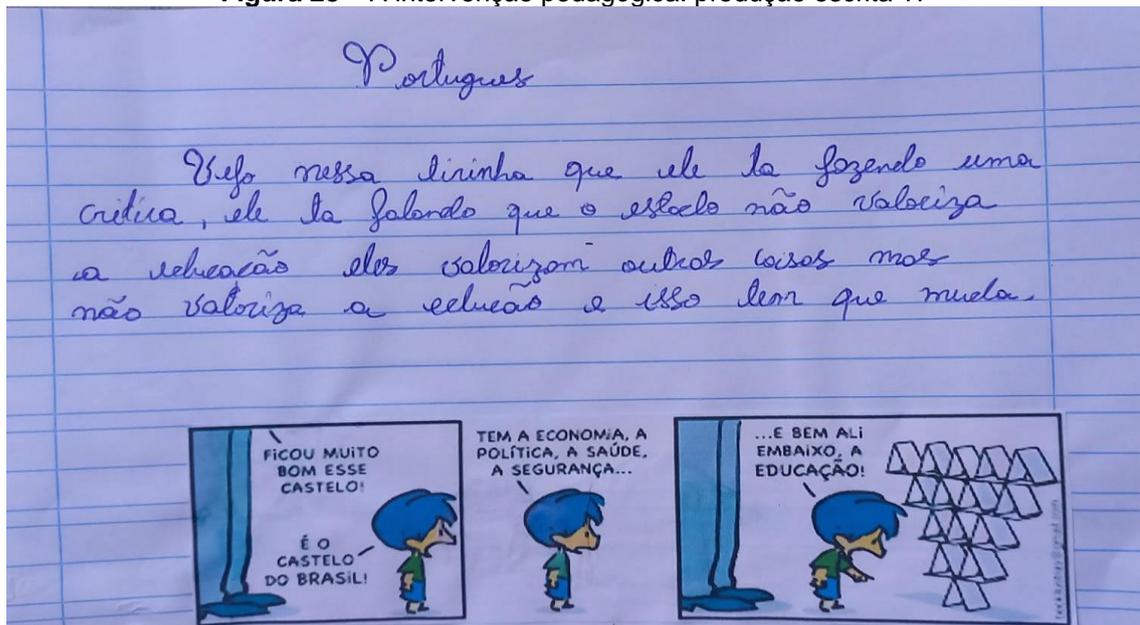
Figura 27 – A intervenção pedagógica: produção escrita 16



Fonte: Registro da autora.

O texto acima foi escrito por uma aluna que não conseguia desenvolver as atividades nos primeiros dias da proposta de intervenção. Ela apresenta dificuldades de leitura e escrita nas aulas e não realiza atividades do livro didático sem o auxílio da professora. O texto apresenta desvios ortográficos e tem uma análise superficial, porém o interesse pelo desenvolvimento da atividade já representa um avanço na competência linguística da aluna. Isso demonstra que a proposta de intervenção despertou interesse e favoreceu a construção do conhecimento da aluna.

Figura 28 – A intervenção pedagógica: produção escrita 17



Fonte: Registro da autora.

Nessa análise, o aluno, de forma muito breve, expressou que a tirinha faz uma crítica e que o personagem “tá’ falando que o estado não valoriza a educação”, o aluno notou que todas as outras políticas são valorizadas e enfatiza que isso precisa mudar.

A partir das análises, afirma-se que houve a compreensão dos gêneros; alguns alunos se posicionaram diante do texto, formulando a sua contrapalavra, criando sua réplica, posicionando-se resposivamente. Esse processo é descrito por Bakhtin da seguinte forma:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é nossa compreensão. [...] Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra (Bakhtin, 2011, p. 137).

Para concluir o tema “Direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”, foi solicitada a produção de charges ou tirinhas digitais, levando em conta o constante contato dos alunos com esses recursos e para constatar se houve a compreensão dos gêneros multimodais, a ponto de fazer os alunos produzirem esse tipo de texto. Esse trabalho foi realizado em grupos, buscou incentivar a colaboração/interação entre os pares e a autoria de textos multimodais.

Figura 29 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 02



Fonte: Registro da autora (Turma do 8º ano 02).

Um dos produtos apresentados pelos alunos foi a tirinha acima. Ela é baseada na tirinha (utilizada na proposta de ensino) do personagem Armadinho. Os alunos fizeram algumas modificações nas falas do personagem e na imagem do castelo. Observa-se, claramente, a relação dialógica com outros discursos.

2ª ETAPA. Tema: “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”.

A quinta atividade teve como tema **“Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”**. As atividades foram realizadas em 4 aulas; na primeira aula a professora apresentou na tela os seguintes artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo 1º - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º - Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (...).

Foi exibido também o conceito de dignidade como uma qualidade inerente ao ser humano, que o protege contra todo tratamento degradante e discriminação odiosa, assegurando-lhe condições materiais mínimas de sobrevivência. Em seguida, a professora iniciou o diálogo com a turma, partindo das seguintes perguntas: Vocês

concordam com essas afirmações? Por quê? Você já presenciou alguma situação de desrespeito ao direito de liberdade e dignidade? Para você, o que são condições materiais mínimas de sobrevivência? O que é ser respeitado?

Após o diálogo, foram apresentados três textos multissemióticos para a análise.

Figura 30 – Tirinha do Armandinho 02



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/162053788119/tirinha-original>.

Figura 31 – Charge de Miguel Paiva, o Estado de São Paulo, 05/10/88



Fonte: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=469&evento=7>.

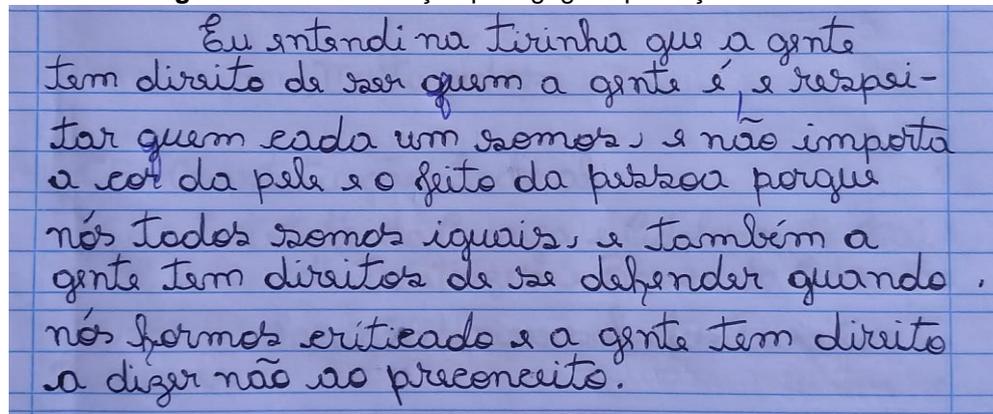
Figura 32 – Charge *crianças e o Brasil*, de Zambi



Fonte: <https://sosriodosbrasil.blogspot.com/2012/10/criancas-e-o-brasil-charge-de-zambi.html>.

O primeiro texto é uma tirinha do personagem Armandinho que reproduz o artigo 1º da DUDH. Sobre ela, os alunos apresentaram as escritas a seguir:

Figura 33 – A intervenção pedagógica: produção escrita 18



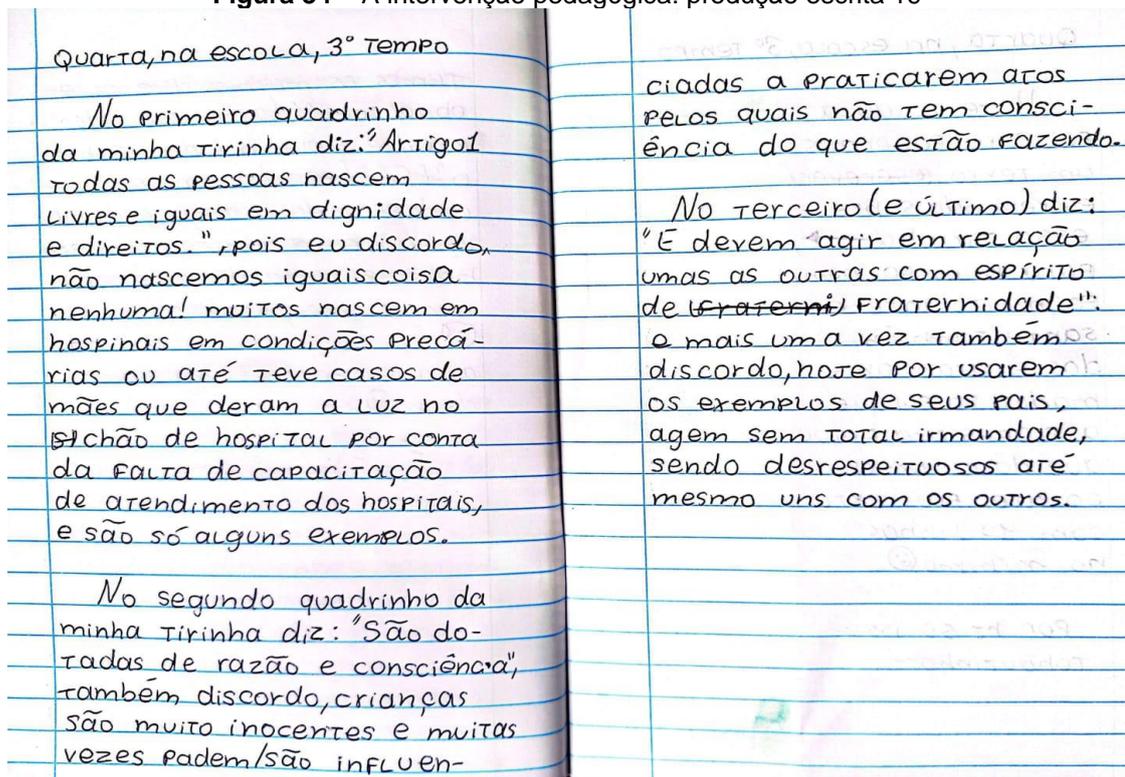
Fonte: Registro da autora.

Nessa escrita, a aluna escreve, de forma sucinta, a respeito dos seus direitos individuais, das suas escolhas e da igualdade independentemente de cor e de outras características. Já no texto da figura 34, a aluna se posiciona sobre as declarações de cada um dos quadrinhos; ela discorda das afirmações e defende seus pontos de vista com argumentos, caracterizando uma atitude responsiva de negação diante do que é dito na tirinha. Nessa interação com o texto, nessa relação dialógica, a aluna se interpõe e discorda, como se observa nas palavras de Moura:

O dialogismo proposto por Bakhtin não é diálogo, nem troca de informações, constitui, então, um princípio por meio do qual nos interpomos ou intervimos nos discursos em veiculação no mundo, não só para concordar com eles, mas também para interrogar, retrucar, avaliar, contra-argumentar, discordar (Moura, 2017, p. 5).

