

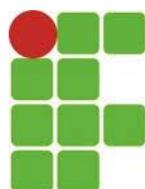
ISSN 2675-8555

Dennis Castanheira
Leila Maria Taveira Monteiro
Luana Maria Siqueira Machado
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Textos de alguns trabalhos apresentados no II
Congresso de Ensino de Linguagens

Volume 3 | Número 6 | julho/dezembro 2022



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO DE JANEIRO

Dennis Castanheira
Leila Maria Taveira Monteiro
Luana Maria Siqueira Machado
Marcus Vinicius Brotto de Almeida
Organizadores

Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias

Textos de alguns trabalhos apresentados no II
Congresso de Ensino de Linguagens

© 2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO

Reitoria

Rafael Barreto Almada

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PROPPI)

Marcus Vinicius da Silva Pereira

Diretoria de Pós-graduação e Pesquisa (DPESQ)

Márcia Cristina da Silva

Coordenação Geral de Pesquisa (CGPQ)

Marcela Brandão Cunha

Coordenação Geral de Pós-graduação (CGPG)

Isabel Scrivano Martins Santa Bárbara

Redação

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - *Campus* São Gonçalo

Rua José Augusto Pereira dos Santos s/n, Neves, São Gonçalo - RJ

CEP: 24.425-004

E-mail: celte@ifrj.edu.br

Homepage: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

Projeto gráfico e Capa

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Catologação na Fonte

IFRJ – Biblioteca Campus São Gonçalo

C122 Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias -

CELTE [recurso eletrônico] / Instituto Federal do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação. v. 3, n. 6, jul./dez. 2022. – Rio de Janeiro : IFRJ/PROPPI, 2020-.

Semestral

Disponível

em:

<http://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte>

1. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 2. Literaturas – Estudo e ensino. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pró-reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação.

CDD 407

EQUIPE EDITORIAL

Editor-gerente

Marcus Vinicius Brotto de Almeida (IFRJ)

Organizadores deste número

Dennis Castanheira

Leila Maria Taveira Monteiro

Luana Maria Siqueira Machado

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Comissão Editorial

Aline Fernandes Menezes (CP II)

Aurélia Leal Lima Lyrio (UFES)

Bárbara Regina de Andrade Caldas (IFRJ)

Carla Souza (IFRJ)

Clauber Ribeiro Cruz (IFRJ)

Claudia de Souza Teixeira (IFRJ)

Danielle Novais Uchôa (IF SUDESTE MG)

Dennis Castanheira (UFF)

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)

Dilma Alexandre Figueiredo (IFRJ)

Elza Ribeiro (IFRJ)

Erica Cristina Bispo (IFRJ)

Érica Nascimento Silva (IFF)

Erica Sousa de Almeida (IFRJ)

Fabiana Esteves Neves (UFF)

Fabio Mattos (IFRJ)

Fernanda Paixão de Souza Gouveia (IFRJ)

Flavio Pereira Senra (IFRJ)

Gabriela Rocha Rodrigues (IFRR)

Giselle da Motta Gil (IFRJ)

Leila Maria Taveira Monteiro (IFRJ)

Leslie Vieira Mulico (CEFET-RJ)

Lindinei Rocha Silva (IFRJ)

Luana Maria Siqueira Machado (IFRJ)

Lucineide Lima de Paulo (IFRJ)

Margareth Andrade Morais (IFRJ)

Maria Mayworm (IFRJ)

Meire Celedonio da Silva (IFCE)

Monique Lopes Inocencio (IFRJ)

Morgana de Abreu Leal (IFRJ)

Natalia de Lima Nobre

Patricia Ferreira Botelho (UFRN)

Patricia Teles (IFRJ)

Rafael Martins da Costa (IFRJ)

Renata Ribeiro Guimarães da Cruz (IFRJ)

Rodrigo Carvalho da Silveira (IFRJ)

Rony Leal (CMRJ)

Solange Nascimento da Silva (IFRJ)

Suelen Gonçalves Vasconcelos (IFRJ)

Tátia Áquila Vieira (IFRJ)

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)

Viviane Soares Fialho de Araujo (IFRJ)

Wallace Dantas (UFCG)

Wasley de Jesus Santos (IF Baiano)

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Aline Fernandes Menezes

Colégio Pedro II

<http://lattes.cnpq.br/0267653019272048>

Ana Carla Sobreira

Universidade Estadual de Campinas
(UNICAMP)

<http://lattes.cnpq.br/3271645672158399>

Ana Paula Faustino de Oliveira

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

<http://lattes.cnpq.br/0594936263208560>

Carla Cristina de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/1138318127733343>

Carolina Piechotta Martins Santos

Colégio Santo Inácio

<http://lattes.cnpq.br/3590256875317029>

Cláudia Rodrigues

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

<http://lattes.cnpq.br/2982111827890008>

Dennis Castanheira

Universidade Federal Fluminense (UFF)

<http://lattes.cnpq.br/6695613809419443>

Diego da Silva Vargas

Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro (UNIRIO)

<http://lattes.cnpq.br/2200910661781151>

Gabriela Rocha Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Roraima (IFRR)

<http://lattes.cnpq.br/0251889928934565>

Helen Costa Coelho

Universidade do Estado do Amapá (Ueap)

<http://lattes.cnpq.br/6756076129585326>

Júlia Langer de Campos

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/6042703572308861>

Júlia Vieira Correia

CAp UFRJ / UFRJ

<http://lattes.cnpq.br/4334414605394969>

Juliana Pereira Guimarães

Colégio Gama

<http://lattes.cnpq.br/2046064514133919>

Luciana Raimunda de Lana Costa

Secretaria de Estado de Educação de Mato
Grosso (Seduc-MT)

<http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>

Lucineide Lima de Paulo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2276326292673834>

Luiz Guilherme de Brito Arduino

Universidade de Taubaté (UNITAU)

<http://lattes.cnpq.br/6997590117371265>

Luiziane da Silva Rosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)

<http://lattes.cnpq.br/5311801557092580>

Margareth Andrade Morais

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/5569584248668800>

Natalia de Lima Nobre

<http://lattes.cnpq.br/0485903509262832>

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ)

<http://lattes.cnpq.br/9565890550117168>

Silvânia Maria da Silva Amorim Cruz

Faculdade Vale do Pajeú

<http://lattes.cnpq.br/2931674928715770>

Thaís Fernandes Velloso

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/3041527650076189>

Vítor de Moura Vivas

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

<http://lattes.cnpq.br/2950202318418885>

Sumário

Editorial	95
<i>Dennis Castanheira; Leila Maria Taveira Monteiro; Luana Maria Siqueira Machado; Marcus Vinicius Brotto de Almeida</i>	
<u>Artigos</u>	
Padrões de pontuação relacionados aos nexos adversativos: a tradição gramatical e o funcionalismo linguístico em contraponto	99
<i>Patrícia Azevedo Gonçalves</i>	
Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio	119
<i>Ivanda Maria Martins Silva; Muriel Prado de Melo Junior; Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira; Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos</i>	
Letramentos digitais e ensino: propostas didáticas para a formação do leitor na contemporaneidade	141
<i>Erica Cristina de Oliveira Bernardes; Antonio Lemes Guerra Junior</i>	
A produção textual escrita: desenvolvendo habilidades rumo à competência comunicativa	157
<i>Helena Tavares Viana da Silva</i>	
Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa	167
<i>David Ié</i>	
Paratextos textuais em <i>Na minha pele</i>, de Lázaro Ramos	179
<i>Éric Reinaldo Carneiro Dias; Katrym Aline Bordinhão dos Santos</i>	
<u>Relatos de Experiência em Docência</u>	
Multiletramentos: mediação de leitura por estudantes no contexto do ensino remoto	189
<i>Meire Celedonio da Silva; Daryjane Pereira Costa</i>	
Isolamento social e o ensino de literatura: desafios e práticas	203
<i>Larissa Ferreira Barbosa; Maria de Jesus Pereira Matos</i>	
Normas para apresentação de originais	211

Editorial

Este número reúne os textos completos de alguns trabalhos apresentados no II Congresso de Ensino de Linguagens (CEL), realizado de 25 a 28 de abril de 2022 de modo online. Promovido pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, o II CEL manteve como objetivo fundamental fomentar a reflexão sobre o ensino de línguas e de literaturas a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

No artigo “Padrões de pontuação relacionados aos nexos adversativos: a tradição gramatical e o funcionalismo linguístico em contraponto”, Patrícia Azevedo Gonçalves discute a relação entre os usos da pontuação em contextos funcionais com valor de adversidade. Por meio dos pressupostos teóricos do Funcionalismo de Talmy Givón, a relação sintaxe e discurso é sistematizada em prol de uma análise gramatical contextualizada. A autora propõe, com isso, contraposições e reflexões ligadas aos compêndios gramaticais e à abordagem funcional com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o português escrito, sobretudo, em relação aos processos de vinculação sintática e seu registro gráfico.

Em “Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio”, Ivanda Maria Martins Silva, Muriel Prado de Melo Junior, Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira e Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos discutem o contexto de pandemia e o ensino de literatura. Para isso, recorrem, por meio de uma abordagem qualitativa, às metodologias ativas associadas à cultura digital e à interdisciplinaridade em prol do protagonismo estudantil no campo artístico-literário. Os autores constatam que as articulações entre literatura, educação e inovação podem ser relevantes em prol de uma educação literária.

O artigo “Letramentos digitais e ensino: propostas didáticas para a formação do leitor na contemporaneidade”, de Erica Cristina de Oliveira Bernardes e Antonio Lemes Guerra Junior, focaliza o expressivo avanço da tecnologia digital nos tempos atuais e sua inegável influência no processo de ensino e aprendizagem de leitura. Dessa forma, seu objetivo é abordar as relações entre os letramentos digitais e a formação do leitor competente face às tipicidades e aos desafios do mundo contemporâneo. O texto apresenta sugestões práticas de atividades didáticas para o segmento da Educação Básica por meio de uma pesquisa

bibliográfica e reflexões a respeito dos conceitos em foco, tais como hiperleitura, letramento digital e formação do leitor efetivo.

Em “A produção textual escrita: desenvolvendo habilidades rumo à competência comunicativa”, Helena Tavares Viana da Silva afirma que, apesar das mudanças pelas quais a produção textual passou nos últimos anos, em consequência de pesquisas e documentos que possibilitaram ao ensino de língua uma nova perspectiva, os discentes ainda apresentam muita dificuldade para redigir. Isso se deve ao fato de os profissionais de língua portuguesa não orientarem os estudantes de forma sistemática, pedindo produções textuais sem ensinar o percurso a ser percorrido por eles para que desenvolvam essa habilidade. A partir da definição de texto ao longo do tempo e dos critérios de textualidade, a autora, por meio de uma pesquisa bibliográfica, pretende apresentar alternativas para mudar esse cenário.

No artigo “Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa”, David Lé aborda metodologias de aula interativa para o ensino da língua portuguesa no contexto plurilíngue da Guiné-Bissau. O autor conclui que, em conjunto com a interferência das instabilidades políticas que afligem o país, a ausência de metodologias de ensino que levem em consideração a realidade de Guiné-Bissau prejudica a qualidade do ensino e a formação dos professores de língua portuguesa.

Éric Reinaldo Carneiro Dias e Katrym Aline Bordinhão dos Santos, em “Paratextos textuais em *Na minha pele*, de Lázaro Ramos”, lembram que a análise de textos literários, no ensino médio, muitas vezes corre o risco de ser superficial, sem se ater a certos elementos importantes para os efeitos almejados pelas produções. Nesse cenário, a análise de paratextuais ganha relevância, pois pode propiciar a observação de estratégias adotadas por autores para a leitura e a interpretação de textos literários. Os autores se debruçam sobre a análise da obra “Na minha pele”, de Lázaro Ramos, cuja capa figura como um elemento paratextual de destaque.

No texto “Multiletramentos: mediação de leitura por estudantes no contexto do ensino remoto”, Daryjane Pereira Costa nos apresenta o projeto Conto em Casa, que realizou experiências de práticas de leitura com alunos do Ensino Médio durante o período pandêmico. A autora objetivava, além de ampliar o letramento literário dos estudantes, proporcionar práticas de multiletramento e um espaço de construção de sentidos por meio de ferramentas tecnológicas e midiáticas. O procedimento adotado no trabalho seguiu uma rotina de leitura, releitura por parte dos discentes para produção de material audiovisual e

divulgação na página do projeto em rede social. A autora conclui afirmando que as práticas de multiletramento podem potencializar as práticas de leitura, sobretudo em contextos de ensino remoto, como ocorreu em decorrência da pandemia de covid-19.

No texto “Isolamento Social e o Ensino da Literatura: desafios e práticas”, de autoria de Larissa Ferreira Barbosa e Maria de Jesus Pereira Matos, são discutidos os desafios do ensino da leitura literária na pandemia por meio de um relato de experiência. A partir do trabalho, as autoras ressaltaram a importância da união entre pais e professores nesse contexto e do papel da literatura na construção da criatividade e do conhecimento, já que é a linguagem literária que tem significativo papel no preparo do cidadão competente e consciente.