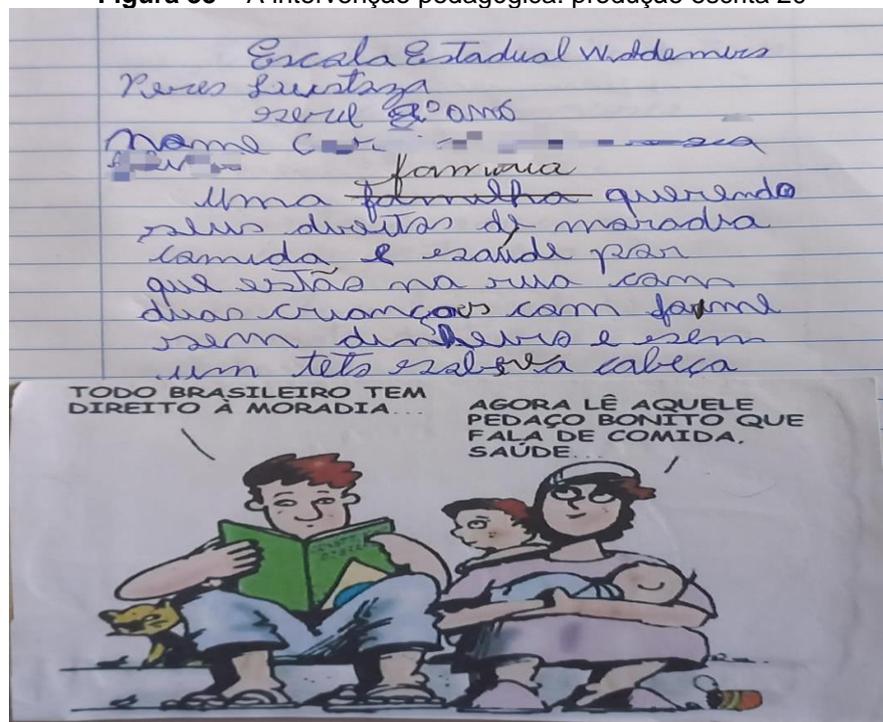
Esse é o propósito do ensino da Língua Portuguesa: a busca por desenvolvimento das capacidades essenciais de comunicação e pensamento crítico nos estudantes. Capacitar os alunos a argumentar, interrogar, avaliar, contra-argumentar, discordar, refutar, criticar, concordar, responder, analisar, persuadir e intervir; isso os prepara não para só se expressarem de forma eficaz, mas também para capacitá-los a participar ativamente em debates, resolver problemas e entender melhor o mundo ao seu redor. Essas competências são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, que demanda cada vez mais a capacidade de lidar com informações complexas.

Figura 34 – A intervenção pedagógica: produção escrita 19



Fonte: Registro da autora.

Figura 35 – A intervenção pedagógica: produção escrita 20



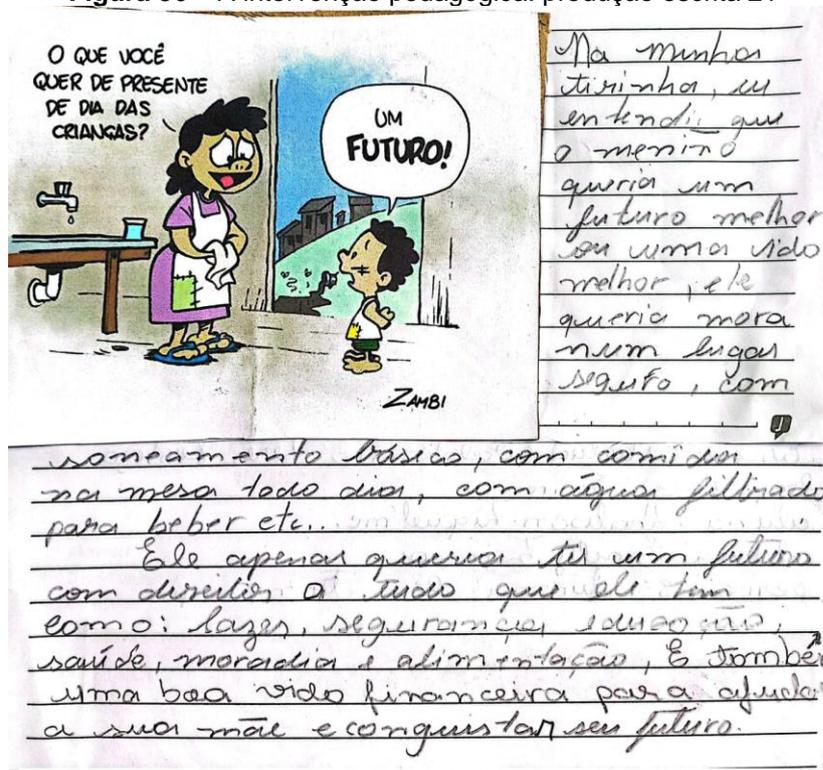
Fonte: Registro da autora.

O texto acima foi produzido por um aluno que apresenta dificuldade de se envolver nas atividades. Nas primeiras aulas do projeto de intervenção, ele afirmava

não conseguir entender as tirinhas e as charges, também não conseguia escrever; ele observava e fazia as atividades apenas se a professora o ajudasse. A realização dessa atividade demonstra um avanço significativo para o aluno e, para a professora, traz a reflexão da importância de práticas de ensino que desenvolvam a criatividade e o pensamento crítico dos alunos, por meio das quais o professor atue como um facilitador do processo de aprendizagem, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades essenciais, como a autonomia, a colaboração e a resolução de problemas. Isso não apenas aumenta a aceitação dos conteúdos, mas também promove uma interação mais significativa em sala de aula, haja vista que os alunos se sentem motivados.

O último texto multissemiótico sobre “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade” mostra uma mulher e um menino que vivem em um local sem as condições sanitárias básicas. A mãe da criança pergunta o que ela quer de presente no dia das crianças; a criança responde que quer “um futuro”. Esse texto apresenta uma crítica social, sendo possível constatar-la através das múltiplas linguagens que o gênero apresenta.

Figura 36 – A intervenção pedagógica: produção escrita 21



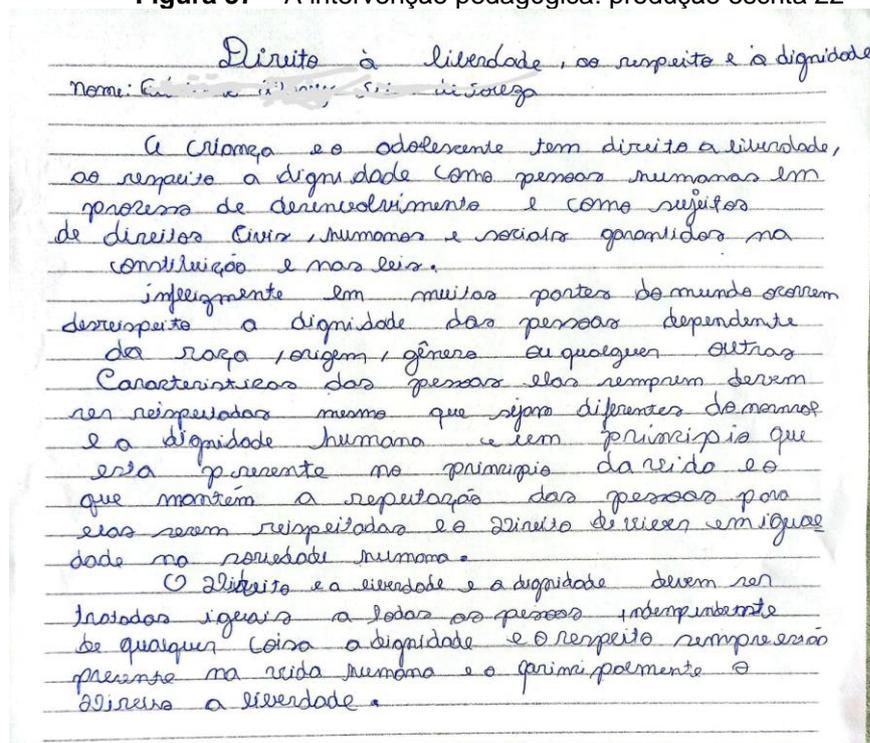
Fonte: Registro da autora.

Anotações da aluna A.P.A.S.: “Na minha tirinha, eu entendi que o menino queria um futuro melhor ou uma vida melhor ele queria morar num lugar seguro, com saneamento básico, com comida na mesa todo dia, com água filtrada para beber etc. Ele apenas queria ter um futuro com direito a tudo como: lazer, segurança, educação, moradia e alimentação. E também uma boa vida financeira para ajudar a sua mãe e conquistar o seu futuro”.

A aluna descreve o que significa “ter um futuro”. Para ela, significa ter direito à educação, ao lazer, à segurança, à moradia, à alimentação, enfim a direitos básicos de todo cidadão e, apesar de não estar explícito no gênero multissemiótico, ela inferiu que a criança, por viver em condições precárias, também necessita de alimento e água filtrada, que são elementos essenciais à sobrevivência. Desse modo, observa-se que a aluna realizou uma análise coerente do texto multissemiótico.

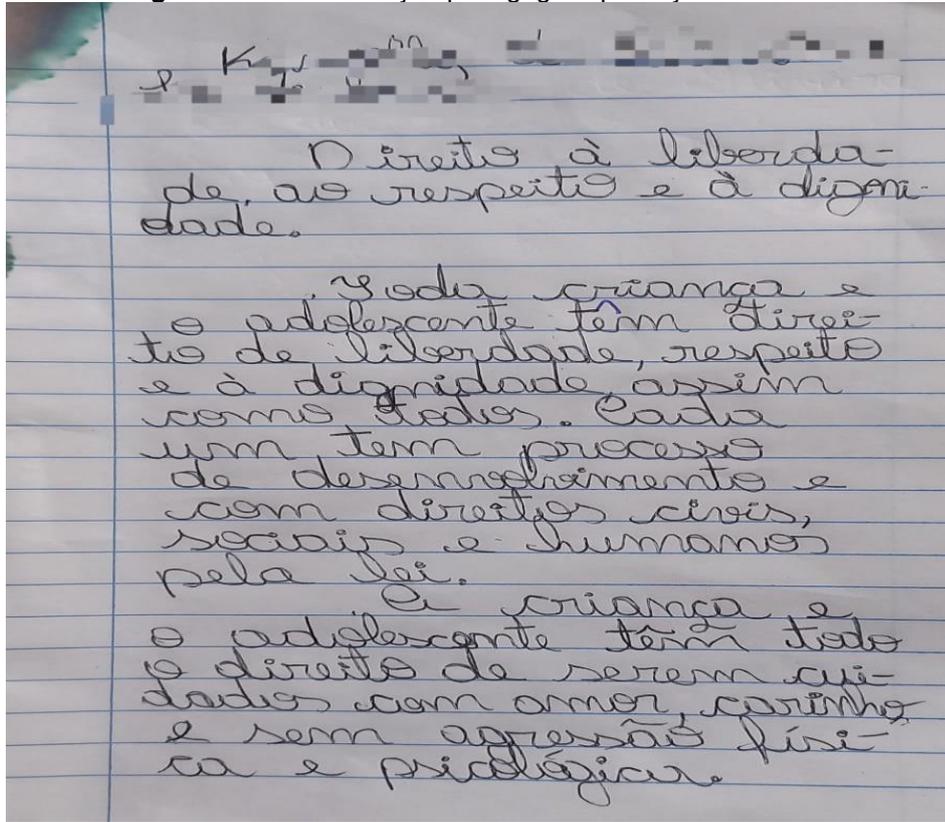
Os textos a seguir são exemplos das reflexões registradas nos diários dos alunos sobre o tema “Direito à liberdade, ao respeito e à dignidade”. Ambos os textos tratam do tema estudado, sendo que o texto da figura 37 descreve que todos devem ser respeitados independentemente de gênero, raça, origem ou quaisquer outras características. O aluno A.D.S.S. recorre aos documentos apresentados nas aulas para fundamentar seu ponto de vista: “direitos garantidos na Constituição e nas leis”.

Figura 37 – A intervenção pedagógica: produção escrita 22



Fonte: Registro da autora.

Figura 38 – A intervenção pedagógica: produção escrita 23



Fonte: Registro da autora.

No texto da figura 38, a aluna faz uma reflexão de forma mais sucinta, citando que as crianças e os adolescentes devem ser cuidados com amor, sem agressões físicas ou psicológicas e que eles têm direito à liberdade, ao respeito, à dignidade. Observa-se nesse discurso que a aluna, de forma indireta, cita o Estatuto da Criança e do Adolescente; nota-se também, em ambas as reflexões, menção à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nessas escritas, há atitudes responsivas baseadas na compreensão de que os alunos, compreendendo um discurso, reagiram em relação a ele, havendo também um diálogo vivo, e este, de acordo com Bakhtin, tem a seguinte definição:

O discurso vivo e corrente está imediatamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-a nela [...] assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 2014, p. 89).

Essa compreensão ressalta a natureza dinâmica e interativa da linguagem e da comunicação humana, em que cada enunciado é parte de uma troca contínua e não existe isoladamente, mas em um contexto comunicativo, respondendo não

apenas o que foi dito anteriormente, mas também provoca respostas futuras; essas respostas (atitudes responsivas) podem vir em forma de reflexões, complementos, concordância ou discordância; elas são também influenciadas pelas experiências passadas, pelas informações recebidas e pelas interações sociais que moldam o entendimento de mundo daquele que responde.

2ª ETAPA. Tema: “Trabalho infantil e os Direitos da Criança e do Adolescente”

A sexta atividade consistiu em abordar o tema “**Trabalho infantil e os Direitos da Criança e do Adolescente**”. Esta etapa da proposta foi desenvolvida em quatro aulas. Como ponto de partida das atividades, foram usados dois textos multissemióticos, ambos sobre a exploração do trabalho infantil.

Figura 39 – Tirinha do Armandinho 03



Fonte: <https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/130516892479/tirinha-original>.

Figura 40 – Charge sobre trabalho infantil



Disponível em: <https://mais.opovo.com.br/jornal/charges/2023/02/22/charge-clayton.html>.

Nesta fase da proposta, os alunos já entendiam como agir diante dos gêneros apresentados. Quando o tema e os textos foram apresentados, logo surgiram relatos sobre a exploração do trabalho infantil, como cenas vistas pelos alunos nos semáforos, reportagens ou até mesmo sobre alguma pessoa conhecida que trabalhou quando criança e, por isso, não pôde frequentar a escola.

As análises dos alunos, sobre a tirinha do Armadinho, comentam, de forma breve, sobre a exploração do trabalho infantil. Elas são coerentes, mas não aprofundam o tema.

Figura 41 – A intervenção pedagógica: produção escrita 24

Escola Estadual Waldemiro Peres
Aluna: Carolina L. Lima Gomes

A tirinha faz uma crítica sobre o trabalho na infância e que devem estudar mais enquanto os crianças que fazem novelas propagandas etc e direito a educação? muitos pais preferem explorar crianças para ganhar dinheiro porque de qualquer jeito vem de uma forma mais rápida.

Fonte: Registro da autora.

Figura 42 – A intervenção pedagógica: produção escrita 25

Escola Waldemiro Peres Lurdes
Aluno: Thiago Samuel

Hoje na aula eu recebi uma tirinha sobre o Trabalho infantil.

Na tirinha falava que trabalho infantil é errado mas depois são etadas algumas formas de trabalho infantil e que os vezes os pais fazem seus filhos trabalhar apenas para ganhar dinheiro com eles, assim também não dando a eles o direito a educação.



Fonte: Registro da autora.

A seguir, há análises da charge em que uma criança está nas ruas engraxando sapatos. Além de apontar para a exploração do trabalho infantil, o gênero ironiza o fato de a criança engraxar sapatos, mas não possuir um; e tudo o que deseja ganhar nos dias das crianças é um par de sapatos.

Figura 43 – A intervenção pedagógica: produção escrita 26



Fonte: Registro da autora.

O texto da figura 43 pertence a um aluno que, no início da proposta de intervenção, não conseguia se expressar oralmente, tampouco passar para a escrita a sua compreensão sobre os temas abordados.

Transcrição: *“Trabalho infantil. Um certo dia uma criança precisou trabalhar porque ela é muito pobre, por isso precisou ter um trabalho infantil, ela trabalha na rua engraxando o sapato dos outros para ganhar dinheiro. Ele sofria muito por conta disso porque seu trabalho é muito cansativo”*. M. M. A.O., aluno participante da pesquisa, turma 8º ano 02.

Em razão de não conseguir fazer uma análise da charge da mesma forma que os outros colegas da turma, ela criou uma história a partir da imagem e a descreveu. Pode-se considerar como um modo de compreensão do gênero e uma inclusão do aluno nas atividades, uma garantia ao acesso aos saberes linguísticos necessários, conforme objetivo da BNCC de Língua Portuguesa:

O objetivo norteador da BNCC de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (Brasil, 2017, p. 63).

Esse objetivo destaca a importância do acesso aos saberes linguísticos para todos os educandos, pois a compreensão e o domínio da língua portuguesa são fundamentais não apenas para a comunicação, mas também para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Nesse sentido, os educadores precisam desenvolver estratégias que promovam não apenas a compreensão superficial, mas a capacidade dos estudantes de realizar inferências, interpretar textos e produzir textos, tendo em vista que o objetivo é que os alunos adquiram capacidades específicas da disciplina, com a finalidade de contribuir para sua formação integral e para uma participação ativa na sociedade.

Figura 44 – A intervenção pedagógica: produção escrita 27



Fonte: Registro da autora.

Na análise da charge (figura 44), a aluna expressa que os direitos do menino foram “roubados”, pois ele deveria ir à escola, brincar, fazer coisas de crianças, mas ele precisa trabalhar para sobreviver, compreendendo que as crianças submetidas ao trabalho infantil o fazem para suprir às necessidades de sobrevivência.

Na análise dessa charge, poucos alunos apontaram para a fala do menino, nem observaram seus pés; e é nisso que há a carga de sentido do texto, pois ele engraxa sapatos pela condição em que vive, não por tê-los.

O texto abaixo é uma produção dos alunos da turma 8º 01. Ela retrata uma criança submetida ao trabalho infantil. A crítica dos autores está no fato de o garoto

receber um carrinho de mão (utilizado em obras) para trabalhar, quando o que ele queria era um carrinho de brinquedo.

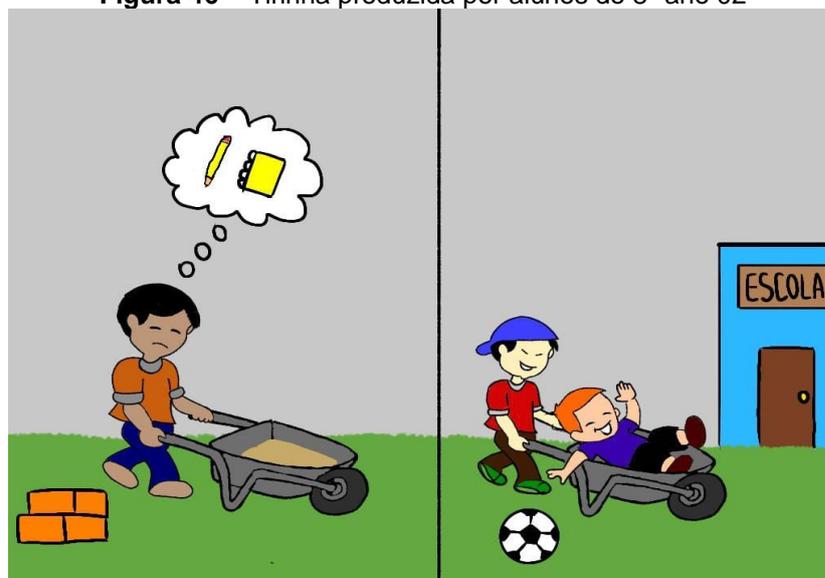
Figura 45 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 01



Fonte: Registro da autora (Turma do 8º ano 01).

A outra produção tem dois quadrinhos com situações contrastantes: a primeira mostra uma criança trabalhando, mas seu desejo é frequentar a escola; o segundo quadrinho apresenta duas crianças brincando, ou seja, elas têm seus direitos atendidos.

Figura 46 – Tirinha produzida por alunos do 8º ano 02



Fonte: Registro da autora (Turma do 8º ano 02).

Considera-se que para produzir os gêneros multissemióticos, os alunos compreenderam os textos anteriores e realizam o que Moura denomina

retextualização. Para o autor, as ADI's devem considerar a retextualização como meio para se produzir textos; para ele, retextualizar envolve não apenas repetir informações, mas apropriar-se dos enunciados, integrar novas informações, refletir e expressar essas ideias de uma forma diferente. Em vez de simplesmente reproduzir informações, os alunos são desafiados a pensar criticamente, sintetizar conceitos e comunicar suas próprias interpretações sobre o tema em questão.