Nota

É com os corações cheios de pesar que comunicamos o falecimento da Dra. Profa. Natalia de Lima Nobre, que nos deixou precocemente no final de 2022. Natalia era membro da comissão editorial do CELTE e sempre será lembrada por amigos e alunos pela alegria e entusiasmo com que se dedicava à vida, à pesquisa e ao ensino.

Dr. Dennis Castanheira

Dra. Leila Maria Taveira Monteiro

Dra. Luana Maria Siqueira Machado

Dr. Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Organizadores

Padrões de pontuação relacionados aos nexos adversativos: a tradição gramatical e o funcionalismo linguístico em contraponto

Punctuation standards related to adversative nexs: grammatical tradition and linguistic functionalism in counterpoint

Patrícia Azevedo Gonçalves

Mestra em Gramática e Significação (UFRGS) e doutoranda em Estudos Linguísticos (PUCRS)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1442-8185>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9306973914047017>

E-mail: patricia.goncalves87@edu.pucrs.br

Resumo

A pontuação deve ser compreendida não apenas como um apêndice da gramática das línguas naturais ou mera convenção tipográfica, mas como conjunto de marcas linguísticas que organizam a sintaxe do texto e instanciam sentidos. Entretanto, em muitas das gramáticas tradicionais, na falta de uma exposição sobre os processos sintáticos e semânticos que resultam na escolha de um determinado sinal, acentua-se seu caráter normativo. Tendo por horizonte esse olhar crítico, apresentamos esta revisão da literatura, que integra nossa pesquisa de mestrado (GONÇALVES, 2020), na qual buscamos investigar, de modo focal, os padrões de pontuação relativos aos conectores adversativos, em contexto de escrita formal (acadêmica). Para tanto, colocamos em contraponto o que a tradição gramatical já sistematizou acerca da pontuação das coordenadas adversativas e o que a Linguística Funcional, na figura de Givón (1984, 1991, 1993), pode contribuir para que ampliemos nossa compreensão acerca do português escrito, em especial, quanto aos processos de vinculação sintática e seu registro gráfico.

Palavras-chave: Pontuação. Coordenadas Adversativas. Português Escrito.

Abstract

Punctuation should be understood not only as an appendix to the grammar of natural languages or a mere typographical convention, but as a set of linguistic marks that organize the syntax of the text and instantiate meanings. However, in many traditional grammars, in the absence of an explanation of the syntactic and semantic processes that result in the choice of a certain sign, its normative character is accentuated. With this critical perspective in mind, we present this literature review, which is part of our master's research (AUTHOR, 2020), in which we seek to investigate, in a focal way, the scoring patterns related to adversative connectors, in the context of formal writing (academic). For that, we put in counterpoint what the grammatical tradition has already systematized about the punctuation of the adversary coordinates and what the Functional Linguistics, in the figure of Givón (1984, 1991, 1993), can contribute to expand our understanding of written portuguese, in particular, regarding syntactic linking processes and their graphic registration.

Keywords: Punctuation. Adversative Coordinates. Written Portuguese.

Data de submissão: 01/06/2022 | Data de aprovação: 04/09/2022

1 Introdução

A pontuação, segundo Veronique Dahlet (1999, 2002, 2006), deve ser compreendida não apenas como um apêndice da gramática das línguas naturais ou mera convenção tipográfica, mas como conjunto de marcas linguísticas que organizam a sintaxe do texto e instanciam sentidos. Uma vez que a escrita consiste em um *continuum* escritural que se manifesta num espaço bidimensional, isto é, de dimensão linear (horizontal) e hierarquizante (vertical), seu papel, de maneira operacional, corresponde a um **sistema**: “[c]onjunto de sinais

visuais de organização e apresentação, [...] a pontuação inclui várias classes de sinais gráficos discretos que constituem um sistema, completando ou substituindo a informação alfabética” (CATACH, 1980, p. 21).

Nas gramáticas tradicionais, denuncia Dahlet (2006, p. 24), “na falta de uma exposição sobre os processos semânticos e interacionais que resultam na escolha de um determinado sinal”, acentua-se seu caráter normativo, “deixando a impressão de que a pontuação é um objeto cuja aplicação fica pronta de antemão, e pode realizar-se de uma só maneira”.

[E]m muitos casos, existe mais do que uma possibilidade de pontuar [...]. Isso, evidentemente, não significa que as maneiras de pontuar fogem de regras, mas que essas regras proveem essencialmente do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, suas condições de enunciação, seu tipo de relação contratual, enfim, que liga o enunciador e o enunciatário (DAHLET, 2006, p. 24).

Tendo por horizonte esse olhar crítico, apresentamos esta síntese, que integra nossa pesquisa de mestrado (GONÇALVES, 2020), na qual buscamos investigar, de modo focal, os padrões de pontuação relativos aos conectores adversativos em contexto de escrita formal (acadêmica). Para consecução da discussão proposta na dissertação da qual este artigo é oriundo, foram coletados trabalhos acadêmicos, tendo por recorte temporal o período de julho a dezembro de 2017, totalizando 50 trabalhos. Destes, foram coletados 722 excertos em que os conectores adversativos foram mobilizados, sendo o objeto geral de nossa análise descrever quais condicionamentos estão presentes em estruturas cujo manejo da pontuação não se mostrou adequado. Em nossa investigação, objetivamos descrever e discutir os condicionamentos presentes em construções cujo manejo da pontuação não reflete sua estrutura sintática, rompendo a progressão temática esperada para o excerto; apresentando segmentação inadequada de sintagmas, orações e períodos; ou causando ambiguidades quanto ao escopo do conectivo.

Assim, no que concerne os objetivos deste artigo, compartilhamos nossa síntese teórica, colocando, em contraponto, o que a tradição gramatical sobre o português já sistematizou acerca da pontuação das coordenadas adversativas (seção 2) e o que a Linguística Funcional, na figura de Givón (1984, 1991, 1993), pode contribuir para que ampliemos nossa compreensão acerca do português escrito (seção 3).

2 O que propõem os gramáticos

Nesta etapa da revisão da literatura, buscaremos, como ponto de partida, revisitar como a pontuação é abordada por alguns dos principais gramáticos que se ocuparam da descrição do português. Nossa síntese organizar-se-á da seguinte forma: primeiramente, abordaremos as diferenças de distribuição entre os nexos adversativos; e, depois, discutiremos, mais focalizadamente, suas contribuições acerca da pontuação relativa às orações coordenadas adversativas. Nosso objetivo, aqui, é não apenas sumarizar o que foi

produzido por esses autores, mas enfatizar nossa percepção de que esses materiais descritivos normalmente se contentam com uma apresentação muito sucinta e vaga do que entendem ser a natureza geral da pontuação.

Para tanto, selecionamos, como bibliografia para este estudo, doze gramáticas, sendo que oito delas apresentam seção destinada à pontuação: Cunha e Cintra (2007), Bechara (2006), Azeredo (2008), Abaurre (2011), Haury (2015), Pestana (2015), Fetzner (2015), Vitral (2017); e outras quatro, juntamente com as já mencionadas, nos auxiliaram na compreensão acerca dos nexos adversativos: Neves (2000), Castilho (2010), Bagno (2011) e Perini (2016).

2.1 Algumas observações sobre os nexos adversativos

Cunha e Cintra (2007, p. 594) apresentam as conjunções adversativas como aquelas que “ligam dois termos ou duas orações de igual função, acrescentando-lhes, porém, uma ideia de contraste: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, entretanto*”. Os autores sinalizam que apenas *mas* deve aparecer obrigatoriamente no começo da oração, podendo as demais virem no início da oração ou após um dos seus termos. Descrevem, ainda, as diferentes significações atribuídas a *mas*, sendo elas as de restrição, retificação, atenuação ou compensação, adição, havendo “outras mais”. Por fim, destacam o emprego de *mas* e de *porém* para mudar a sequência de um assunto “geralmente com o fim de retomar o fio do enunciado anterior que ficara suspenso” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 599):

- (1) **Mas** continua. Não te esqueças do que estavas a contar.

Bechara (2006, p. 321) descreve que as conjunções adversativas “enlaçam unidades apontando uma oposição entre elas. As adversativas por excelência são *mas, porém e senão*”. E segue: “[a]o contrário das aditivas e das alternativas, que podem enlaçar duas ou mais unidades, as adversativas se restringem a duas. *Mas* e *porém* acentuam a oposição; *senão* marca a incompatibilidade”. Diferente estatuto é dado para *contudo, entretanto, todavia e não obstante*, aos quais Bechara (2006, p. 322) nomeia como *advérbios (textuais ou discursivos)*, pois “marcam relações textuais e não desempenham o papel conector das conjunções coordenativas, apesar de alguns manterem com elas certas aproximações ou mesmo identidades semânticas”. Por fim, indica que tais vocábulos, como advérbios que são, “guardam com o núcleo verbal uma relação frouxa” (*idem*), podendo estar em qualquer posição dentro da oração em que se inserem:

- (2) Eles não chegaram *nem todavia* deram certeza da presença.
- (3) Eles não chegaram *nem* deram, **todavia**, certeza da presença.
- (4) Eles não chegaram *nem* deram certeza da presença, **todavia**.

Azeredo (2008, p. 305) descreve que as conjunções adversativas expressam, basicamente, “uma relação de contraste entre dois fatos ou ideias”. Seu valor contrastivo, segundo o autor, pode consistir em “uma simples oposição de dois conteúdos” (5) ou “na quebra de uma expectativa criada pela primeira proposição” (6):

- (5) A secretária dele é antipática, **mas** competente.
- (6) O lutador era magrinho, **mas** derrubava todos os seus adversários.

O autor ainda menciona outros empregos de *mas*: para fins de ênfase (7); podendo ligar orações que estejam subordinadas a uma mesma oração principal (8); como meio de focalização (9); e, quando antecedido de *não*, enquanto focalização contrastiva (10):

- (7) Eles já estão velhos, **mas ainda assim** têm um fôlego de jovens.
- (8) É provável que esses animais sobrevivam em cativeiro, **mas** (que) não se reproduzam nessas condições.
- (9) Entre, **mas** sem fazer barulho. (Compare com “Entre sem fazer barulho”).
- (10) Contrariamente ao que se pensa, (a águia) *não* mata com o bico, **mas** só com as garras, que funcionam como punhais.

Quanto aos nexos *porém*, *contudo*, *entretanto*, *no entanto* e *todavia*, na seção destinada às conjunções, Azeredo (2008, p. 306-307) afirma que “têm características que se assemelham a advérbios – como a mobilidade posicional da frase – e comportam-se como verdadeiros equivalentes de *ainda assim*, *infelizmente*, *pelo contrário*, *apesar disso*”. Vejamos os exemplos apresentados pelo autor:

- (11) Eles já estão velhos, **contudo** ainda têm um fôlego de jovem. (contudo = apesar disso)
- (12) Comprei os ingressos para o cinema, **entretanto** deixei-os no bolso do paletó. (entretanto = infelizmente)

Em outra seção, destinada exclusivamente aos *adjuntos conjuntivos*, o autor afirma que estes “são utilizados como recurso de coesão textual [...], [pressupondo] alguma porção de sentido precedente no discurso ou texto” (AZEREDO, 2008, p. 288). Ao listar os que expressam “oposição ou ressalva”, menciona os seguintes: *ainda assim*, *apesar disso*, *contudo*, *em compensação*, *entretanto*, *não obstante*, *na verdade*, *no entanto*, *porém*, *por outro lado*, *todavia*. Convém questionar se o agrupamento proposto pelo autor é o mais adequado. Fica evidente que o critério empregado por ele é sintático, tendo em vista o tipo de sintagma que essas expressões constituem; contudo, poderia ter sido apresentada uma discussão ou categorização semântica mais refinada, pois, nesse conjunto, há elementos cujo sentido é totalmente opaco à maioria dos falantes/escreventes, como *todavia*, e outros com significado

lexical claro, como *na verdade* ou *por outro lado* – dentre outros aspectos da ordem do sentido.

Na gramática escolar de Abaurre (2011), não há nenhuma problematização quanto às conjunções coordenadas adversativas, sendo consideradas pela autora as seguintes expressões: *mas, porém, todavia, contudo, no entanto, não obstante*.

Amini Hauy (2015, p. 806), em sua obra, também mantém os nexos *mas, porém, todavia, contudo, no entanto* e *entretanto* como conjunções adversativas, que são descritas pela autora como “conjunções (ou expressões) [...] [que] conectam palavras, expressões, orações e períodos, cujo sentido se contrasta ou se opõe, ou exprime atenuada concessão ou ressalva”. Em nota de rodapé, a autora faz remissão à *Gramática Descritiva* de Maximiliano Maciel (de 1925!), que cita autor anterior (Eduardo Carlos Pereira), afirmando que, “[c]om exceção de *mas* e *porém*, as demais adversativas antigamente se classificavam como advérbios de concessão. [...] denomina-as conjunções adverbiais, [...] ‘as que conservam seu valor de advérbio’”. Por fim, ela também menciona o fato de somente *mas* ter posicionamento fixo, devendo sempre “encabeçar a oração”.

Pestana (2015, p. 529, *grifo do autor*), em gramática destinada à preparação para concursos, afirma que as conjunções adversativas “indicam essencialmente uma ideia de adversidade, oposição, contraste; também ressalva, quebra de expectativa, compensação, restrição; *elas realçam o conteúdo da oração que introduzem*”. Como construções dessa natureza, considera: *mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, não obstante, só que, senão, agora, antes, ainda assim*. Na mesma seção, o autor também comenta a diferença quando à mobilidade sintática de *mas* em relação às demais conjunções e destina tópicos às diferentes matizes de sentido que algumas conjunções apresentam.

A gramática de Fetzner (2015, s.p.) é a mais sucinta entre todas as consultadas quanto aos nexos adversativos. Definindo-os como aqueles que introduzem “um fato de sentido adverso (contrário) ao da outra oração”, cita que as “principais conjunções adversativas” são: *mas, porém, contudo, todavia*.

Na gramática de Vitral (2017, p. 172), são listadas entre as conjunções adversativas: *mas, porém, entretanto, contudo, só que, no entanto, apesar disso* e *embora*; restringindo-se apenas à afirmação de que a conjunção *mas*, por exemplo, “introduz a interpretação de algo que é contrário às expectativas”. Vemos que o autor, assim como Azeredo (2008), considera elementos aparentemente estranhos ao conjunto das adversativas, como as expressões *apesar disso* e *embora*.

Neves (2000, p. 755) apresenta apenas *mas* como conjunção adversativa. As palavras *porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto* e *não obstante* são nomeadas pela autora como *advérbios juntivos*. Descrevendo que os advérbios juntivos indicam relações semânticas baseadas nas “desigualdades dos elementos postos e ligação, relações que vão desde uma simples desigualdade pouco caracterizada até a rejeição, passando pelo contraste, pela contrariedade, pela oposição, pela negação e pela anulação” (NEVES, 2000, p. 273), a linguista apresenta amplo exemplário, tecendo considerações interessantes quanto à direção da oposição estabelecida entre os argumentos textuais (em 13, temos o conectivo *entretanto*

apresentando um dado novo em oposição à afirmação anteriormente feita); o escopo da restrição/refutação/acréscimo de informação (segundo a autora, em 14, o nexos instancia uma relação de acréscimo); casos de negação de inferência (15), dentre outros aspectos sintáticos e semânticos.

- (13) Muitas festas desapareceram, outras estão desaparecendo; **entretanto**, nas regiões das novas culturas, algumas estão aparecendo.
- (14) O Governo Nacional, mediante lei especial, pode intervir em empresa econômica particular. A intervenção, **entretanto**, só se fará a título de exceção.
- (15) O resultado é que, na natureza, tem lugar uma forte mortalidade que, **entretanto**, não impede a espécie de sobreviver.

Castilho (2000, p. 352-353) também considera que somente *mas* desempenha papel de conjunção, atribuindo-lhe propriedades discursivas de: (i) marcador discursivo, na interação conversacional (16, 17); (ii) conectivo textual, unindo unidades discursivas (18) e (iii) operador argumentativo, alterando o “eixo da argumentação” (para este caso, o autor não apresenta exemplos).

- (16) – *gosto do campo para dormir [...]*
– **mas** *você falou que passava férias numa fazenda...*
- (17) **Mas** *e aí... como vão as coisas [...]*?
- (18) Unidade A: *[...] vi... não só que já se fazia coisa muito boa e também muita coisa ruim... é claro...*
Unidade B: **mas** *vi também todas as possibilidades [...]*.

Quanto às suas propriedades semântico-sintáticas, o autor elenca três valores: (i) *mas* inclusivo, em sentenças afirmativas; (ii) *mas* contrajuntivo, em sentenças negativas; (iii) *mas* contrajuntivo, em sentenças formalmente afirmativas, mas com valor implícito de negação de expectativas. Já em relação a seu escopo, o autor observa:

Enquanto operador de inclusão, *mas* tem seu escopo à direita, ligando expressões da esquerda para a direita. Enquanto operador argumentativo de contrajunção, *mas* tem seu escopo à esquerda, ligando constituintes da direita para a esquerda, contrapondo o segundo segmento ao primeiro. (CASTILHO, 2000, p. 354)

Por fim, o autor menciona as construções *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *só que* e *agora*, mas a partir de postulados apresentados por outros autores (DIAS DE MORAES, 1987; PERINI, 1995), afirmando que

[n]ão é pacífico que estas conjunções tenham as mesmas propriedades de *mas*, como dizem as gramáticas. Perini (1995, p. 145) mostra que *porém* ainda é um adverbial, pois se desloca livremente pela sentença, o que não ocorre com *mas*. [...] O mesmo se pode dizer de *entretanto* e *contudo*. (CASTILHO, 2000, p. 354)

Marcos Bagno (2011, p. 891), em sua *Gramática Pedagógica*, retoma a discussão feita por Perini, Bechara, Neves, Azeredo e Castilho, defendendo que “[a] verdadeira conjunção adversativa é *mas*”. As formas *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto* e *no entanto* são consideradas, pelo autor, *advérbios*, devido à sua “ampla mobilidade no interior da sentença” e, também, “por poderem vir anteceditos da conjunção aditiva e [...], o que é impossível para a conjunção adversativa [*mas*]”.

Por fim, temos, na gramática de Perini (2016), breve menção ao *mas* enquanto *coordenador* de distribuição limitada, cujo significado é o de negar uma expectativa.

No Quadro 1, apresentamos uma síntese da nomenclatura empregada para os nexos adversativos que têm comportamento adverbial.

Quadro 1 – Nomenclatura dos Nexos Adversativos

	Nomenclatura Empregada	Autores
Conjunções	Coordenativas Adversativas	Cunha e Cintra (2007), Abaurre (2011), Hauy (2015), Pestana (2015), Fetzner (2015), Vitral (2017)
Advérbios/ Adverbiais	Textuais ou Discursivos	Castilho (2000)
	Juntivos	Neves (2000)
	***	Bechara (2006), Bagno (2011)
	Adjuntos Conjuntivos	Azeredo (2008)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como foi possível observar nos autores visitados, há uma grande divergência quanto ao papel atribuído às conjunções, em relação a que nexos são considerados adversativos e, ainda, quanto àqueles que apresentam comportamento adverbial.

Após esta revisão acerca dos nexos adversativos, nos deteremos, na próxima seção, no que os autores apresentam quanto à pontuação específica das orações coordenadas adversativas.

2.2 A pontuação das coordenadas adversativas

Nas gramáticas de Cunha e Cintra (2007), de Hauy (2015) e de Pestana (2015), como primeira prescrição relativa às adversativas, recomenda-se o emprego da vírgula para separar as orações coordenadas sindéticas com a conjunção *mas*, empregada sempre no começo de oração.

(19) Não me disseste, mas eu vi.

(20) O “homem cordial” não pressupõe bondade, mas somente [pressupõe] o predomínio dos comportamentos de aparência.

Hauy (2015, p. 423) destaca, ainda, que: “Antepõe-se a *vírgula* à conjunção coordenativa *mas*, inicial de oração, reforçada, ou não, por *até*, *ainda*, *também* e precedida da locução *não só*”, apresentando o seguinte exemplo:

- (21) Isto é, todo o estado de alma é não só representável por uma paisagem, mas verdadeiramente [é] uma paisagem.

Cabe mencionar, entretanto, que tal prescrição não nos parece produtiva, pois já está contida na preleção anterior.

Em Azeredo (2008, p. 522), encontramos a seguinte descrição do uso da vírgula, bem como o exemplo que segue: “A vírgula é tipicamente empregada nos casos de uso de palavras ou locuções que expressam conexões discursivas em geral (adição, explicação, contraste, compensação, retificação, encadeamento, conclusão, ratificação, etc.)”.

- (22) Vivemos num mundo curioso. Tudo o que nele ocorre é global, universal e uniforme e, no entanto, os eventos que mais chamam a atenção são os que têm um feitio único, singular, especial.

Além de não propor uma especificação/categorização das “conexões discursivas em geral” citadas (entre as quais o autor agrupa conjunções conclusivas, adversativas, explicativas, etc.), os exemplos mobilizados apresentam conectivos em co-ocorrência com o nexos aditivo *e*, sem uma descrição mais apurada que permita a consolidação de uma regra bem formulada para esses casos. Já na gramática de Fetzner (2015, s. p.), a co-ocorrência com o aditivo *e* é mencionada: usa-se a vírgula “[p]ara separar as orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas pela conjunção *e*”. A gramática escolar de Abaurre (2011, p. 547), por sua vez, limita-se apenas a descrever o uso da vírgula “entre coordenadas sindéticas”, sem focalizar as adversativas.

Das gramáticas consultadas, consideramos a de Haury (2015) a mais abrangente quanto ao tratamento da pontuação em português escrito. É na gramática da autora que vemos contemplada a descrição mais detalhada, por exemplo, quanto ao emprego da vírgula posterior às conjunções quando estas *iniciam* um período, emprego amplamente encontrado na amostra analisada neste estudo, mas raramente admitido explicitamente pelas gramáticas normativas. Vejamos as palavras de Haury (2015, p. 443):

Iniciais de período, as conjunções adversativas, com exceção de *mas*, em geral têm *vírgula* depois delas. Comentário: Não se justifica, porém, essa posposição da vírgula nesses conectivos coordenados, pois, como já anteriormente se explicou, nem sempre à pausa da leitura deve corresponder a vírgula como sinal gráfico de pontuação.

- (23) Contudo a minha mágoa nunca fez ver negro o que era cor de laranja.
(24) Contudo, sempre os trazia baixos.

Destacamos que o comentário da autora contém a crítica dentro de si próprio. Ao dizer que “nem sempre” à pausa deve corresponder a vírgula, admite que *frequentemente* sinalizamos “a pausa” com vírgula – o que é particularmente verdade para elementos adverbiais deslocados para a frente da frase. Portanto, *em regra*, nexos como *contudo*, *todavia*, *portanto* serão seguidos de vírgula quando usados no começo de período ou oração, sendo precedidos, nesse último caso, de ponto e vírgula.

Outro ponto descrito por ela, embora não aborde a conexão das orações coordenadas adversativas em si, diz respeito à co-ocorrência de conectivos coordenativos e subordinativos,

sobre os quais afirma: “Separa-se o conectivo coordenativo do conectivo subordinado, desde que não seja o caso de coordenação de subordinadas de idêntica função” (HAUY, 2015, p. 443).

- (25) Mas, se a sociedade não pode igualar os que de natureza criou desiguais, cada um [...] pode reagir sobre as desigualdades nativas [...].

Essa “regra”, convém mencionar, compõe outra muito mais geral – a de que elementos adverbiais devem ser circunscritos quando “deslocados” – isto é, quando intervêm entre elementos que estão na ordem direta; pois, evidentemente, a ordem direta de um nexo introdutor de oração e sujeito é [Nexo + Sujeito + Predicado].

Cunha e Cintra (2007), Haüy (2015), Fetzner (2015) e Pestana (2015) mencionam que os demais nexos adversativos – *porém, contudo, entretanto, no entanto, todavia* – apresentam maior mobilidade sintática, podendo ocorrer no início da oração, no final ou entre seus termos. Nesses casos, recomenda-se, de modo geral, que seja empregado o ponto e vírgula entre as orações e que o nexo seja demarcado entre vírgulas – uma seguinte se o nexo introduz a oração, ou intercalado entre vírgulas se o nexo está no interior da oração, em posição “adverbial”.

- (26) Vá aonde quiser, mas fique morando comigo.
(27) Vá aonde quiser, porém fique morando comigo.
(28) Vá aonde quiser, fique, porém, morando comigo.
(29) Vá aonde quiser; fique, porém, morando comigo.

Ao registrar os exemplos acima (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 662), os autores chegam a registrar o exemplo em (29), em que *porém* é precedido de vírgula, apenas, e não é seguido de outra vírgula; mas, logo a seguir, condenam a ausência de ponto e vírgula neste exemplo, pois compreendem que utilizar *apenas* a vírgula entre as orações não representa a “acentuada pausa que existe entre as orações”.

Ainda a respeito do ponto e vírgula, Cunha e Cintra (2007, p. 662) apresentam um contexto em que seu uso seria *facultativo*: neste, ao empregar o sinal “com o alongamento da pausa, acentua-se o sentido adversativo [...] das referidas conjunções”:

- (30) Pode a virtude ser perseguida, mas nunca desprezada.
(31) Pode a virtude ser perseguida; mas nunca desprezada.

O mesmo aspecto é destacado por Bechara (2006, p. 610), que recomenda o emprego do ponto e vírgula “para separar as adversativas em que se quer ressaltar o contraste”:

- (32) Não me disse mais nada; mas de noite Lobo Neves insistiu no projeto.

E por Hauy (2015, p. 422), que destaca este emprego do ponto e vírgula como “recurso estilístico da antítese”, encontrado em orações coordenadas (contrativas), sindéticas e assindéticas:

- (33) Verbo Divino é a palavra divina; mas importa pouco que as nossas palavras sejam divinas, se forem desacompanhas de obras.

Como é possível verificar nas prescrições e tópicos elencados por cada um dos autores, não há consenso em relação a determinados empregos da *vírgula* e do *ponto e vírgula* relacionados às *conjunções* e *orações coordenadas adversativas*. Há, também, tópicos que parecem redundantes na exposição de uma mesma obra – como, por exemplo, as duas menções que a gramática de Hauy (2015, p. 427) faz ao uso da vírgula antes de *mas*: “quando inicial de oração” e “inicial de oração reforçada, ou não, por *até, ainda, também* e precedida da locução *não só*”. Também é preciso destacar que gramáticas de relevância, como a de Bechara (2006) e de Azeredo (2008), não formulam nada a respeito do emprego do ponto e vírgula como organizador sintático das orações coordenadas adversativas cujos nexos se encontram entre os termos da oração.