Sobre a criação dos gêneros multissemióticos em recursos digitais, é importante que haja, nas aulas, espaço para criar condições de produção dos diferentes gêneros discursivos para estimular a reflexão e a análise que contribua para o desenvolvimento de conteúdo e para a multiplicidade de recursos midiáticos e digitais, pois é imprescindível que os estudantes ampliem suas experiências de letramentos/multiletramentos, de forma a garantir uma participação significativa nas práticas sociais constituídas por diversas linguagens.

A última atividade desta fase da proposta foi uma entrevista direcionada a um familiar adulto. Inicialmente, foram explicadas aos alunos algumas características, o conceito e o objetivo do gênero entrevista e a sua finalidade para a pesquisa. Os alunos, com auxílio da professora, formularam as perguntas e levaram a entrevista como trabalho para casa. As principais perguntas analisadas foram: Quais são as consequências do trabalho infantil? Você acha que é importante combater esse tipo de trabalho? Por quê? As respostas foram lidas e discutidas em sala de aula.

Figura 47 – Orientação para produção do questionário



Fonte: Registro da autora.

Figura 48 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 01

1) O que é trabalho infantil?

Trabalho infantil é quando uma criança é submetida a abrir mão do seu direito de estudar, brincar, e sua liberdade de ser criança para poder trabalhar.

2) Quais são as consequências do trabalho infantil?

É falta de educação gerando o analfabetismo e a falta de profissionais capacitados.

3) Você acha que é importante combater esse tipo de trabalho? Por quê?

Sim. Para que as crianças possam ter oportunidades de ir para a escola e ter uma infância feliz.

4) Você conhece alguma criança ou adolescente que trabalha?

Não de um jeito exagerado

Figura 49 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 02

1) O que é trabalho infantil?

O trabalho infantil consiste em crianças serem obrigadas a sair da escola e serem obrigadas a trabalhar para ajudar em casa.

2) Quais são as consequências do trabalho infantil?

Perda da infância, pois ele não terá uma infância saudável e terá que crescer com responsabilidade de adultos.

3) Você acha que é importante combater esse tipo de trabalho? Por quê?

Sim, pois isso é um crime de acordo com a Constituição da criança e do adolescente. Isso acabou se tornando comum no Brasil e pelo mundo que é muito preocupante.

4) Você conhece alguma criança ou adolescente que trabalha?

Sim, eu conheço trabalhadoras e já vi muitas crianças trabalhando e isso me dá uma tristeza.

Figura 50 – Questionário realizado pelos participantes da pesquisa 03

1) O que é trabalho infantil?

É uma atividade realizada por crianças que priva o mesmo da sua infância, trazendo uma responsabilidade exagerada.

2) Quais são as consequências do trabalho infantil?

Com isso a criança muitas das vezes não consegue frequentar a escola e acaba chegando a fase adulta sem uma providência por falta de estudo.

3) Você acha que é importante combater esse tipo de trabalho? Por quê?

Sim, para que a criança consiga um bom estudo, profissão e viva sua infância de forma prazerosa.

4) Você conhece alguma criança ou adolescente que trabalha?

Não.

Fonte: Registro da autora.

Esta atividade proporcionou aos estudantes, além do contato com outro tipo de gênero (questionário), entender de que forma a exploração do trabalho infantil é vista na sociedade em que ele vive e também ampliar seu ponto de vista sobre o tema. Em

todas as entrevistas, os adultos entrevistados definem o que é o trabalho infantil, descrevendo que as consequências desse tipo de trabalho são: o analfabetismo, a perda da infância, falta de profissionais capacitados, infrequência escolar, entre outras. Todos os entrevistados acreditam que é importante combater o trabalho infantil, devido aos prejuízos que ele causa nas crianças.

A maioria dos entrevistados afirmou não conhecer crianças que estão submetidas à exploração de trabalho infantil; apenas cinco pessoas conhecem crianças que ajudam seus pais na renda da família, desenvolvendo trabalhos em pequenos comércios, vendendo doces nas ruas ou cuidando de bebês.

Essas entrevistas ajudaram os alunos a compreender o assunto com mais propriedade, a descobrir a opinião das pessoas sobre o fato e a obter mais dados para o trabalho em sala, enriquecendo, assim, a discussão entre os participantes da pesquisa, além de incentivar a participação da família nas atividades escolares dos educandos.

5.1.3 3ª ETAPA: Conclusão da Proposta de Intervenção

A conclusão da proposta foi realizada em quatro aulas. Em duas delas, os alunos confeccionaram um mural com as suas produções. Na terceira, houve a participação de um palestrante abordando o tema e, para finalizar, os alunos realizaram a autoavaliação.

1ª Atividade: Gênero Mural. Preparação do Mural com as produções dos alunos.

Figura 51 – A intervenção pedagógica: Produção do gênero mural



Fonte: Registro da autora.

2ª Atividade: Gênero Palestra. Tema: “Queremos falar sobre os nossos direitos”.

Nessa atividade, uma palestrante foi convidada para abordar sobre os direitos e os deveres da criança e do adolescente, com enfoque no Estatuto da Criança e do Adolescente. A convidada é formada em Direito e desenvolve trabalhos relacionados aos direitos da criança e do adolescente. Como os alunos já estavam familiarizados com o assunto, questionaram, fizeram comentários, em suma, houve uma interação significativa durante a palestra.

3ª Atividade: Autoavaliação.

Considerar a participação dos alunos no processo avaliativo é um fator importante para torná-los agentes ativos na construção do conhecimento e é fundamental para promover um aprendizado significativo e duradouro. Para Silva, Bartholomeu e Claus (2007),

a autoavaliação é um processo pelo qual um indivíduo, além de avaliar uma produção, uma ação, ou uma conduta da qual ele é o autor, também avalia suas capacidades, seus gostos, seu desempenho, suas competências e habilidades. É um processo cognitivo complexo, pelo qual um indivíduo (aprendiz ou professor) faz um julgamento, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, visando ao aperfeiçoamento de suas ações e ao seu desenvolvimento cognitivo (Silva, Bartolonou e Clauss, 2007, p. 92).

Assim, a abordagem centrada na autoavaliação oferece vantagens significativas para os alunos, permitindo que eles se tornem participantes ativos em seu processo de aprendizagem.

A autoavaliação no contexto educacional é um processo fundamental que proporciona ao aluno maior controle sobre o próprio aprendizado. Essa prática não apenas permite que o aluno mensure o quanto aprendeu, mas também oferece informações cruciais para o desenvolvimento contínuo de suas habilidades e conhecimentos. Nesse processo, é preciso que o professor ofereça subsídio para aplicação da avaliação e reflita junto aos alunos sobre autonomia (estimular promoção à autonomia do aluno, capacitando-o a assumir responsabilidades pelo seu processo de aprendizagem), responsabilidade, mensuração do aprendizado e atitude de honestidade (atitude crítica e honesta por parte do aluno. Isso inclui o reconhecimento sincero dos sucessos alcançados, das falhas cometidas e da identificação clara das áreas que precisam de melhoria).

Desse modo, este trabalho procedeu com este tipo de avaliação. A seguir, há autoavaliações de três alunos participantes da pesquisa.

Figura 52 – Ficha de Autoavaliação 01

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME: Vanessa de [nome] DATA / /
 Série: 8ª Turma: (1) Turno: M
 Professora Denise Cunha

Caro aluno(a),
 É hora da autoavaliação. Lembre-se: identificar suas dificuldades e reconhecer as aprendizagens adquiridas e refletir sobre seu próprio desempenho e responsabilizar-se pelo seu estudo e desejo de aprender mais.

Atitudes/Capacidades	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Fui pontual	X			
Fui assíduo	X			
Estive atento		X		
Realizei as atividades	X			
Fui organizado com o diário, com os registros e com o meu material		X		
Respeitei os prazos de entrega das atividades	X			
Demonstrei interesse pelos assuntos tratados	X			
Colaborei durante os trabalhos em grupos	X			
Expus meu ponto de vista e respeitei o ponto de vista dos colegas		X		
Estudei os assuntos dados nas aulas	X			
Tentei fazer corretamente as atividades desenvolvidas	X			
Refiz com atenção as atividades que precisavam ser refeitas	X			
Tomei iniciativa de apresentar novas ideias			X	
Aceitei críticas ao meu trabalho e ao meu comportamento		X		
Relacionei-me bem com os colegas da turma	X			
Aceitei as orientações da professora	X			
Respeitei as regras de funcionamento da turma/escola	X			
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de leitura	X			
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de escrita	X			
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de oralidade	X			
Fui capaz de refletir sobre o funcionamento Língua Portuguesa e de refletir sobre os assuntos abordados		X		
Adquiriti conhecimentos em relação aos temas abordados		X		
Consegui colocar as questões apontadas nas aulas em situações do meu cotidiano			X	
Gostaria de acrescentar que: <i>nos minhas aulas, o meu conhecimento sobre os meus direitos foi incrementado, sendo que eu aprendi bastante sobre. Além disso, também pude aprender mais sobre a Língua Portuguesa, descobrindo novas regras e funções da mesma. Uma coisa que preciso melhorar é meu foco em certas coisas.</i>				

Acredito que o meu trabalho no projeto pode ser traduzido pelo seguinte conceito: 9,0

Figura 53 – Ficha de Autoavaliação 02

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGUÍSTICA-DISCURSIVA DOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME: K. M. C. R. e P. ? DATA _____
 Série: 8º ANO Turma: ~~801~~ Turno: matutino
 Professora Senira Cunha

Caro aluno(a),

É hora da autoavaliação. Lembre-se: identificar suas dificuldades e reconhecer as aprendizagens adquiridas e refletir sobre seu próprio desempenho e responsabilizar-se pelo seu estudo e desejo de aprender mais.

Atitudes/Capacidades	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Fui pontual		X		
Fui assíduo		X		
Estive atento		X		
Realizei as atividades	X			
Fui organizado com o diário, com os registros e com o meu material		X		
Respeitei os prazos de entrega das atividades		X		
Demonstrei interesse pelos assuntos tratados	X			
Colaborei durante os trabalhos em grupos	X			
Expus meu ponto de vista e respeitei o ponto de vista dos colegas		X		
Estudei os assuntos dados nas aulas	X			
Tentei fazer corretamente as atividades desenvolvidas	X			
Refiz com atenção as atividades que precisavam ser refeitas		X		
Tomei iniciativa de apresentar novas ideias			X	
Aceitei críticas ao meu trabalho e ao meu comportamento			X	
Relacionei-me bem com os colegas da turma	X			
Aceitei as orientações da professora	X			
Respeitei as regras de funcionamento da turma/escola		X		
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de leitura		X		
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de escrita		X		
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de oralidade			X	
Fui capaz de refletir sobre o funcionamento Língua Portuguesa e de refletir sobre os assuntos abordados	X			
Adquiri conhecimentos em relação aos temas abordados	X			
Consegui colocar as questões apontadas nas aulas em situações do meu cotidiano	X			
Gostaria de acrescentar que: <u>o meu conhecimento sobre os direitos da criança e do adolescente ficou bem melhor, e meu comportamento precisa melhorar.</u>				

Acredito que o meu trabalho no projeto pode ser traduzido pelo seguinte conceito: 8,0

Fonte: Registro da autora.