2.3 Síntese da seção

Após realizar esta incursão sobre o tema, observa-se sua complexidade, visto que ainda há empregos da pontuação que ainda não foram, a nosso ver, devidamente tratados na literatura – sendo esse, em particular, o caso do uso da vírgula, do ponto e vírgula e do ponto final para separar orações/períodos adversativos.

Ainda a respeito do que descrevem/prescrevem as gramáticas que compuseram nossa revisão, propomos uma síntese quanto aos usos descritos por regras ou apresentados nos exemplos, a qual será retomada nos capítulos posteriores de análise.

1) Quanto à pontuação com *mas*:

- (a) *mas* introduzindo oração adversativa deve ser precedido por ponto final, ponto e vírgula ou vírgula; no primeiro caso, a oração é também um período independente; nos outros dois, é parte de um período composto;
- (b) *mas* unindo *termos* de uma oração (p. ex., adjetivos) não precisa vir precedido de vírgula (e não pode vir precedido nem de ponto final, nem de ponto e vírgula);
- (c) como *mas* é conjunção, e não elemento adverbial, não ocorrerá deslocado para o interior da oração adversativa isolado por vírgulas (isto é, não há, com *mas*, uso análogo a “João chegou cedo; Maria, *contudo*, chegou tarde.”);
- (d) *mas* pode ser seguido de vírgula caso esta seja demarcatória de constituinte deslocado para a frente da frase, em ordem indireta; de outro modo, não pode haver tal vírgula (portanto, “Paulo não consegue dormir de noite; mas, depois do almoço,

consegue.” e não “Paulo não consegue dormir de noite; mas, consegue depois do almoço.”).

2) Pontuação com os demais nexos adversativos, p. ex., *contudo*:

- (a) como *mas*, devem ser precedidos de ponto final, ponto e vírgula ou vírgula;
- (b) não são usados, entretanto, para unir *termos* da oração (p. ex., adjetivos) – precisamente por serem, na verdade, elementos adverbiais, e não verdadeiras conjunções;
- (c) como não são conjunções, mas elementos adverbiais, podem ocorrer deslocados para o interior da oração adversativa, quando aparecerão isolados por vírgulas (“João chegou cedo; Maria, *contudo*, chegou tarde.”);
- (d) nessa última situação, a oração adversativa deverá ser separada da oração precedente por ponto final ou ponto e vírgula, mas não por vírgula apenas (portanto, “João chegou cedo. Maria, *contudo*, chegou tarde.” ou “João chegou cedo; Maria, *contudo*, chegou tarde.”, mas não “João chegou cedo, Maria, *contudo*, chegou tarde.”);
- (e) como são elementos adverbiais, podem ser separados do resto da oração adversativa por vírgula quando em posição inicial precedidos de ponto final ou ponto e vírgula (portanto: “João chegou cedo. *Contudo*, Maria chegou tarde.” ou “João chegou cedo; *contudo*, Maria chegou tarde.”); mas, se vierem precedidos de vírgula, não poderão ter a segunda vírgula demarcatória, pois esta criaria problema na determinação do escopo do nexo adversativo, como observaram Cunha e Cintra (2007) – portanto, “João chegou cedo, *contudo* Maria chegou tarde.”, mas não “João chegou cedo, *contudo*, Maria chegou tarde.”.

3 Talmy Givón: a correlação entre integração formal e funcional

Nesta seção, conforme já enunciado, buscaremos retomar algumas asserções proferidas por Givón (1993). Para o autor, a teoria funcionalista tem por objetivo fornecer “um quadro explícito, sistemático e abrangente da sintaxe, semântica e pragmática unificadas como um todo”¹ (GIVÓN, 1984, p. 7, *tradução nossa*).

Partindo do pressuposto de que a dependência temática de uma oração relativa ao seu contexto imediato de discurso é garantida, o autor afirma que nos resta determinar o tipo e o grau de conectividade entre as orações. Assim, quanto mais conectada tematicamente uma oração coordenada é com uma oração adjacente – quanto mais linhas de coerência temática ela compartilha com essa oração – mais provável é que ela apareça reduzida, menos finita, sintaticamente integrada com a outra oração, conforme o isomorfismo entre integração funcional e estrutural apontado por Givón (1993, p. 318), o qual se configura como um caso

¹ Do original: “*an explicit, systematic and comprehensive framework of syntax, semantics and pragmatics unified as a whole*”.

particular do princípio geral da iconicidade: quanto mais integrados funcionalmente – mais firmemente coerentes – dois estados/eventos adjacentes, tanto mais integradas formalmente serão as duas orações que os codificam.

Por meio do princípio da iconicidade, considera-se a existência de uma relação não arbitrária, natural, entre forma e função, ou entre código e mensagem, na linguagem humana. Isto é, tal noção implica uma relação entre o mundo (sua representação conceptual) e o modo de verbalização (na direção do mundo para a linguagem): a iconicidade supõe que a estruturação dos enunciados tem correspondência com a organização dos fatos, pressupõe uma “força de motivação para a linguagem” (NEVES, 2018, p. 152).

Tendo em vista esse pressuposto, Givón (1993) apresenta diferentes parâmetros de integração entre orações, conforme sua distribuição e funcionalidade:

- (a) **Ligações locais mais concretas:** continuidade referencial, temporal, espacial, de ação;
- (b) **Faixas globais mais abstratas:** continuidade modal, do ato discursivo, de perspectiva.

Posto que orações presentes no discurso conectado podem, de fato, codificar diferentes graus de coerência, uns mais restritos, outros cada vez mais frouxos, o autor postula dois tipos de dependência, a serem abordados a seguir: a *dependência gramatical* e a *dependência funcional*.

3.1 Dependência funcional e gramatical: graus de conectividade temática e de integração sintática

Segundo Givón (1993), a progressão textual se constrói mediante diferentes estratégias de conectividade temática, as quais o autor identifica como *continuidade referencial*, *continuidade temporal*, *espacial* e *de ação*. Vejamos o que são essas estratégias de conectividade:

- (a) **Continuidade Referencial:** Neste tipo de continuidade, vemos diferentes estratégias anafóricas (uso de pronomes, de descrições definidas modificadas ou não, etc.) sendo mobilizadas para que a unidade temática seja assegurada pela manutenção de um mesmo referente como tópico informacional.

(34) Por se tratar de um prédio histórico e tombado pelo IPHAE e IPHAN, sua restauração é bastante dispendiosa, dependente de profissionais específicos, os restauradores, considerada uma mão de obra cara e bastante especializada. [M1, p17]²

² Exemplos extraídos do *corpus* de análise da dissertação. A codificação de referência diz respeito ao número da monografia (M) e o número da página (p) de onde foi extraído. Os exemplos de nossa amostra foram aqui apresentados tal qual ocorreram, sem quaisquer correções.

(b) Continuidade Temporal: Aqui, a continuidade/descontinuidade se dá no âmbito da progressão temporal dos fatos. A continuidade temporal, portanto, diz respeito à organização de um dado segmento textual em termos de uma certa orientação histórico-temporal.

(35) Da década de 40 a 80, esse cenário foi se transformando. Grandes distâncias geográficas passaram a dividir as classes sociais. [...] O crescimento da metrópole e seus processos de ocupação do espaço se deram de tal modo que, nos anos 90, as distâncias físicas entre ricos e pobres diminuiram, ao mesmo tempo em que os vários mecanismos para os separar tornaram-se mais óbvios e complexos. [M2p24]

(c) Continuidade Espacial: Mobilizando elementos lexicais e sintáticos, principalmente nomes e advérbios, organiza a progressão temática em torno da descrição de cenários e espaços que se relacionam espacialmente.

(36) No espaço da escola, o projeto possui uma sala, um quiosque e uma horta para realizar suas atividades. A sala de atividade está equipada com mesas, cadeiras, uma lousa, armários, geladeira e fogão, conta também com materiais didáticos e pedagógicos, como livros e outros instrumentos de trabalho. No espaço da horta, são realizadas ações socioambientais que promovem o cuidado com o preparo do solo e o cultivo de hortaliças, plantas medicinais e alimentícias não convencionais (PANC) manutenção de canteiro e a colheita das hortaliças. [M3p37]

(d) Continuidade de Ação: Por fim, temos um tipo de continuidade obtido por meio de algum tipo de estrutura na sucessão de ações, por exemplo, quando são orientadas para um certo “fim” (o que vale para textos “instrucionais”, mas também para narrativas típicas).

(37) Para que o usuário se inscreva no Programa Bolsa Família, é necessário que se cadastre no Cadastro Único, o que não assegura que o benefício lhe será concedido. [M4p22]

Para exemplificar³ os diferentes graus de integração entre orações, suas relações de continuidade e descontinuidade, o autor utiliza-se das seguintes oposições:

(a) Descontinuidade da Modalidade: A oposição entre os modos factual e não factual, que agenciam a atitude de falante perante um estado de coisas ou sucessão de eventos, resultam em “descontinuidade formal” entre orações que codificam tais eventos.

³ Os exemplos utilizados nesta parte da seção foram traduzidos e adaptados da obra do autor (GIVÓN, 1993).

- (38) Ela entrou e sentou na cama. Ela logo se mudaria para sempre. [*realis x irrealis*]
(39) ?? Ela entrou, sentou na cama, e logo se mudaria para sempre.

Em (41), cabe mencionar que “logo se mudaria” é uma hipótese no momento em que a personagem senta, mas pode ter se tornado verdade a seguir – o contexto não explicita; sendo hipótese, não pode se integrar sintaticamente à sucessão de ações expressa por período independente em (40).

- (b) Descontinuidade do Ato de Fala:** Mudança quanto à natureza do ato de fala no interior de textos e discursos também resulta em “descontinuidade formal” das orações.

- (40) Ela entrou e sentou na cama. Ela estava pensando nele? [declarativa x interrogativa]
(41) ?? Ela entrou, sentou na cama, e estava pensando nele?

O contraste entre (42) e (43) indica que, no caso típico, orações de um mesmo período estão no escopo de um mesmo e único ato de fala; portanto, atos de falas diferentes implicam, normalmente, períodos diferentes.

- (c) Descontinuidade da Perspectiva:** Do mesmo modo, a alternância entre enunciadores implica “descontinuidade formal”. Vejamos os exemplos a seguir:

- (42) Ela entrou, sentou na cama, refletiu um pouco e decidiu que ia esquecer tudo.
(43) Ela entrou, sentou na cama, refletiu um pouco. Esqueceria tudo, decidiu.
(44) ?? Ela entrou, sentou na cama, refletiu um pouco e esqueceria tudo, decidiu.

Em (44), podemos observar que um período – segmento textual único – corresponde a uma só perspectiva (a do narrador). Já em (45), temos dois períodos, representando formalmente as duas perspectivas apresentadas. Por fim, vemos, no exemplo (46), um período com problema de construção, pois não é possível que um único período instancie duas perspectivas. A descontinuidade de perspectiva, portanto, relaciona-se, como foi possível observar nos excertos em destaque, diretamente, na escrita, com o manejo da pontuação.

3.2 Pontuação e continuidade referencial

A continuidade referencial, como, em certa medida, já mencionamos, diz respeito à manutenção de “referentes do discurso”, seres e coisas de que se fala ao longo de um trecho de discurso, sendo um dos aspectos que integram a continuidade temática (coerência) de modo geral. Assim, tendo uma ideia da correlação entre os diferentes processos de vinculação sintática e os graus de conectividade temática e de integração entre as orações, vejamos agora

como Givón (1993) mobiliza esses elementos a fim de descrever as motivações para o uso de determinados sinais de pontuação e nexos adversativos, em sua função de *descontinuidade referencial*. Tais motivações podem comunicar um contraste entre referentes distintos, inserir orações cujas funções sintáticas ou papéis temáticos se modificam ou, ainda, sinalizar quando ocorre uma relação de contraste total entre o conteúdo informacional de duas construções.

Conjunções de contraste como *mas*, de acordo com Givón (1993, p. 324), são usadas quando algumas expectativas foram pré-estabelecidas em relação a indivíduos ou tipos de estados, atividades, assuntos ou objetos dos quais se espera que se comportem de uma certa maneira, mas acabam não o fazendo. As expectativas podem ser baseadas em normas culturais, envolvendo a maneira normal pela qual alguns tipos de eventos devem seguir outros. Eles também podem ser criados no discurso anterior para ocasiões e participantes específicos. O autor menciona, por fim, que contrastes cada vez mais sutis são possíveis, desde que as expectativas apropriadas sejam pré-estabelecidas e depois violadas. Vejamos os exemplos:

(45) João veio, mas Maria não. → contraste referencial

(46) Helena sentou-se, *mas* levantou-se imediatamente. → *comutação do verbo*

(47) Ela esteve aqui ontem, *mas* não hoje. → *momento de mudança*

(48) Ela deveria ir para São Paulo, *mas* acabou em Maceió. → *mudança de lugar*

(49) A aniversariante sentou-se, *mas* os convidados ficaram em pé. → *mudança de sujeito e verbo*

(50) José adorava alface, *mas* odiava espinafre. → *mudança de verbo e objeto*

(51) Maria jogava xadrez, *mas* Bruno detestava jogos de tabuleiro. → *mudança de sujeito, verbo e objeto*

Nos exemplos registrados anteriormente, vemos contrastados, conforme elenca Givón (1993), elementos que fazem com que não possa haver um grau muito alto de integração entre as orações. Entretanto, pode-se usar a vírgula porque já há um outro elemento codificando a relativa independência entre os conteúdos – a própria conjunção adversativa. Para o autor, as conjunções contribuem para o estabelecimento de uma relação temática entre orações adjacentes em um texto contínuo e coerente.