Figura 54 – Ficha de Autoavaliação 03

EDUCAÇÃO E DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE LINGÜÍSTICA-DISCURSIVA DOS ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DO ALUNO

NOME: [nome redigido] DATA __/__/__
 Série: 8º ano Turma: 02 Turmo: [redigido]
 Professora Senira Cunha

Caro aluno(a),

É hora da autoavaliação. Lembre-se: identificar suas dificuldades e reconhecer as aprendizagens adquiridas e refletir sobre seu próprio desempenho e responsabilizar-se pelo seu estudo e desejo de aprender mais.

Atitudes/Capacidades	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Fui pontual		X		
Fui assíduo				
Estive atento				
Realizei as atividades	X			
Fui organizado com o diário, com os registros e com o meu material	X			
Respeitei os prazos de entrega das atividades	X			
Demonstrei interesse pelos assuntos tratados	X			
Colaborei durante os trabalhos em grupos	X			
Expus meu ponto de vista e respeitei o ponto de vista dos colegas	X			
Estudei os assuntos dados nas aulas		X		
Tentei fazer corretamente as atividades desenvolvidas	X			
Refiz com atenção as atividades que precisavam ser refeitas				
Tomei iniciativa de apresentar novas ideias		X		
Aceitei críticas ao meu trabalho e ao meu comportamento	X			
Relacionei-me bem com os colegas da turma	X			
Aceitei as orientações da professora	X			
Respeitei as regras de funcionamento da turma/escola	X			
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de leitura	X			
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de escrita		X		
Fui capaz de desenvolver com êxito as atividades de oralidade	X			
Fui capaz de refletir sobre o funcionamento Língua Portuguesa e de refletir sobre os assuntos abordados		X		
Adquiriti conhecimentos em relação aos temas abordados	X			
Consegui colocar as questões apontadas nas aulas em situações do meu cotidiano		X		
Gostaria de acrescentar que:				
<u>durante as aulas, eu tive conhecimento sobre os direitos da criança e do adolescente e de vários leis que eu não sabia que existiam, por isso eu gostei bastante das aulas.</u>				

Acredito que o meu trabalho no projeto pode ser traduzido pelo seguinte conceito: 9,5

Portanto, a prática da autoavaliação não apenas fornece dados valiosos para aprimorar a aprendizagem, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida, como o autoconhecimento, a autogestão e a responsabilidade. Esses atributos são valiosos não apenas no ambiente educacional, mas também ao longo da vida.

A partir das ações desenvolvidas, a proposta de ensino buscou inserir os alunos em situações reais de interação, segundo a qual o estudo da língua é realizado através da análise de gêneros textuais, perpassando pela escrita, leitura, oralidade e reflexão linguística. Nessas atividades, os alunos ocuparam um papel ativo no seu aprendizado, desenvolvendo seu potencial linguístico-discursivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa é uma ação que, muitas vezes, mostra-se desafiadora. Na maioria das práticas de ensino, os professores ainda se detêm ao modelo tradicional, no qual prevalecem os estudos dos níveis da língua (morfológico, sintático etc.), por essa razão é necessário buscar propostas que almejem a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

A partir do supramencionado baixo desempenho dos alunos nas avaliações externas e também nas internas, surgiu questionamento: “de que forma promover uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos?” Assim, através do programa de mestrado Profletras, apareceu a oportunidade de investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas, considerando os gêneros discursivos multissemióticos, pode contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

Por conseguinte, o trabalho desenvolvido nesta pesquisa buscou, nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), a partir dos gêneros textuais, uma alternativa para transformar o ambiente de ensino e aprendizagem no qual os alunos participantes da pesquisa estavam inseridos, tendo em vista que envolver esses alunos em ações didáticas, como as da proposta das ADI's, que abordem a língua de maneira abrangente e contextualizada pode proporcionar uma aprendizagem mais rica e significativa.

Acerca dos gêneros textuais, estes desempenham um papel fundamental na interação e na comunicação humana, sendo usados para expor ideias, informações, sentimentos etc. Tornando a comunicação mais eficiente e adequada. Portanto, entender a relação entre os gêneros textuais, a linguagem e a vida social é imprescindível para uma atuação mais efetiva nas práticas sociais, promovendo aos alunos um entendimento mais profundo sobre a língua e um maior desenvolvimento nas suas capacidades discursivas.

É relevante destacar que todos os percursos desta pesquisa foram de suma importância para a professora-pesquisadora, pois o aprofundamento acerca do conceito de textos multimodais e dos multiletramentos sob a perspectiva dialógica do discurso, a compreensão das Atividades Didáticas Integradas e as decorrências da sua aplicação no ensino de língua, os conceitos dos estudos bakhtinianos e o estudo

e definição das estratégias de leitura a serem aplicadas no percurso de aprendizagem dos alunos formaram uma base sólida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa, para o projeto de intervenção e para a análise e descrição do corpus da pesquisa.

Nesta pesquisa, foram abordados temas relacionados aos direitos da criança e do adolescente. As atividades foram desenvolvidas em um projeto de intervenção dividido em três etapas. Primeiramente, houve a contextualização da proposta; em seguida, o desenvolvimento das atividades em torno das atividades de oralidade, escrita, leitura e reflexão linguística e dos gêneros textuais (os gêneros textuais utilizados, primordialmente, foram as charges e as tirinhas, porém outros gêneros fizeram parte das atividades) e, na terceira etapa, realizou-se a conclusão da proposta de intervenção.

A partir das ações desenvolvidas nas duas turmas de 8º ano, observou-se que um projeto de ensino com base nas ADI'S, através dos gêneros discursivos, pode ser uma alternativa que apresenta efetividade para o ensino de língua portuguesa, pois contribui para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos alunos e para a formação de sujeitos responsivos, ou seja, alunos que são capazes de se expressar de forma crítica e reflexiva.

O percurso para obter uma resposta para o questionamento da pesquisa não foi simples, pois, no início da pesquisa, apesar da disposição de participar da proposta, os alunos se comportaram de forma tímida, falavam pouco, com receio de estarem errados; as atividades de leitura e de produção escrita sempre eram em maior número do que as atividades orais por causa do receio de se expressarem oralmente.

Alguns alunos apresentaram dificuldade de analisar textos, afirmando que não conseguiam desenvolver as atividades; é possível que essa dificuldade se apresente em razão de repetência escolar, falta de acompanhamento da família na vida escolar do aluno ou por razão do contexto social no qual o educando está inserido. Outra questão que pode ter influenciado a dificuldade dos alunos são os estudos repetitivos da gramática prescritiva, nos quais os alunos apenas decoram e reproduzem as informações de um ensino mecanizado.

Aproximadamente, na décima segunda aula do projeto de intervenção (metade do total de aulas), começaram a surgir escritas de alunos que não faziam atividades e ficou perceptível que eles queriam ser ouvidos, queriam expor suas experiências, manifestar seus pontos de vista sobre os temas abordados, e as atitudes de não

realizar as atividades aos poucos foram se transformando, havendo um posicionamento responsivo diante dos assuntos abordados.

As análises dos textos multissemióticos, que antes pareciam difícil, a partir de um tema (como sugere a proposta), se tornaram mais atrativas, e muitas produções foram exitosas. Nelas houve uma ampliação discursiva através do posicionamento responsivo dos alunos, que expressaram suas ideias na linguagem verbal, oral, escrita e imagética, fazendo reflexões em cada uma delas. Com isso, não há uma afirmação de que o problema foi sanado; obviamente, ainda há muito o que se fazer, por isso é necessário ampliar o debate sobre as práticas de ensino; também é mister que a escola e os professores continuem engajados em ações didáticas para a melhoria do ensino-aprendizagem, na busca constante por embasamentos teóricos que auxiliem suas práticas.

Acerca do papel do professor, menciona-se as palavras de Antunes, que aponta que “o professor precisa ser visto (...) como alguém que, com os alunos (e não para os alunos), pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende” (Antunes, 2003, p. 108). Dessa forma, o professor necessita observar, analisar e refletir sobre as suas práticas, adequando-as às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Durante a palestra com o tema “Queremos falar sobre os nossos direitos”, no espaço de fala reservados aos alunos, houve relatos e questionamentos, evidenciando a oralidade, a atitude responsiva e a compreensão sobre o tema abordado na proposta.

Após o desenvolvimento da proposta de intervenção, analisou-se o *corpus* da pesquisa, ou seja, as práticas organizadas em torno das ADI's e dos gêneros textuais multissemióticos tirinhas e charges, a fim de verificar se essas atividades contribuem para a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. A análise dos dados mostra que um projeto de ensino organizado com base nas Atividade Didáticas Integradas (ADI's), por meio dos gêneros discursivos que circulam socialmente, promove o protagonismo do aluno em sala de aula. Isso ocorre porque os alunos são encorajados a se posicionar como sujeitos do discurso, seja concordando ou discordando, tanto de forma oral quanto escrita.

Eles refletem em todas as atividades de linguagem para organizar suas ideias, seja para ler, escrever ou expor suas ideias oralmente, ampliando, desse modo, a capacidade linguístico-discursiva. Nesse contexto, o papel do professor é

fundamental, pois ele atua como agente de letramento, orientando e facilitando o processo de aprendizagem. Posto isto, o trabalho com esta proposta se apresenta como uma possibilidade para os educadores que buscam um ensino de língua mais significativo.

Tenciona-se que este trabalho possa proporcionar uma reflexão sobre a prática docente, visando a aprimorar as estratégias de ensino e aprendizagem. Pretende-se também expandir as investigações sobre o ensino de gêneros textuais por meio das Atividades Didáticas Integradas (ADI's), abordando capacidades multissemióticas, as quais são essenciais para que os alunos possam produzir e compreender textos que contenham múltiplas semioses, considerando a presença significativa desses gêneros no cotidiano das pessoas, impulsionada pela dinamicidade das informações e pela grande variedade de recursos tecnológicos disponíveis nas práticas comunicativas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 7ªed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros discursivos**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética do Dostoiévski**. 5ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** [livro eletrônico]. - São Paulo: Cortez, 2014.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, R. D. **Pesquisa Participante: a patilha do saber**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ideias e letras, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 15 de dez. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**, São Paulo: Parábola, 2011.
- CATTO, N. R. A relação entre o letramento multimodal e os multiletramentos na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 2, p. 157-163, 2013.
- CRESCITELLE, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. 1. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2002.
- COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 35-42, 2010.
- DIONÍSIO, A. P. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FERREIRA, I. B.; FERREIRA, H. M. **Leitura de textos multissemióticos: (re) visitando habilidades**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 245 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 18 de nov. de 2022.