A fim de analisar essa independência relativa, podemos observar que os mesmos exemplos *são compatíveis com sinais que sinalizariam maior independência*, como o ponto final e o ponto e vírgula:

João veio, *mas* Maria não.

(52) João veio; mas Maria, não.

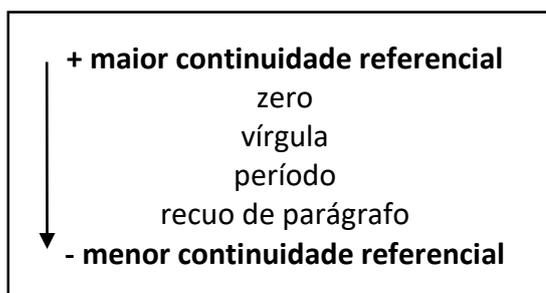
(53) Ela deveria ir para São Paulo. Mas acabou em Maceió.

Maria jogava xadrez, *mas* Bruno detestava jogos de tabuleiro.

(54) Maria jogava xadrez. Bruno, porém, detestava jogos de tabuleiro.

Em seção dedicada às orações coordenadas no volume 2 de sua *English Grammar*, Givón (1993) retoma estudo anterior não publicado (HAYASHI, 1989), dispondo os usos da pontuação numa escala que vai da maior à menor continuidade referencial e sua expressão através de diferentes elementos gráficos.

Figura 1 – Pontuação e Continuidade Referencial



Fonte: Adaptado de Givón (1993, p. 322).

Segundo o autor, a escala apresentada na figura 1 expressa uma correlação inversa entre a duração da pausa entre orações – imitada pelo sinal de pontuação – e o grau de continuidade referencial através do limite entre estas: “Quanto mais contínua – coerente – for a referência através do limite da oração, menor será a pausa entre as orações”⁴ (GIVÓN, 1993, p. 322, *tradução nossa*).

Assim, ao abordar o princípio da *proximidade*, o autor menciona a forte correlação entre a “pontuação de período”, isto é, o emprego do *ponto final* e a ruptura da coerência entre duas proposições, opondo a isso o emprego da *vírgula* ou de “pontuação zero” e a continuidade referencial de duas orações:

(55) Ela entrou e falou comigo.

(56) Ela entrou, viu que estávamos ali; mas ela veio falar comigo.

Como é possível observar nas sentenças acima (GIVÓN, 1991, p. 7), a escolha por determinados sinais gráficos na escrita relaciona-se com o grau de integração que os eventos codificados apresentam. Em (59), por exemplo, é possível observar o contraste graficamente materializado pelo *ponto e vírgula*: a última ação é, em algum sentido, inesperada, porque é apenas uma das alternativas da sequência – ela poderia ter ido falar com todos, ou um dos outros, etc.; há menos integração, logo o *ponto e vírgula* pode ser empregado.

Por fim, cumpre enfatizar que, como vemos pela discussão acima, Givón (1993, p. 330) situa a pontuação no âmbito do que ele chama “gramática da coerência temática”, juntamente com outros elementos sintáticos e semânticos, como as conjunções, os advérbios, a codificação dos referentes e tempo/aspecto verbal. Para o autor, a manipulação hábil da

⁴ Do original: “The more continuous — coherent — is reference across the clause boundary, the smaller the pause between the clauses”.

gramática da coerência temática dá origem a parágrafos mais coerentes, já um controle menos eficiente desses elementos daria origem a um tipo conhecido de texto: aparentemente gramatical, mas incoerente e de difícil processamento cognitivo.

4 Considerações finais

Nesta revisão da literatura, buscamos sintetizar as principais contribuições da descrição gramatical sobre o português escrito, apresentando-as de forma crítica e em diálogo, quando necessário, com outros autores que se ocuparam do tema. Aqui, cumpre registrar, nossa pesquisa não foi tão profícua quanto esperávamos, pois, na literatura brasileira, ainda prevalecem trabalhos de caráter normativo, os quais apresentam inúmeras regras de emprego, sem maior reflexão científica, ou mesmo coerência quanto aos critérios empregados para análise de exemplos.

Assim, como proposta de enriquecimento teórico à reflexão estabelecida sobre o português escrito, apresentamos as proposições de Talmy Givón (1984; 1991; 1993) no âmbito do Funcionalismo Linguístico clássico, consolidado entre os anos 80 e 90, quanto aos diferentes graus de integração, a partir das noções de dependência gramatical e funcional, bem como quanto à continuidade referencial (e demais tipos) e sua relação com a pontuação. Acreditamos que as reflexões operacionalizadas pelo autor trazem um olhar mais refinado à complexidade inerente aos fenômenos de vinculação sintática presentes em textos concretos, os quais desafiam as prescrições propostas pela tradição gramatical quanto a pontuação de períodos compostos.

Por fim, com esta compilação teórica, visamos contribuir não somente para a discussão a respeito dos condicionamentos sintático-semânticos que estruturam o português brasileiro escrito, apresentando um olhar mais amplo acerca da importância da pontuação como organizadora sintática e promotora de sentidos, mas também para a prática de revisores e professores de produção textual, que precisam dispor de sólido conhecimento teórico e de critérios consistentes ao retificar, reescrever ou propor sugestões aos autores/alunos.

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza. **Gramática: texto, análise e construção de sentido**. Coleção: Moderna Plus Ensino Médio (v. 3). São Paulo: Moderna, 2011.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: PubliFolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CASTILHO, Ataliba T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

- CATACH, Nina. (org.). **La punctuation**. Paris: Larousse, 1980.
- CUNHA, Celso F.; CINTRA, Lindsey F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.
- DAHLET, Veronique. Aquisição das línguas e pesquisas em pontuação. **Linha d'Água**, n. 14, p. 75-85, jul. 1999.
- DAHLET, Veronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002.
- DAHLET, Veronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: FAPESP, 2006.
- DIAS DE MORAES, Luiz Carlos. **Nexos de coordenação na fala urbana de São Paulo**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- FETZNER, Néli Luiza Cavalieri (coord.). **Lições de gramática aplicadas ao texto jurídico**. 4. ed. [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- GIVÓN, Talmy. **English Grammar: a function-based introduction**. v. 2. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1993.
- GIVÓN, Talmy. Isomorphism in the Grammatical Code: Cognitive and Biological Considerations. **Studies in Language**, p. 1-27, jan. 1991.
- GIVÓN, Talmy. **Syntax I**. New York: Academic Press, 1984.
- GONÇALVES, Patrícia Azevedo. **Nexos Adversativos e Pontuação: um olhar para a integração sintática e a conectividade temática em textos acadêmicos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- HAUY, Amini Boainain. **Gramática da Língua Portuguesa Padrão**. São Paulo: EDUSP, 2015.
- MACIEL, Maximino. **Gramática Descritiva**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática Funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2018.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1995.
- PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

Padrões de pontuação relacionados aos nexos adversativos: a tradição gramatical e o funcionalismo linguístico em contraponto

PESTANA, Fernando. **A gramática para concursos públicos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

VITRAL, Lorenzo. **Gramática Inteligente do Português do Brasil**. [recurso eletrônico]. São Paulo: Contexto, 2017.

Agradecimentos

Ao meu professor orientador no mestrado em Gramática e Significação, Prof. Dr. Sérgio de Moura Menuzzi, do PPG Letras UFRGS, pelas valiosas contribuições à minha dissertação. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa que oportunizou esta pesquisa.

Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio

Literature and pedagogical innovation in the pandemic chronotope: interfaces with active methodologies for literary literacies in high school

Ivanda Maria Martins Silva

Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE) e do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE)

Orientadora do Núcleo de Letras/Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2724-0528>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8436216704557833>

E-mail: ivanda.martins@ufrpe.br

Muriel Prado de Melo Junior

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisador pelo Programa de Iniciação Científica – UFRPE/CNPq

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9807-6377>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6512794139759169>

E-mail: muriel.pradoj@ufrpe.br

Raquel Figueredo de Souza Melo Ferreira

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisadora pelo Programa de Iniciação Científica – UFRPE/CNPq

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4338-4502>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9326162714993745>

E-mail: raquelfigueredoferreira@gmail.com

Laíse Manuelle Tenório de Vasconcelos

Licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE - UAEADTec

Pesquisadora pelo Programa de Iniciação Científica - UFRPE

Residente pelo Programa de Residência Pedagógica – UFRPE/Capes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6120-9527>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8539394141556247>

E-mail: laisetenorio@hotmail.com

Resumo

No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas de Educação Básica foram determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos, mediadas intensamente pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Neste cenário, as reflexões sobre metodologias ativas para o ensino de literatura somam-se aos desafios vivenciados por discentes e docentes nas escolas. Em geral, a escola ainda explora metodologias tradicionais nas aulas de literatura e parece não conseguir incorporar elementos da cultura digital para dinamizar práticas de letramentos literários e propiciar o protagonismo estudantil no campo artístico-literário. Pretende-se investigar pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, considerando múltiplas conexões interdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica. Como aporte teórico, o estudo fundamenta-se em abordagens sobre interconexões entre linguagem (BAKHTIN, 2015), educação e inovação pedagógica (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), ensino de literatura e letramentos literários (COSSON, 2006; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2006; SILVA, 2003, 2005). Quanto à metodologia, a pesquisa prioriza abordagem qualitativa, com desenho descritivo e interpretativo.

SILVA, Ivanda M. M. *et al.* Literatura e inovação pedagógica no cronotopo pandêmico: interfaces com metodologias ativas para letramentos literários no ensino médio. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 119-139, jul./dez. 2022.

Como resultado, evidenciamos que as articulações entre literatura, educação e inovação pedagógica podem ser relevantes em propostas direcionadas para uma educação literária aberta, visando ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos literários em sintonia com a dinâmica da cultura digital, contexto em que as tecnologias digitais e os novos suportes influenciam as relações entre os leitores e a literatura.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Letramentos literários. Inovação pedagógica. Novo Ensino Médio.

Abstract

In the scenario of Covid 19, the need for social isolation and the interruption of face-to-face classes in basic education schools were decisive in the resizing of the chronotopic and dialogic relationships between subjects, intensely mediated by digital information and communication technologies. In this scenario, reflections on active methodologies for teaching literature add to the challenges experienced by students and teachers in schools. In general, the school still explores traditional methodologies in literature classes and does not seem to be able to incorporate elements of digital culture to dynamize literary literacy practices and promote student protagonism in the artistic-literary field. It is intended to investigate theoretical-methodological assumptions that guide literary education in digital culture, considering multiple interdisciplinary connections between the fields of language, literature, education and pedagogical innovation. As a theoretical contribution, the study is based on approaches to the interconnections between language (BAKHTIN, 2015), education and pedagogical innovation (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), teaching of literature and literary literacies (COSSON, 2006; DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2006; SILVA, 2003, 2005). As for the methodology, the research prioritizes a qualitative approach, with a descriptive and interpretive design. As a result, we show that the articulations between literature, education and pedagogical innovation can be relevant in proposals aimed at an open literary education, aiming at the development of reading practices and literary literacies in tune with the dynamics of digital culture, a context in which digital technologies and new media influence the relationships between readers and literature.

Keywords: Teaching literature. Literary literacies. Pedagogical innovation. New High School.

Data de submissão: 10/06/2022 | Data de aprovação: 27/07/2022

1 Considerações iniciais

A presente pesquisa busca desenvolver interconexões inter/transdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura e educação, considerando pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, com foco em metodologias ativas. Como pressupostos iniciais, acreditamos que as metodologias direcionadas para o ensino de literatura, na Educação Básica, revelam-se anacrônicas, sem articulações com as inovações pedagógicas no contexto dinâmico da cultura digital. É importante estreitar conexões entre literatura, educação e inovação pedagógica, considerando as demandas de aprendizagens dos estudantes.

Em geral, as escolas ainda assumem uma posição analógica e parece-nos que não conseguem incorporar elementos da cultura digital para dinamizar as aulas de literatura, mesmo com toda a revolução das tecnologias digitais que experienciamos no contexto atual. Nesse cenário, os discentes não conseguem, ainda, desenvolver práticas significativas de letramentos literários em sintonia com o dinamismo da cultura digital. A inadequada escolarização da literatura propicia concepções estereotipadas que ainda circulam na escola, o que parece provocar a desmotivação dos estudantes nas interações com as obras literárias. Defendemos uma educação literária aberta e ancorada nas características da cultura digital, com foco em metodologias ativas e no protagonismo estudantil.

Diante desse panorama, a questão norteadora da presente pesquisa é apresentada da seguinte forma: como as interconexões entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica podem apoiar uma proposta de educação literária aberta, em diálogo com metodologias ativas e elementos da cultura digital? Como desdobramentos da questão norteadora, temos questionamentos relevantes em sintonia com a problemática de pesquisa: Como desenvolver metodologias ativas para o ensino de literatura na cultura digital, considerando as demandas de aprendizagem e o protagonismo de estudantes do Ensino Médio? Que proposições didáticas podem ser sugeridas para a educação literária na cultura digital, com foco no protagonismo estudantil?

Considerando esse cenário, o objetivo geral desta pesquisa é investigar pressupostos teórico-metodológicos norteadores para educação literária na cultura digital, considerando múltiplas conexões interdisciplinares entre os campos de linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica. Como objetivos específicos, listamos: 1) Estudar abordagens teórico-metodológicas direcionadas para educação literária, inovação pedagógica e práticas de letramentos literários em tempos de cultura digital, considerando os desafios da educação básica; 2) Desenvolver reflexões didático-pedagógicas direcionadas à educação literária, com foco em metodologias ativas para motivar práticas de letramentos literários na cultura digital.

Como aporte teórico, o estudo fundamenta-se nos trabalhos que discutem as interconexões entre linguagem (BAKHTIN, 2015), educação e inovação pedagógica (FREIRE, 2002; IMBERNÓN, 2000; KENSKI, 2007; MASETTO, 2018; MORAN, 2015), ensino da literatura e letramentos literários (COSSON, 2006; DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS, 2006; ROUXEL, 2013; SILVA, 2003, 2005, 2014), além de estudos sobre letramentos digitais (BUZATO, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; SOARES, 2002).

Quanto à metodologia, este estudo é desenvolvido a partir de pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, por meio de mapeamentos de planejamentos didáticos em articulação com metodologias ativas para educação literária. Os impactos desta proposta poderão se apresentar no incremento da produção científica na área, buscando-se alternativas didático-metodológicas para a educação literária no contexto do novo Ensino Médio, tendo em vista o contexto de publicação do Currículo de Pernambuco (2021), em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018) e a reforma do Ensino Médio. Esperamos que a pesquisa consiga contribuir para o repensar do ensino de literatura, tendo em vista as inovações pedagógicas e tecnológicas da cultura digital.

As articulações entre linguagem, literatura, educação e inovação pedagógica podem ser relevantes em propostas direcionadas para uma educação literária aberta, visando ao desenvolvimento de práticas de leituras e letramentos literários em sintonia com a dinâmica da cultura do remix (LESSIG, 2004), contexto em que as tecnologias digitais e os novos suportes influenciam as relações entre os jovens leitores e a literatura.

2 Educação, inovação pedagógica e metodologias ativas na cultura digital

Vivemos a era da cibercultura, com a expansão do ciberespaço e da inteligência coletiva. O ciberespaço, configurado nas comunidades virtuais, simulações interativas, proliferação de textos/linguagens e gêneros emergentes, releva-se como o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade (LÉVY, 1999). A inteligência coletiva caracteriza-se pela nova forma de pensamento, considerando potencialidades das conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet (LÉVY, 1999). Na ótica de Lévy (1999):

O ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta (LÉVY, 1999, p.167).

Conforme o filósofo Lévy (1999), essa expansão do ciberespaço transforma as relações entre os sujeitos e promove impactos no campo da educação. Nesse sentido, as redes abertas e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) transformam as conexões sociais na cibercultura e redimensionam as categorias de tempo e espaço (*cronotopo*) no universo digital.

Inspirado na teoria da relatividade de Einstein, o pensador russo Bakhtin (2014) propõe a noção de cronotopo, segundo a qual o tempo (*cronos*) e o espaço (*topos*) funcionam dialogicamente na arquitetura da obra literária, na medida em que “ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. O tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (BAKHTIN, 2014, p. 211). A noção do cronotopo bakhtiniano ultrapassa as dimensões dos estudos literários e amplia-se na dinâmica da semiose cultural, sob uma perspectiva antropológica que aponta para as conexões indissociáveis entre o tempo e o espaço em suas relações contínuas de indissolubilidade e interdependência (BAKHTIN, 2018).

Trazendo essa metáfora bakhtiniana da cronotopia para o cenário atual da educação, podemos dizer que a “estrada” da pandemia promoveu (des)encontros entre docentes, discentes e tecnologias. Na sociedade em rede (CASTELLS, 2003), o dialogismo e a cronotopia (BAKHTIN, 2016, 2018) assumem especial destaque quando observamos as práticas dialógicas de linguagens mediadas pelas tecnologias, minimizando-se as distâncias espaciais e temporais entre os sujeitos que participam da expansão da inteligência coletiva.

No cenário da pandemia de Covid-19, a necessidade de isolamento social e a paralisação de aulas presenciais nas escolas de educação básica e nas universidades foram fatores determinantes no redimensionamento das relações cronotópicas e dialógicas entre os sujeitos, mediadas intensamente pelas TDIC. É preciso entender as TDIC sob uma ótica plural,

percebendo que “são mais do que simples suportes ou equipamentos, visto que influenciam os comportamentos dos indivíduos, os modos de pensar, agir e as relações dos sujeitos” (KENSKI, 2007, p. 23). Nesse sentido, o híbrido tecnológico, caracterizado pela convergência das TDIC para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, provocou transformações significativas nos processos de representação, processamento e acesso à informação (KENSKI, 2007, p. 33).

No cronotopo pandêmico, considerando os desafios no campo da educação, os professores tiveram que buscar alternativas para aprimorar apropriação tecnológica e práticas de letramentos digitais (BARTON e LEE, 2015; COSCARELLI, 2005, 2016; DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, 2016; SOARES, 2002), com vistas a apoiar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TDIC. As experiências com educação mediada por tecnologias digitais começaram a fazer parte da rotina de educadores e educandos, os quais precisaram reinventar percursos de ensino e aprendizagem com apoio de recursos tecnológicos.

As universidades começaram a rever planejamentos, desenhos curriculares e programas de formação docente, visando à incorporação de TDIC para dar continuidade às atividades acadêmicas nos eixos de ensino, pesquisa e extensão. Universidades e escolas começaram a desenvolver experiências com o ensino remoto emergencial (ERE), o qual envolve práticas pedagógicas mediadas por TDIC, tendo em vista atividades não presenciais realizadas por meio de interações síncronas e/ou assíncronas.

Conforme Arruda (2020), “a educação remota *on-line* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial” (ARRUDA, 2020, p. 9). No cenário do ERE, os desafios nos processos de ensino e aprendizagem foram intensos e as metodologias de ensino tiveram que se adaptar às mediações pedagógicas apoiadas pelas TDIC. Desse modo, os docentes buscaram desenvolver estratégias metodológicas ativas e práticas pedagógicas inovadoras, com vistas à construção de aprendizagens criativas e abertas.

Considerando as características dinâmicas da cibercultura, ganha força a Educação Aberta (EA) em distintos setores da sociedade com o surgimento da internet e da tecnologia digital, intensificando a necessidade de propiciar acesso ao conhecimento para todas as pessoas, inovar nas práticas pedagógicas e incorporar a cultura do compartilhamento. Conforme Santos (2012), a Educação Aberta apresenta características, tais como: 1) práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas; 2) acesso aberto a materiais educacionais; 3) autonomia do estudante por meio da ubiquidade na aprendizagem; 4) usos de recursos/materiais educacionais abertos em ambientes *on-line*, permitindo adaptações, reconfigurações, remix; 5) utilização de REA - Recursos Educacionais Abertos (SANTOS, 2012).

A aprendizagem aberta requer processos de ensino centrados no aprendente, com foco na autonomia e na autogestão da aprendizagem, tendo em vista características, como: flexibilidade, liberdade do estudante e oferta voltada para os interesses do discente, ou seja, flexibilização do acesso e dos procedimentos de ensino e de avaliação (BELLONI, 2005).

As novas maneiras de aprender impulsionaram práticas pedagógicas diversificadas com foco na inovação. Nesse contexto, o professor torna-se uma espécie de “animador da inteligência coletiva” dos grupos que estão a seu encargo. A atividade docente está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens, considerando o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem (LÉVY, 1999, p.171).

Com a integração de tecnologias e mídias digitais às práticas pedagógicas, o eixo da inovação é destacado em processos formativos, visando a apoiar os docentes no redesenho de planejamentos, metodologias, estratégias didáticas e recursos educacionais. Os processos de formação docente precisam dialogar com as transformações que estão reconfigurando as formas de aprender no mundo dinâmico da cibercultura.

A inovação precisa ser compreendida em sua dimensão plural, integrando dimensões pedagógicas e tecnológicas às práticas pedagógicas e aos novos cenários de aprendizagem que continuamente se transformam. Acreditamos que o eixo da inovação pedagógica precisa estar contemplado em programas e políticas de formação docente, com base nesse diálogo indissociável entre as dimensões pedagógicas e tecnológicas, as quais reconfiguram a ação docente na cultura digital.

O conceito de inovação é discutido amplamente por diversos estudiosos de diferentes áreas. Drucker (2000), por exemplo, afirma que, nos próximos cinquenta anos, as escolas e as universidades sofrerão mudanças e inovações ainda mais drásticas que nos últimos trezentos anos, quando se organizaram em torno da mídia impressa. Na visão do autor, as TDIC, a informática e a telemática, além da perspectiva da aprendizagem contínua têm criado demandas sociais, exigindo das organizações respostas inovadoras, uma vez que as soluções antigas já não se mostram suficientes e adequadas.

Belloni (2005) alerta para o perigo do deslumbramento diante da inovação tecnológica, quando confundida com a inovação pedagógica e considerada como solução milagrosa de problemas educacionais estruturais. Conforme a autora, “é preciso, com efeito, evitar este deslumbramento que leva ao uso de inovações tecnológicas como um fim em si mesmo.” (BELLONI, 2005, p. 8).

Ao refletir sobre mudanças e inovações no campo da educação, Imbernón (2000) identifica alguns imperativos que merecem destaque, tais como: um meio social baseado na informação e nas comunicações; a tendência a que tudo seja planejado; uma situação de crise em relação ao que se deve aprender e/ou ensinar em um mundo onde imperam a incerteza e a mudança vertiginosa; o novo papel do educador como gestor e mediador de aprendizagem (IMBERNÓN, 2000, p. 85). Esses aspectos dialogam com as novas demandas em termos de uma nova concepção de trabalho educativo, tendo em vista:

análise da obsolescência dos processos, dos materiais e das ferramentas de aprendizagem existentes; diagnóstico das novas necessidades dos alunos; busca de novas motivações dos alunos para a aprendizagem; grande influência do meio social na aprendizagem; busca de novos métodos; gestão coletiva da aprendizagem; utilização dos meios tecnológicos; formação permanente como parte intrínseca da

profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida (IMBERNÓN, 2000, p. 89-90).

É importante compreender que, no campo educacional, a inovação está atrelada a alguns eixos importantes: 1) planejamentos didático-pedagógicos; 2) estratégias didáticas e metodologias ativas; 3) recursos didáticos, educacionais e tecnológicos; 4) práticas pedagógicas inovadoras; 5) cenários flexíveis/abertos de aprendizagem; 6) integração entre espaços formais, informais e não formais na construção de aprendizagens ativas e significativas; 7) protagonismo/autonomia estudantil; 8) formação docente/discente para a cultura digital. Esses eixos estão imbricados e conectados a um projeto global de educação dialógica (FREIRE, 2002) que busca a formação de sujeitos críticos, criativos, autônomos e protagonistas de seus percursos de aprendizagem.

Nesse processo dialógico, com foco na inovação, podemos estabelecer conexões entre as abordagens de Freire (2002), no campo da educação, e Bakhtin (2016, 2018), nos estudos da linguagem. No enfoque de Freire (2002), a perspectiva dialógica remete ao reconhecimento de que os seres humanos são históricos e, pelo diálogo, constroem e reconstróem o mundo. O diálogo, nesse sentido, é condição para a formação do sujeito histórico e social. Para Freire (2002), a base da educação é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica. Freire (1998, 2002) compreendia o diálogo (ou a dialogicidade) como imprescindível na comunicação e na intercomunicação entre sujeitos. Nesse sentido, podemos apontar a abordagem de Freire (2002) com foco na inovação dialógica entre educadores e educandos mediatizados pelo mundo em processos intercomunicativos, políticos e históricos.

Bakhtin (2015) aponta para o dialogismo como constitutivo das práticas de linguagem. Nessa perspectiva, afirma o autor:

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2015, p. 49).

O enfoque bakhtiniano amplia a dimensão dialógica da linguagem para estudos antropológicos e filosóficos que compreendem as conexões dinâmicas do amplo diálogo social entre homem, sociedade e práticas discursivas ancoradas na historicidade. As abordagens de Freire (2002) e Bakhtin (2015) apontam para o diálogo como categoria constitutiva na formação humana em ampla interação com os processos sociais, históricos, políticos e culturais. Essa dimensão plural pode ser importante para ampliar nossa compreensão sobre a educação dialógica, considerando as demandas atuais em relação às dimensões da inovação pedagógica/tecnológica.