GERALDI, J. W. Portos de passagem / João Wanderley Geraldi. - 4 ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOMES, R. Gêneros Multissemióticos e Ensino: Uma Proposta de Matriz de Leitura. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 56-80, 30 jan. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/691>. Acesso em: 18 de dez. de 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Unicamp e MEC, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12º edição, Campinas, SP: Pontes, 2009.

MARCHUSCHI, L.A. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. 1. ed., 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCHUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MINAYO, M. C. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade / 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOUCO, M. A.; GREGÓRIO, M. R. **Leitura, análise e interpretação de charges com fundamentos na teoria semiótica**. Trabalho final do programa de desenvolvimento da Educação-PDE, p. 1104-4, 2007.

MOURA, H. L. M. Integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. In: **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 48, n. 3, p. 1495-1516, dez. 2019.

MOURA, H. L. M. Atividades de escrita em textos de alunos do 7º ano do ensino fundamental: normativismo *versus* perspectiva interacionista e sociodiscursiva no âmbito das ações pedagógicas de ensino de língua portuguesa. In: **Revista Veredas** – Interacionismo Sociodiscursivo, vol. 21, n. 3, p. 561 – 578, PPG LINGUÍSTICA/UFJF – Juiz de Fora (MG), 2017a.

MOURA, H. L. M. **Atividades didáticas integradas no ensino fundamental**: conceitos e práticas. Apostila Disciplina Texto e Ensino. (UFOPA) PROFLETRAS, 2017 (Mimeo).

NICOLAU, M. **As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa.** Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/Textos/Anais/ABRALIN2009/PDF/Marcos%20Nicolau.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2022.

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

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola.** 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SILVA, K. A.; BARTHOLOMEU, M. A. N.; CLAUS, M. M. K. Autoavaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. **Revista Brasileira de Linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

STREET, B. V., 1943-2017 **Letramentos sociais** [recurso eletrônico]: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

APÊNDICE 2: Questionário dirigido aos professores de Língua Portuguesa**QUESTIONÁRIO****Professor:** _____**Escola:** _____

1. Qual a importância de inserir os textos multimodais/multissemióticos no ensino de Língua Portuguesa?
2. Seus alunos têm dificuldades em analisar (ler, compreender, interpretar) os textos multissemióticos? Explique.
3. Considerando que os textos multissemióticos aparecem de forma recorrente nos textos escolares, que estratégia você utiliza no trabalho com esses textos?
4. Tendo em vista as demandas de leitura na sociedade e também o que é recomendado na BNCC, você julga importante propor práticas de ensino que auxiliem a leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística com textos multissemióticos? Por quê?

APÊNDICE 3: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: intitulada “(INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ADI’S”. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do Pesquisador (a) responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o (a) pesquisador (a) responsável SENIRA NIFAE LA CUNHA DE SOUZA através do telefone: (92) 99217-8117 ou através do e-mail senirancdsouza@gmail.com. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo email: cep@ufopa.edu.br.

1. Justificativa, os objetivos e procedimentos

A presente pesquisa é motivada pela falta de proficiência na leitura de textos multissemióticos. Isso tem sido evidenciada diante do baixo rendimento dos alunos nas avaliações externas e através de relatos de colegas professores de Língua. Ela se justifica pelo motivo de que múltiplas linguagens sempre estiveram presentes na comunicação humana, porém com advento da tecnologia, a presença dos gêneros discursivos multissemióticos se intensificou. Nesse sentido, faz-se necessário propor ações didático-pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem de língua e que contemplem os textos multissemióticos para a ampliação dos letramentos a fim de viabilizar ao aluno um aprendizado que lhe propicie uma participação crítica e efetiva nas práticas sociais.

Senira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA

O objetivo dessa pesquisa é investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), considerando os gêneros discursivos multissemióticos, podem contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

Para a coleta de dados será utilizado a técnica de observação. Os dados serão colhidos através de uma intervenção pedagógica. A proposta de intervenção se dividirá em 03 etapas; nessas etapas serão realizadas atividades; as atividades serão divididas em aulas, totalizando 24 aulas.

2. Desconfortos, riscos e benefícios

Para os participantes da pesquisa existe um desconforto relacionado à percepção de estar sendo observado pelo pesquisador. Quanto aos riscos em relação ao ambiente, podem ocorrer ruídos fortes, má iluminação e outros incidentes comuns ao ambiente escolar e riscos de origem psicológica como desconforto e vergonha por estar sendo observado. De todo modo, a pesquisadora procederá de modo a minimizar ou sanar os riscos. Se ocorrem riscos em relação ao ambiente, a pesquisadora poderá solicitar auxílio à equipe da instituição para corrigir ou solucionar o risco; se os riscos forem de origem psicológica como desconforto ou vergonha, a pesquisadora criará meios (como diálogo) para o participante fique à vontade durante as atividades.

O participante da pesquisa poderá beneficiar-se diretamente com a pesquisa ao participar de um trabalho que promove interação e conhecimento individual; os benefícios indiretos da pesquisa será a contribuição de melhorias nas práticas de ensino e baseiam-se nos benefícios que este projeto pode oferecer às práticas Ensino de Língua Portuguesa, à pesquisa e às práticas de produção de conhecimentos. Outro ponto importante do projeto é aquele que tange à formação cidadã dos alunos, tendo em vista

Semira



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA**

que as atividades se desenvolverão a partir de um tema relevante para a sociedade, a partir do qual eles podem refletir, questionar e simular soluções através dos gêneros discursivos.

3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema será encaminhado para tratamento adequado da seguinte maneira: o problema será encaminhado à gestão da instituição de ensino, comunicado aos responsáveis e as providências cabíveis serão tomadas.

4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Senira



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA

Para participantes menores de 18 anos (crianças e adolescentes) ou pessoas com transtorno ou doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu [assinatura] CPF 6.411.082-91 responsável legal pelo (a) [assinatura] autorizo sua participação no estudo intitulado "(INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ADI'S", desde que o (a) mesmo (a) aceite de forma livre e espontânea, e que possa se retirar a qualquer momento.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu [assinatura] estou de acordo em participar desta pesquisa acima descrita.

27, de abril, de 2023

[assinatura]

Assinatura do participante (quando possível)

[assinatura]

Assinatura do responsável legal

[assinatura]

Assinatura do responsável pela pesquisa

[assinatura]

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa (Aprovação pelo CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ADI'S

Pesquisador: SENIRA NIFELA CUNHA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 66533223.0.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.017.610

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado (Pós-Graduação Strictu Sensu) da Ufopa (cf. Cronograma, p. 11) com proposta de plano de ensino e proposta de intervenção com coleta de dados. O tema da pesquisa desenvolve-se a partir dos gêneros do discurso e das Atividades Didáticas Integradas (ADI's). As palavras-chave do projeto de pesquisa são: Ensino; Gêneros Discursivos; ADI's; Responsividade; Textos Multissemióticos. Nesse, sentido, trata-se de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. A pesquisadora justifica a relevância do projeto de pesquisa proposto ao comparar as práticas metodológicas e linguísticas desenvolvidas em sala de aula no ensino da Língua Portuguesa e os resultados insatisfatórios no desempenho das escolas em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), (p. 1). Justifica, ainda, que o projeto é pertinente no sentido de ampliar a capacidade linguística do aluno, a partir de uma aprendizagem reflexiva, e também contribuir para a formação cidadã, voltada para a percepção da funcionalidade dos gêneros e sua utilização para o agir na sociedade (p. 6). Identifica como problema de pesquisa o seguinte questionamento: De que forma promover uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento da capacidade linguística- discursiva dos alunos? (p. 2) No plano dos objetivos (p. 6-7), como objetivo geral a pesquisa pretende: investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), considerando os gêneros discursivos multissemióticos, podem contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos. Como objetivos

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

específicos têm-se: 1) Discutir conceitos de textos e realizar abordagem destes sob a perspectiva dialógica do discurso; 2) Apresentar como se organizam as Atividades Didáticas Integradas e as decorrências da sua aplicação no ensino de língua; 3) Estudar e definir estratégias de leitura a serem aplicadas no percurso de aprendizagem dos alunos; 4) Analisar como os gêneros discursivos, apresentados em situações reais de comunicação (interações comunicativas), levam à reflexão e às atitudes responsivas; 5) Analisar, a partir do projeto de intervenção, se a proposta é eficaz e como se desenvolvem ensino e aprendizagem com os alunos durante as atividades. Para resolução do problema de pesquisa e alcance dos objetivos propostos a metodologia (p. 7-10) aplicada no trabalho é a da pesquisa participante, que implica a participação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa. O instrumento da coleta de dados será realizado mediante a técnica de observação. Esta pesquisa contará com uma proposta de intervenção que está dividida em etapas e os dados serão coletados em 2 (duas) turmas de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de Manaus, Amazonas. O trabalho encontra-se na fase de pesquisa bibliográfica conforme cronograma de execução apresentado no projeto de pesquisa (versão completa) anexado, bem como atesta a declaração de não iniciação da pesquisa também em anexo.

TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo, com o inciso XXXVII, da Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o termo “Tipificação da pesquisa” compreende o processo pelo qual se define o tipo da pesquisa, baseando-se no delineamento do estudo e nos procedimentos da pesquisa.

Quanto ao delineamento do estudo o protocolo de pesquisa submetido a este Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/Ufopa), trata-se de estudo que visa descrever ou compreender fenômenos que aconteceram ou acontecem no cotidiano do participante de pesquisa. O Procedimento da pesquisa não implica em intervenção no corpo humano, portanto, classifica-se em Pesquisa Tipo A2 (observação e observação participante).

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que modo uma proposta de ensino com base nas Atividades Didáticas Integradas (ADI's), considerando os gêneros discursivos multissemióticos, podem contribuir com a ampliação do potencial linguístico-discursivo dos alunos.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53
Bairro: Salé CEP: 68.040-255
UF: PA Município: SANTAREM
Telefone: (93)2101-4966 E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo revisado elenca como riscos (p. 12): “Quanto aos riscos em relação ao ambiente, podem ocorrer ruídos fortes, má iluminação e outros incidentes comuns ao ambiente escolar e riscos de origem psicológica como desconforto e vergonha por estar sendo observado. De todo modo, a pesquisadora procederá de modo a minimizar ou sanar os riscos. Se ocorrem riscos em relação ao ambiente, a pesquisadora poderá solicitar auxílio à equipe da instituição para corrigir ou solucionar os riscos; se os riscos forem de origem psicológica como desconforto ou vergonha, a pesquisadora criará meios (como diálogo) para que o participante fique à vontade durante as atividades.”.