Quando pensamos em inovação no campo da educação, devemos considerar reflexões que os docentes precisam realizar, ou seja: 1) como educador(a), qual a concepção de educação que norteia minha prática pedagógica? 2) como compreendo a linguagem no

processo de interação com os educandos, se desejo apoiar a construção de aprendizagens significativas? 3) qual concepção de aprendente orienta minha práxis educativa? 4) que noções de tecnologias e letramentos digitais perpassam minha prática pedagógica? Certamente, essas questões impulsionam o docente a refletir sobre o processo educativo em sua dimensão plural, reconhecendo as conexões dialógicas entre docência, discência, ensino, aprendizagem e as mediações pedagógicas e tecnológicas.

Nessas reflexões, destacamos a práxis do educador como fundante em uma proposta de educação dialógica pautada na emancipação dos sujeitos aprendentes, compreendendo a práxis tal como Freire (1998), que é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis pedagógica ancorada na dialogicidade, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. A tecnologia transforma-se em um meio importante nesse processo dialógico, mas não deve ser compreendida como um fim em si mesmo, pois é a mediação entre docentes e discentes que irá garantir aprendizagens significativas, dialógicas e polifônicas (BAKHTIN, 2015).

Como já afirmou Freire (2002):

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado (FREIRE, 2002, p. 36-37).

A inovação pedagógica precisa dialogar com as potencialidades tecnológicas com vistas à construção de movimentos dinâmicos, dialógicos e dialéticos que consigam aprimorar as formas de aprendizagem dos discentes, tendo em vista processos disruptivos para a construção da autonomia e do protagonismo estudantil.

Podemos compreender, no campo educacional, o conceito de disrupção atrelado a maneiras inovadoras de transformar estratégias convencionais de ensino e aprendizagem, tendo em vista alguns eixos importantes, tais como: personalização da aprendizagem, multidisciplinaridade, aprendizagem ativa, desenvolvimento de competências socioemocionais, protagonismo na cultura digital, inclusão social/escolar/digital, entre outros.

Ao refletirmos sobre uma proposta de educação disruptiva, precisamos buscar alternativas para aproximar os processos de ensino e aprendizagem do estudante em conexão com as mudanças na sociedade tecnológica que vivemos. Para tanto, é importante ampliarmos o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e metodologias ativas.

A inovação precisa estar atrelada às práticas pedagógicas diversificadas, criativas e ancoradas nas demandas de aprendizagem dos estudantes. As práticas pedagógicas inovadoras consistem na construção de experiências significativas de aprendizagem que os educadores podem organizar para desenvolver competências e habilidades em sintonia com as demandas dos discentes na cultura digital. Indicamos, a seguir, algumas possibilidades de práticas pedagógicas e metodologias ativas com foco na inovação.

Design Thinking: pode auxiliar a criação, a organização e a validação de ideias em processos educativos, propondo soluções possíveis para situações/desafios/problemas identificados por educadores em conjunto com os estudantes. Como exemplo, temos a utilização de mapas mentais, configurando processos de associação de palavras e ideias para estruturar o pensamento e ativar a aprendizagem. O *Design Thinking* pode estimular pensamentos e ações críticas/criativas dos estudantes, propiciando o protagonismo discente e o maior envolvimento com os projetos da escola.

Gamificação de conteúdos e Game Thinking: em geral, quando se aborda a gamificação surge logo a ideia de *games* no universo digital. Precisamos ampliar a noção de gamificação como movimento integrado, por exemplo, ao *Design Thinking* e ao *Game Thinking*. Utilizar as características dos jogos pode se transformar em uma estratégia dinâmica, lúdica e interativa para a aprendizagem de conteúdos dos diversos componentes curriculares. *Game Thinking* representa um tipo de estratégia lúdica que pode envolver os estudantes em desafios, tarefas e competições, partindo do conceito e das características dos jogos no campo educacional.

Aprendizagem Baseada em Problemas - Project Based Learning – PBL: busca estimular os estudantes por meio da resolução colaborativa de desafios, promovendo as habilidades de investigar, refletir e criar diante de uma dada situação desafio. O professor atua como mediador da aprendizagem, provocando e instigando o estudante a buscar as resoluções por meio de percursos autônomos de aprendizagens significativas.

Aprendizagem Baseada em Projetos: em sintonia com a PBL, a Aprendizagem Baseada em Projetos busca levar os estudantes à investigação, por meio do conceito “aprendendo a fazer”, próprio da cultura “*maker*” tão debatida no contexto atual. Trata-se de uma metodologia ativa que utiliza atividades em grupo focadas em captar a atenção dos estudantes por meio de problemas do mundo real, propiciando o desenvolvimento de habilidades, como, por exemplo, pensamento crítico/lógico, colaboração e comunicação.

Aprendizagem entre Times - Team Based Learning – TBL: visa à formação de equipes (times) dentro da turma, considerando a aprendizagem que privilegia o fazer em conjunto para compartilhar ideias. O professor pode trabalhar um estudo de caso ou projeto, para que os estudantes resolvam os desafios de forma colaborativa. Dessa forma, eles aprendem uns com os outros, empenhando-se para formar o pensamento crítico, que é construído por meio de discussões e reflexões entre os grupos.

Abordagem STEAM - Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics: propõe enfoque multidisciplinar, unindo diversas áreas do conhecimento para resolução de problemas e situações-desafio, de forma criativa, inovadora e funcional. Os estudantes podem ser

organizados em grupos de trabalho, sendo que cada um deles propõe uma solução para um problema predeterminado, utilizando todo o tipo de material acessível.

De modo geral, podemos notar que as abordagens propostas mantêm conexões dialógicas, tendo como eixo norteador a aprendizagem ativa dos estudantes em sintonia com as demandas das inovações pedagógicas e tecnológicas que estão redimensionando processos de ensino e aprendizagem na cultura digital.

As reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras devem ser inseridas em programas e projetos de formação docente, a fim de que os educadores consigam repensar modelos pedagógicos, estratégias metodológicas, recursos educacionais e tecnológicos para apoiar processos de ensino e aprendizagem.

3 Letramentos literários e digitais: (inter)conexões ilimitadas

Quando se aborda a noção de letramento literário, é importante considerar o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67). Tal processo envolve habilidades de “entender, interpretar e criticar literatura” (CAI e TRAW, 1997), bem como “capacidade de ler e interagir com os textos literários” (KAYAD, 2015). As interconexões entre competência linguística, competência literária e conhecimento pedagógico são essenciais nas reflexões teórico-metodológicas sobre letramentos literários (KAYAD, 2015).

O letramento literário pode apoiar a educação literária aberta, propiciando que os estudantes consigam estabelecer relações dinâmicas com a literatura. É importante compreender o letramento literário como prática social que transcende os “muros” da escola e pode promover o engajamento de estudantes leitores na construção de experiências estéticas significativas por meio de práticas diversificadas construídas em espaços escolares ou não escolares.

O letramento literário envolve a “apropriação da literatura enquanto linguagem”, tendo em vista a “experiência do literário” como centro do ensino de literatura (COSSON, 2020, p. 47). Essa experiência ocorre na relação do leitor com a obra literária, configurando-se como espécie de “jogo”, no qual “os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo” (ISER, 2002, p. 107). O texto literário prevê a cooperação do leitor como condição prévia de sua atualização, pois “gerar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões do movimento do outro” (ECO, 1993, p. 57). Neste sentido, o texto literário apresenta indícios, elementos não-ditos a serem atualizados pelo leitor, com base em alguns elementos: a organização interna da mensagem, a competência enciclopédica do leitor, o cenário cultural em que o texto está inserido e a capacidade de representar um mundo possível (ECO, 1999).

É importante que o papel do leitor seja amplamente valorizado em uma proposta de educação literária aberta, reconhecendo-se as potencialidades plurissignificativas e

polissêmicas na organização da obra literária. A obra literária concretiza-se na “convergência do texto com o leitor” (ISER, 1996), compreendendo-se o ato de ler como relação dialógica. Essa relação é reconfigurada com base na revolução digital, na qual o “novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1999, p. 88). Diante de novos suportes tecnológicos e das características das mídias digitais, o texto revela-se em sua dimensão móvel, maleável, aberta, hipertextual, em que o leitor pode “deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera” (CHARTIER, 2002, p. 25).

Percebem-se, assim, mudanças que possibilitam ao leitor e ao escritor práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais, ou seja, letramentos digitais que envolvem “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 23). Podemos compreender o letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (SOARES, 2002, p. 151).

O letramento digital merece ser avaliado em sua dimensão plural, compreendendo-se “conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais” (BUZATO, 2007, p. 16). Na concepção de Buzato (2007), o conceito de letramento digital pode ser norteador para formação inicial e continuada de docentes, tendo em vista a necessidade de promover processos formativos articulados às demandas da cultura digital.

Conforme Dudeney, Hockly, Pegrun (2016, p. 19), o letramento digital é ainda mais poderoso e empoderador do que o letramento analógico. Além disso, é importante considerar a dimensão plural dos letramentos, considerando-se quatro pontos focais: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016). Na cibercultura, os letramentos digitais transformam-se diante das mídias sociais, configurando desafios para práticas de letramentos em rede e letramentos remix. Os letramentos em rede dialogam com as habilidades de organizar redes profissionais e sociais para “filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 47). Tendo em vista a cultura do remix, na ótica de Lessig (2004), os letramentos remix proporcionam a criação de “novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUN, 2016, p. 55).

Na cibercultura, a linguagem e o letramento estão no cerne de grande parte da mudança social que vivenciamos, porque estruturam o conhecimento e possibilitam a comunicação (BARTON e LEE, 2015). Segundo Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens nos textos em circulação social, com destaque para a multimodalidade ou multissemiose, propiciam oportunidades para práticas direcionadas aos multiletramentos.

Diante da multiplicidade de linguagens, destaca-se a Pedagogia dos Multiletramentos, a qual visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com

sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2). Articular a noção plural dos letramentos – literários, digitais, multi(letramentos) – a uma proposta pedagógica, capaz de dialogar com as inovações pedagógicas e tecnológicas, pode ser uma alternativa interessante para incentivar as práticas de leitura e escrita literárias dentro e fora dos espaços escolares.

4 Trilhas de planejamentos didáticos para ensino de literatura na Educação Básica

No cenário da Educação Básica, o ensino de literatura precisa ser redimensionado, por meio de planejamentos didático-pedagógicos em sintonia com metodologias ativas, visando ao protagonismo discente em práticas de letramentos literários. Nesse sentido, propomos reflexões sobre o projeto didático “*Lendo a vida, escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*”. Este projeto didático tem como objetivo principal incentivar a formação leitora por meio de livros, previamente selecionados, que compõem o cânone literário brasileiro, em formato de Histórias em Quadrinhos (HQ), com grupos de jovens estudantes do 1º ano do Ensino Médio, culminando na criação de vídeos compartilhados no *YouTube*. Para isso, são propostas as obras *Senhora* - José de Alencar, *A Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães, *O Ateneu* - Raul Pompéia e *Jubiabá* - Jorge Amado. Essas obras são apresentadas com base em uma abordagem intersemiótica, tendo em vista estudos comparativos com as versões que exploram o gênero textual Histórias em Quadrinhos (HQ). Essas obras literárias apresentam personagens, as quais mimeticamente representam vivências, conflitos, sentimentos e ações similares às experiências dos jovens leitores, ou seja, público-alvo do projeto didático. Tais clássicos abordam temas universais, não se conformando apenas com o relato de acontecimentos cotidianos, mas o transformando em uma aventura de descobertas pessoais. Já a escolha de utilizar as obras em Histórias em Quadrinhos (HQ) se dá pelo fato de a HQ ser bastante apreciada pelo público infantojuvenil, o que pode favorecer a imersão dos estudantes leitores em práticas de leituras e letramentos em sintonia com as demandas de aprendizagem dos discentes.

A metodologia explorada no planejamento didático é a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), considerando a formação de grupos de estudantes que podem trocar experiências e construir percursos significativos de aprendizagem de forma colaborativa. Por meio de atividades colaborativas em grupos, os estudantes podem ter experiências com pesquisas exploratórias por meio de proposta de investigação transdisciplinar com a finalidade de reunir informações para a elaboração de vídeo-resenhas sobre as obras abordadas nas atividades de leituras propostas. As produções dos estudantes podem ser organizadas em um canal do *YouTube*, buscando-se motivar práticas de letramentos literários e digitais, com base na participação em experiências didático-pedagógicas criativas.

As obras literárias selecionadas para o projeto “*Lendo a vida escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*” são do cânone literário brasileiro, seguindo as orientações de Cosson (2009), que relata a necessidade de apresentar aos estudantes as obras

do cânone, uma vez que “este guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade do leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2009, pp. 33-34). Assim, a aproximação dos estudantes com o cânone literário é importante, pois são parte da nossa história, cultura e do conhecimento produzido historicamente na sociedade brasileira. Além disso, a escolha desses clássicos se dá porque abordam temas universais, não se conformando apenas com o relato de acontecimentos cotidianos, mas o transformando em uma aventura de descobertas pessoais. Bamberger (1987) correlaciona a faixa etária dos jovens aos seus interesses de leitura, ao relatar que os jovens de 14 a 17 anos se interessam mais por leituras sobre o conhecimento e entendimento de si.