Como benefícios (p. 12-13) o projeto de pesquisa revisado informa: “O participante da pesquisa poderá beneficiar-se diretamente com a pesquisa ao participar de um trabalho que promove interação e conhecimento individual; os benefícios indiretos da pesquisa será a contribuição de melhorias nas práticas de ensino e baseiam-se nos benefícios que este projeto pode oferecer às práticas Ensino de Língua Portuguesa, à pesquisa e às práticas de produção de conhecimentos. Outro ponto importante do projeto é aquele que tange à formação cidadã dos alunos, tendo em vista que as atividades se desenvolverão a partir de um tema relevante para a sociedade, a partir do qual eles podem refletir, questionar e simular soluções através dos gêneros discursivos.”

Assim sendo, o projeto de pesquisa atende aos requisitos apresentados na Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS e na Resolução nº 466/12/CNS/MS, atendendo a recomendação 1 abaixo especificada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Na página 10 do projeto de pesquisa é informado: “O estudo será realizado em uma escola pública em Manaus, capital do Amazonas. A instituição de ensino está localizada em um bairro chamado Compensa, na zona oeste, situado na periferia da cidade. A referida escola foi criada pelo decreto nº 9323 de 02 de abril de 1986, registrada no INEP sob o código 13030965, atende aos níveis de Ensino Fundamental II, EJA e Ensino Médio. Possui uma área construída de 124m², conta com 10 salas de aulas e no total possui 31 dependências”.

Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 5, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

POPULAÇÃO A SER ESTUDADA

O projeto de pesquisa revisado esclarece na página 10 que “Esta pesquisa contará com uma proposta de intervenção aplicada em duas turmas de alunos do oitavo ano do ensino fundamental; cada turma conta com trinta alunos matriculados, totalizando sessenta participantes. Na amostragem não possui idosos, adolescentes grávidas, estudantes com deficiência, quilombolas ou indígenas”.

Portanto, a população a ser estudada encontra-se bem delimitada 60 indivíduos, estudantes de 02 turmas (Sala 8º01 e Sala 8º02) do 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Waldemiro Peres Lustoza, com endereço à Rua Alberto Rangel, 33, bairro Compensa, CEP 69035-366, Manaus, AM. Telefone: (92) 99338-6994. E-mail: eewtlustoza@seduc.am.gov.br (conforme Termo de Anuência da Instituição em anexo). Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 6, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

GARANTIAS ÉTICAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisadora informa nas páginas 13-14, que: “O projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e a coleta de dados se fará apenas após a aprovação pelo referido órgão. A identidade do participante da pesquisa será tratada com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins da pesquisa; seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão ou consentimento ou interrupção da participação poderá ser feito a qualquer momento sem que o participante sofra penalidades; os TCLE e TALE assegurarão que o participante da pesquisa receberá uma via do documento assinada pelo participante (ou representante legal) e pelo pesquisador; por se tratar de pesquisa com adolescentes, durante a pesquisa será assegurado, além da confidencialidade e a privacidade, será garantida a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, bem como outros direitos e garantias previstas na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Não haverá gravação de falas ou registros em fotos ou vídeos, ou seja a redução de uso de armazenamento de dados é um modo de garantir o sigilo e confidencialidade da pesquisa, o Termos (TCLE e TALE) também assegurarão o sigilo e confidencialidade. Desse modo, será assegurado todos os procedimentos que garantam a confidencialidade e a privacidade, a proteção integral dos participantes da

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.017.610

pesquisa”.

Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 7, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

Ressalte-se, entretanto, que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Ufopa não tem qualquer vínculo com o Instituto de Biodiversidade e Florestas da Universidade Federal do Oeste do Pará como afirmado no projeto de pesquisa. O CEP/Ufopa trata-se de um órgão vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No projeto de pesquisa (p. 8), consta que: “Esta pesquisa contará com uma proposta de intervenção aplicada em duas turmas de alunos do oitavo ano do ensino fundamental, anos finais; essa proposta de intervenção será dividida em etapas. A coleta de dados será realizada mediante a técnica de observação, sendo anotada na Ficha de Observação; nesta pesquisa não haverá aplicação de questionários nem gravação de falas ou registros em fotos ou vídeos. A pesquisa visa, exclusivamente, analisar o processo de ensino e aprendizagem, onde haverá o protagonismo e autonomia dos participantes, porém os mesmos não participarão da análise dos dados; este será realizado pela pesquisadora. A proposta se dividirá em 03 etapas; nessas etapas serão realizadas atividades; as atividades serão divididas em aulas, totalizando 24 aulas”.

Portanto, o projeto de pesquisa atende ao subitem 8, do item 3.4.1, da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

O cronograma apresentado no protocolo revisado atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS.

ORÇAMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O orçamento apresentado no protocolo revisado atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS, bem como a Resolução nº 466/12/CNS/MS.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

PROCESSO DE RECRUTAMENTO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O projeto de pesquisa revisado apresenta nas páginas 10-12, detalhamento e identificação do local de realização do estudo, da amostragem, do processo de recrutamento dos participantes da pesquisa, bem como dos critérios de inclusão e exclusão destes conforme determina item 3.4.1, subitens 5, 6, 8 e 11 da Norma Operacional nº 001/2013 do CNS/Ministério da Saúde (MS). O protocolo revisado esclarecer, ainda, na p. 3 que “Esta pesquisa contará com uma proposta de intervenção que está dividida em etapas, seu corpus do trabalho será coletado em duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual na cidade de Manaus, Amazonas”.

Nas informações básicas do projeto de pesquisa consta a informação de que o tamanho da amostragem no Brasil é de 60 indivíduos (duas turmas do oitavo ano do ensino fundamental), bem como os critérios de inclusão e exclusão destes. O projeto integral revisado esclarece e comprova satisfatoriamente nas páginas 10-12 quais os critérios utilizados para seleção da escola municipal onde será realizada a proposta de intervenção, bem como quais os critérios utilizados para a seleção da amostragem.

Com feito, na página 14, é informado: “A escolha por realizar o trabalho com a participação de adolescentes se deve ao fato de que é um critério do Edital do Profletras que o candidato seja professor do quadro permanente de servidores e está ministrando aula no segmento do Ensino Fundamental, afim de desenvolver a prática da pesquisa nas turmas em que ministra aulas, conforme está evidenciado no tópico 7 do projeto de pesquisa”.

PROCESSO DE OBTENÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

No protocolo de pesquisa revisado (p. 11, 12 e 14) consta a apresentação do processo (etapas) de apresentação e de registro do termo de consentimento livre e esclarecido e do assentimento livre e esclarecido (TALE) conforme estabelece o capítulo III da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS; e, inciso IV, da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS.

O TCLE e o TALE apresentados como anexo, se encontram completamente e corretamente preenchidos. Os riscos e os benefícios (diretos e indiretos) se encontram especificados e detalhados de forma objetiva no TCLE e no TALE.

PROCEDIMENTOS APTOS À EFETIVAÇÃO DA GARANTIA DO SIGILO E CONFIDENCIALIDADE

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

O projeto de pesquisa revisado apresenta detalhadamente os procedimentos aptos à efetivação da garantia do sigilo e confidencialidade conforme determina o inciso III.2, alínea “i” da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS.

Com efeito, conforme p. 13: “A identidade do participante da pesquisa será tratada com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins da pesquisa; seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão ou consentimento ou interrupção da participação poderá ser feito a qualquer momento sem que o participante sofra penalidades; os TCLE e TALE assegurarão que o participante da pesquisa receberá uma via do documento assinada pelo participante (ou representante legal) e pelo pesquisador; por se tratar de pesquisa com adolescentes, durante a pesquisa será assegurado, além da confidencialidade e a privacidade, será garantida a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes, bem como outros direitos e garantias previstas na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990”.

O protocolo revisado esclarece, ainda, que “Não haverá gravação de falas ou registros em fotos ou vídeos, ou seja a redução de uso de armazenamento de dados é um modo de garantir o sigilo e confidencialidade da pesquisa, o Termos (TCLE e TALE) também assegurarão o sigilo e confidencialidade. Desse modo, será assegurado todos os procedimentos que garantam a confidencialidade e a privacidade, a proteção integral dos participantes da pesquisa”.

PROTEÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA QUE SE ENCONTRAM EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

O protocolo de pesquisa revisado atende satisfatoriamente as exigências do inciso IV.6, alínea “a”, da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS, bem como do artigo 12, da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do CNS/MS.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Na página 14, do projeto de pesquisa, “O pesquisador compromete-se em divulgar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo sigilo e devidos créditos aos autores dos resultados negativos, positivos ou inconclusivos”.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa atende aos requisitos apresentados nas seções 3.3 e 3.4 da Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS, atendendo ainda as recomendações 2 a 4, abaixo especificadas.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.017.610

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com o subitem 3.3 da Norma Operacional 001/2013 – CNS/MS o presente protocolo de pesquisa atende integralmente aos requisitos estabelecidos nas alíneas: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j.

Nesse sentido, o projeto de pesquisa atende integralmente aos referenciais da ética em pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

Ante o exposto, diante da análise ética do presente projeto de pesquisa em comparação com os requisitos presentes na Norma Operacional nº 001/2013 – CNS/MS no que diz respeito ao protocolo de pesquisa (subitem 3.3) e ao projeto de pesquisa (subitem 3.4), bem como às normas presentes na Resolução nº 466/2012 do CNS/MS recomenda-se:

- 1) Que na 1ª Etapa, 2ª atividade (O que são direitos? Você sabe quais são seus direitos?), da proposta de intervenção explicar que todo direito corresponde a um dever. A cidadania plena reside na compreensão de que todo cidadão possui direitos e deveres. Sem mencionada explicação clara e acessível poderá se criar ou possibilitar alteração de cosmovisão, reflexões ou interpretações da realidade com o risco de formação cidadã baseada apenas em direitos e não em deveres.
- 2) Que ao final da pesquisa os resultados do estudo sejam divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos;
- 3) Que os resultados da pesquisa sejam encaminhados para publicação, tornando público os resultados alcançados;
- 4) Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Isto posto, considerando que todas as pendências listadas nos pareceres consubstanciados anteriores foram completamente sanadas, decido pela seguinte deliberação ética: APROVADO.

Este é o PARECER.

Este Parecer foi elaborado baseado nas normas abaixo relacionadas:

- Norma Operacional nº 001, 30 de setembro de 2013 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS);
- Resolução nº 304, de 09 de agosto de 2000 do CNS/MS;

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA**



Continuação do Parecer: 6.017.610

- Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do CNS/MS;
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS/MS;
- Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022 do CNS/MS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071914.pdf	10/04/2023 14:19:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSENIRA.docx	10/04/2023 14:13:33	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOSENIRA.pdf	10/04/2023 11:01:08	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO CEP.pdf	10/04/2023 10:59:29	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALErubricadoeassinado.pdf	10/04/2023 08:53:22	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLErubricadoeassinado.pdf	10/04/2023 08:52:59	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO_E_INFRA.pdf	14/03/2023 00:45:27	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	DECLARACAODENAOINICIACAODEPESQUISA.pdf	13/01/2023 16:03:01	SENIRA NIFAELA CUNHA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé **CEP:** 68.040-255

UF: PA **Município:** SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



Continuação do Parecer: 6.017.610

SANTAREM, 24 de Abril de 2023

Assinado por:
Flavia Garcez da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br

ANEXO 2: Termo de Anuência da Instituição Assinado pelo Gestor Escolar



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Gestora Rita de Cássia Oliveira da Silva está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado (INTER) AGINDO RESPONSIVAMENTE ATRAVÉS DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DAS ADI'S, coordenado pelo (a) pesquisador (a) Senira Nifaela Cunha de Souza, na **Universidade Federal do Oeste do Pará**.

A Gestora Rita de Cássia Oliveira da Silva assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de maio até julho de 2023.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Santarém, 09 de março de 2023

Rita de Cássia Oliveira da Silva
Rita de Cássia Oliveira da Silva
Gestora
09/03/2023
Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Escola Estadual Waldemiro Peres Lustoza.
Rua Alberto Rangel, 33. Compensa. Manaus – AM. CEP: 69035-366
Tel: (92) 993386994
eewflustoza@seduc.am.gov.br

ANEXO 3: Tabela de desempenho do ENEM – 2021 utilizada no início da pesquisa.

DESEMPENHO EM LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS				
Exame Nacional do Ensino Médio				
7.3.1 - Informações estatísticas sobre desempenho em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias dos Participantes do Enem - 2021				
Região Geográfica	Unidade da Federação	Participantes do ENEM		
		Total	Informações estatística	
			Média	Mediana
Brasil		2.378.379	502,56	505,90
Norte		253.069	474,19	473,60
Norte	Rondônia	20.686	480,52	481,80
Norte	Acre	13.588	483,32	486,20
Norte	Amazonas	49.929	468,75	467,70
Norte	Roraima	5.273	491,20	494,70
Norte	Pará	127.907	473,05	471,80
Norte	Amapá	14.052	473,75	472,10
Norte	Tocantins	21.634	477,90	477,25
Nordeste		836.859	487,38	488,10
Nordeste	Maranhão	90.319	472,95	471,70
Nordeste	Piauí	58.884	479,63	478,00
Nordeste	Ceará	151.812	490,18	492,20
Nordeste	R. G. do Norte	59.009	498,07	500,80
Nordeste	Paraíba	74.599	485,81	485,60
Nordeste	Pernambuco	136.687	492,23	493,80
Nordeste	Alagoas	41.565	484,34	484,60
Nordeste	Sergipe	38.273	487,04	486,60
Nordeste	Bahia	185.711	488,99	490,00
Sudeste		816.993	522,65	527,70
Sudeste	Minas Gerais	233.675	519,03	523,50
Sudeste	Espírito Santo	45.027	510,22	513,50
Sudeste	Rio de Janeiro	168.453	517,65	522,50
Sudeste	São Paulo	369.838	528,74	533,70
Sul		267.824	515,72	520,00
Sul	Paraná	102.198	513,78	518,70
Sul	Santa Catarina	57.665	515,81	520,10
Sul	R. G. do Sul	107.961	517,51	521,30
Centro-Oeste		203.634	502,20	504,40
Centro-Oeste	M. G. do Sul	28.884	497,40	499,05
Centro-Oeste	Mato Grosso	37.735	489,90	492,00
Centro-Oeste	Goias	89.890	497,91	499,40
Centro-Oeste	Distrito Federal	47.125	523,19	528,50

ANEXO 4: Matriz (protótipo) de leitura para textos multissemióticos

PROPOSTA DE MATRIZ (PROTÓTIPO) COM CAPACIDADES DE LEITURA DE GÊNEROS MULTISSEMIÓTICOS		
GRUPO DE CAPACIDADES	CÓD. DESCRITOR	DETALHAMENTO (ESTRATÉGIAS/HABILIDADES)
CAPACIDADES DE LEITURA MULTISSEMIÓTICAS	CLD 1	✓ Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/ semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	CLD 2	✓ Retomar, durante a leitura de textos de gêneros multissemióticos, elementos textuais (escritos), objetivando a compreensão desses, mas articulados a outras semioses na constituição da significação/compreensão, preenchendo lacunas na semiose/linguagem visual.
	CLD 3	✓ Ativar conhecimento de mundo sobre os textos de gênero multissemiótico previamente à leitura, colocando esse conhecimento em relação àquele utilizado pelo autor para elaboração do texto.
	CLD 4	✓ Antecipar ou fazer predicação de conteúdos ou de propriedades do texto do gênero multissemiótico: finalidades, esfera de comunicação, suporte e disposição na página (títulos, legendas, etc.)
	CLD 5	✓ Checar hipóteses na leitura de textos multissemióticos: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, as quais, no caso de textos de gêneros multissemióticos, podem ser relacionadas, em uma primeira estância, somente com a semiose/linguagem verbal ou visual ou sonora, mas para confirmá-las ou refutá-las elaborando novas hipóteses, o leitor necessita conjugar o conjunto de semioses/linguagens que compõem o gênero.
	CLD 6	✓ Localizar e/ou retomar (cópia) de informações tanto visuais, quanto escritas ou a partir de áudio, objetivando buscar informações relevantes para depois utilizá-las de maneira organizada na compressão geral do texto multissemiótico.
	CLD 7	✓ Comparar informações ao longo da leitura do texto multissemiótico, observando a disposição espacial, como por exemplo, em um infográfico em que a informação é mais saliente, em alguns casos, na parte visual, o que ajuda na construção de sentidos a esse gênero.
	CLD 8	✓ Realizar generalizações a partir do texto multissemiótico (conclusões gerais sobre fatos, fenômenos etc. após análise de informações pertinentes): esta é uma das estratégias mais importantes para sínteses resultantes de leitura por meio de repetições, exemplos, enumerações etc.
	CLD 9	✓ Produzir inferências locais em relação à semiose visual: é uma estratégia inferencial acessada no caso de lacunas de compreensão, que acontece quando, por exemplo, desconhecemos uma palavra ou uma estrutura. Em geral, preenchemos tais lacunas recorrendo ao contexto imediato (contexto) do texto (frase, período, parágrafo) e ao significado anteriormente construído, no caso recorreríamos a semiose visual, verificando o que é possível inferir a partir do que é proposto para a construção de efeitos de sentidos.
	CLD 10	✓ Produzir inferências globais no gênero multissemiótico: o leitor lança mão das pistas deixadas pelo autor e do seu conhecimento de mundo para compreender os não-ditos do texto, os implícitos e pressupostos a fim de construir significados.

CAPACIDADES DE LEITURA MULTISSEMIÓTICAS	CLD 11	✓ Verificar como o <i>design</i> visual dos gêneros multissemióticos influencia na manutenção de certas ideologias na/paracompreensão das informações.
	CLD 12	✓ Reconhecer a hierarquizam das informações presentes nos textos de gêneros multissemióticos. Ora algumas informações são mais salientes na semiose verbal, ora na imagética e ora a integração das semioses direciona a significados multiplicativos, considerando-se os objetivos da leitura.
	CLD 13	✓ Percepção/reconhecimento de outras linguagens/semioses como constitutivas para elaboração de sentidos nos gêneros multissemióticos e que contribuem para compressão dos sentidos e ideologias presentes nos textos.
	CLD 14	✓ Reconhecer recursos semióticos/semioses que são usados nos textos/gêneros, articulando-os com contextos mais amplos para além do texto (significado desses recursos em contextos institucionais, históricos, culturais específicos).
	CLD 15	✓ Observar e selecionar elementos da sintaxe visual, de modo a organizar as informações relevantes à construção da significação.
	CLD 16	✓ Recuperar o contexto de produção do texto multissemiótico: quem é seu autor? que posição social ele ocupa? que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? Sem isso, a compreensão de um texto fica num nível de adesão ao conteúdo literal, pouco desejável a uma leitura crítica e cidadã. Sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele.
	CLD 17	✓ Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático dos textos multissemióticos): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas.
	CLD 18	✓ Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo dos textos multissemióticos): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. (Relação dialógica?)
	CLD 19	✓ 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. (Quais linguagens compõem o texto?)
	CLD 20	✓ Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas em relação ao texto de gêneros multissemióticos: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. E isso pode, inclusive, interromper a leitura ou levar a muitos outros textos.
	CLD 21	✓ Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos a partir dos textos de gêneros multissemióticos, tendo por base o <i>design</i> do gênero em sua estrutura composicional, ou seja, discutimos com o texto, discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias, avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. Esta capacidade é que poderá levar a uma réplica crítica a posições assumidas pelo autor no texto.

	CLD 22	✓ Reconhecer, a partir tanto da semiose verbal quanto visual e da hibridização dessas semioses, situações sociais de inclusão ou exclusão a partir do tema (ideológico) proposto no texto, como por exemplo, que leve à ideia de que determinadas culturas são superiores a outras ou ao reconhecimento de questões multiculturais e interculturais, que reconhecem a pluralidade cultural e suas diferenças inerentes.
	CLD 23	✓ Identificar como a disposição dos elementos imagéticos privilegia ou induz o leitor a alguma interpretação axiológica/valorativa específica a determinada posição ideológica.
	CLD 24	✓ Compreender de que forma determinados padrões são postos/legitimados no texto multissemiótico, como por exemplo, uma representação da ideia de família “modelo” constituída por pessoas heteroafetivas, brancas e ricas.
	CLD 25	✓ Apresentar ou expressar <u>visão pessoal/crítica e estética</u> do <i>projeto de design visual</i> do texto multissemiótico através de um processo dialógico (concordando, refutando, completando, negociando, resignificando) o que é posto para compreensão e construção de sentidos. (CLD 25 muito relevante) Pode-se fazer menção à responsividade
	CLD 26	✓ Identificar e se <u>posicionar criticamente em relação às ideologias que estão presentes nos gêneros multissemióticos, questionando o gênero a partir de indagações como: Porque isto existe ou acontece?; qual é o seu propósito?; aos interesses de quem serve?; os interesses de quem são frustrados?; como funciona esse discurso socialmente?; é necessário que funcione da maneira como está ou poderia ser feito de uma maneira diferente e melhor?</u> (CLD 26 muito relevante) Pode-se fazer menção à responsividade
	CLD 27	✓ Estabelecer relações entre partes do texto multissemiótico, identificando a partir das modalidades de linguagens/semioses repetições ou substituições que contribuem para a continuidade temática.

Fonte: Gomes (2017)