Na ótica de Guimarães (2011), a HQ é uma expressão de cunho artístico que utiliza o estímulo visual de forma predominante, ou seja, “engloba formas de expressão em que o espectador, para apreciá-las, utiliza principalmente o sentido da visão” (GUIMARÃES, 2011, p. 6). Por isso, o gênero textual HQ parece ser bastante apreciado pelo público infantojuvenil e pode revelar-se como ferramenta eficaz na motivação para os processos de ensino e aprendizagem. O Quadro 1 apresenta a seleção de obras literárias e os *links* disponíveis para acesso à HQ.

Quadro 1 - Relação de obras literárias para o projeto de leitura

Obra	Autor	Link de acesso
<i>Senhora</i>	José de Alencar	https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/10/senhora_hq.pdf
<i>A Escrava Isaura</i>	Bernardo Guimarães	https://fdocumentos.tips/document/hq-a-escrava-isaura-bernardo-guimaraes-55844e83da559.html
<i>O Ateneu</i>	Raul Pompéia	https://www.coletivoleitor.com.br/wp-content/uploads/2020/01/o-ateneu-classicos-brasileiros-em-hq.pdf
<i>Jubiabá</i>	Jorge Amado	https://indicalivros.com/livros/jubiaba-quadrinhos-jorge-amado

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

Como objetivos específicos, o projeto de leitura propõe: 1) promover a formação leitora crítica de jovens a partir de clássicos da literatura brasileira; 2) explorar os recursos didáticos do gênero HQ na formação do leitor jovem estudante de ensino médio; 3) trabalhar a produção e o compartilhamento de vídeos no *YouTube*, como estratégias de leitura crítica literária. No tocante às orientações curriculares da BNCC – Ensino Médio, foram selecionadas as seguintes competências indicadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Competências sugeridas na BNCC- Ensino Médio (2018)

EM13LP52	Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018).
(EM13LP46)	Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.” (BRASIL, 2018).

Fonte: BNCC – Ensino Médio (2018).

Em alinhamento às orientações curriculares da BNCC, o Currículo de Pernambuco-Ensino Médio, publicado em 2021, “tem como perspectiva estar atrelado às práticas sociais dos estudantes, de modo a permitir-lhes (res)significar seus próprios saberes, a partir do diálogo com aqueles socialmente construídos pela humanidade; e garantir a todos a igualdade de acesso aos conhecimentos no espaço escolar” (PERNAMBUCO, 2021, p. 18). Nessa perspectiva, as orientações curriculares de Pernambuco para o novo Ensino Médio propõem:

Os estudantes são legítimos interlocutores na discussão da construção do currículo e na definição de estratégias relativas ao ensino e à aprendizagem. Os conteúdos a serem trabalhados precisam fazer sentido para os estudantes e devem contribuir para a concretização de seus projetos de vida. Por esta razão, a escola precisa ser um ambiente de acolhimento, curiosidade, criatividade e que possibilita ao estudante planejar seu percurso a fim de atingir suas metas (PERNAMBUCO, 2021, p. 48).

Considerando essa visão de currículo e de estudantes, o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio apresenta competências voltadas para o protagonismo estudantil. No planejamento didático apresentado, foram selecionadas as seguintes competências, descritas no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Competências sugeridas no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021)

“(EM13LGG201LP20PE) Analisar criticamente diferentes gêneros literários, considerando suas especificidades, linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação.” (PERNAMBUCO, 2021)
“(EM13LP46PE) Identificar e analisar, no macrossistema literário em língua portuguesa, o diálogo cultural presente nos textos (canônicos e não canônicos ou marginalizados), as intertextualidades temáticas e estilísticas, as diferentes visões de mundo e de sociedade, por meio da leitura crítica e plurissignificativa da realidade e dos bens simbólicos, desenvolvendo múltiplos olhares sobre os aspectos inter e multiculturais da e na sociedade contemporânea.” (PERNAMBUCO, 2021)

Fonte: Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (2021).

Na metodologia do projeto de leitura, destacamos a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) que utiliza como estratégia de ensino a solução de problemas reais ou simulados a partir de um contexto real. Com isso, o estudante deixa o papel de receptor

passivo do conhecimento e assume o protagonismo de seu próprio aprendizado. Na perspectiva de Bender (2014), a ABP é “um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo cooperativamente em busca de soluções” (BENDER, 2014, p. 9).

As propostas de atividade, na ABP, devem surgir a partir de um ponto de partida que desenvolva a curiosidade e o interesse dos estudantes, tendo em vista o envolvimento destes no processo de aprendizagem. No caso do projeto “*Lendo a vida, escrevendo o mundo: clássicos da literatura no universo jovem*”, são destacadas as obras literárias: *Senhora* - José de Alencar, *A Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães, *O Ateneu* - Raul Pompéia e *Jubiabá* - Jorge Amado. A partir das leituras das obras, os jovens podem ser levados a conhecer o outro, percebendo-se enquanto diferentes, sendo, ao mesmo tempo, possível que se identifiquem com os conflitos e as angústias ali presentes. Tal proposta é defendida por Coelho (2000), considerando-se que a Literatura, como ciência do imaginário, permite múltiplas reflexões, englobando diversas ciências, ajudando a organizar conhecimentos em torno de eixos de ideias, em um processo significativo de aprendizagem para o sujeito. Por isso, a Literatura é uma disciplina adequada para “servir de eixo ou ‘tema transversal’ para a interligação de diferentes unidades de ensino” (COELHO, 2000, p. 24).

Na ABP, é importante que os estudantes sejam organizados em grupos, escolhidos por eles próprios ou pelo professor, visando a estimular experiências de aprendizagens em colaboração para que os discentes fiquem “acostumados a planejar atividades em conjunto, a especificar papéis para vários membros do grupo, a trabalhar em grupo para resolver problemas, a apoiar as ideias uns dos outros e a oferecer, mutuamente, avaliações de colegas apropriadas e úteis” (BENDER, 2014, p. 49). Neste projeto didático, partimos, inicialmente, da formação de grupos de estudantes, com quatro a cinco integrantes, para leitura e análise das obras citadas anteriormente.

Após a apresentação das obras e organização dos grupos, o próximo passo é estruturar o início do projeto em torno de uma questão motriz, “uma questão orientadora e altamente motivadora com a qual os alunos irão se identificar” (BENDER, 2015, p. 23). Com a questão motriz identificada por cada grupo, surge o momento de investigação transdisciplinar com o objetivo de reunir informações para elaboração do produto do projeto, ou seja, a produção de vídeo-resenha literária para compartilhar no *YouTube*.

Para isso, são estabelecidas metas de aprendizagem, de acordo com as demandas das práticas de leituras e letramentos literários dos discentes. Essas metas são organizadas em cronograma com prazos curtos, médios e longos, sistematizando-se a evolução do projeto, já que a ABP requer um planejamento temporal mais robusto. Para estabelecer o cronograma, é necessário considerar os perfis da instituição, da turma e dos estudantes. Somente após isso, haverá a sistematização do planejamento com os passos do projeto, evitando que os estudantes se percam em meio a muitas tarefas e ideias. Destacamos, ainda, que o projeto pode ser implementado no formato híbrido, com momentos de formação presencial na

escola, além de outros cenários de aprendizagem ubíqua, com imersão no universo *on-line* do ciberespaço.

Quanto às etapas do planejamento didático, propomos: 1) formação de grupos de alunos/leitores para criação de pequenos círculos de leituras e letramentos literários, tendo como referência o enfoque de Cosson (2019); 2) rodas de diálogos iniciais sobre a importância da leitura literária, o papel de empoderamento do leitor literário e expectativas iniciais de leituras; 3) motivação para leitura das obras literárias selecionadas, por meio de diálogos intertextuais e intersemióticos; 4) compartilhamentos de experiências de leituras entre os grupos de alunos/leitores; 5) debates sobre literatura e cultura digital, introduzindo questões relativas ao fenômeno dos *booktubers*; 6) apresentação de características do gênero vídeo-resenha literária; 7) elaboração de roteiros de vídeos para compartilhar leituras literárias das obras selecionadas; 8) produção de vídeo-resenha literária; 9) publicação e compartilhamento das produções dos alunos/leitores em canal do *YouTube*; 10) Avaliação e sistematização das atividades realizadas.

Durante todo o processo de implementação do projeto didático, serão priorizados momentos de interação, como, por exemplo, rodas de diálogos entre os estudantes e os mediadores, pois, segundo Kleiman (2002), “é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2002, p. 24).

Todas as etapas do projeto serão vivenciadas por meio de processos contínuos de planejamento, reflexão, ação pedagógica, avaliação formativa, de modo cíclico, sempre buscando envolver os alunos em seus percursos de aprendizagem. As etapas de produção de vídeo-resenha literária podem envolver: 1) elaboração de roteiros de vídeos iniciais; 2) ensaios de produção de vídeos; 3) elaboração de vídeo-resenha literária, com base nas leituras das obras selecionadas; 4) ajustes pontuais para aprimorar as produções dos vídeos; 5) compartilhamento dos vídeos produzidos para posterior publicação. Após processos de reelaboração e revisão das produções construídas pelos estudantes, será organizado processo de divulgação no canal do *YouTube*.

5 Trilhas finais... caminhando rumo às conexões entre educação literária, inovação pedagógica e formação docente

No campo da educação literária, a inovação precisa ser inserida nos desenhos curriculares da formação docente e do currículo da educação básica, nos planejamentos didáticos e nas estratégias metodológicas, considerando-se o dinamismo da cultura digital. A formação inicial docente direcionada para o ensino de literatura precisa ser redimensionada, considerando-se os desafios que os professores estão enfrentando em tempos de cultura digital. O educador precisa rever sua prática pedagógica, apropriando-se das questões teórico-metodológicas sobre ensino de literatura, bem como considerando as relações que os estudantes estão estabelecendo com a literatura no cenário de inovações tecnológicas.

A educação literária proposta pela escola merece ser reavaliada, a fim de que os estudantes possam encontrar razões concretas para o estudo da literatura como fenômeno artístico atrelado às transformações históricas, sociais e culturais (SILVA, 2005). Não cabe mais o ensino tradicional da história da literatura, principalmente como se nota no Ensino Médio, com a ênfase na classificação de autores e obras em períodos literários isolados e descontextualizados. Retomando as considerações de Leahy-Dios (2001), de que adianta “ensinar” os alunos a memorizar características dos diferentes estilos de época, situando-se a produção literária em “blocos monolíticos de períodos literários”, se os educandos não conseguem ter uma compreensão mais ampla do objeto literário?

Os educandos já não aprendem mais da mesma forma diante dos atrativos das tecnologias e mídias digitais. Fascinados pelos celulares de última geração, com acesso a jogos, vídeos, fotos, redes sociais e notícias instantâneas na internet, crianças, jovens e adolescentes participam ativamente da cibercultura (LÉVY, 1999) como “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). A cultura do remix está articulada à cibercultura, com as noções de autoria colaborativa e inteligência coletiva como características marcantes para o crescimento do ciberespaço. Essa cultura do remix está relacionada à produção de conteúdos e materiais abertos, no sentido de apoiar os processos de ensino e aprendizagem no contexto da educação aberta *on-line*.

Em sala de aula, a literatura ainda é vítima do processo inadequado de escolarização (SOARES, 1999), em que o ensino de práticas de leituras e letramentos literários se configura de modo tradicional, com ênfase na historiografia literária que apresenta blocos monolíticos de autores e obras classificados em determinados períodos literários. As orientações curriculares propostas para o ensino de literatura, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Currículo de Pernambuco - Ensino Médio, precisam acompanhar o dinamismo da cultura digital, no sentido de fornecer subsídios teórico-metodológicos para os docentes revisitarem práticas pedagógicas em tempos de cibercultura.

Os planejamentos didáticos propostos para o ensino de literatura precisam dialogar com a inovação pedagógica, tendo em vista as reflexões teórico-metodológicas sobre metodologias ativas direcionadas para práticas de letramentos literários na Educação Básica. O discente deve ser motivado para processos de fruição estética, no sentido de ampliar a compreensão da literatura como fenômeno transdisciplinar, dialógico, polifônico (BAKHTIN, 2014, 2015).

Neste trabalho, indicamos algumas reflexões e sugestões didáticas no sentido de ampliar as discussões sobre o ensino de literatura em tempos de cultura digital. Não buscamos fornecer “receitas prontas” aos docentes e, muito menos, indicar “modelos fechados e acabados” para o ensino da literatura. Nosso percurso precisa ser pautado em novas formas de pensar a literatura como fenômeno plural, polifônico, dialógico (BAKHTIN, 2016, 2018), com vistas a dinamizar processos de ensino e educação literária na cibercultura, reconhecendo a integração entre metodologias ativas, inovação pedagógica e práticas de letramentos literários/digitais.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede: Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> Acesso em: 10 jul. 2020.

BENDER, W. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

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

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I**: a Estilística. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/GBM3YFDNTT45ctv5B3pfrHG/> Acesso em: 10 out.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUZATO, M. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, 45-62, jan./jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxvFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?lang=pt> Acesso em: 20 out. 2021.

BUZATO, M. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G, SOUZA, P., LOPES, R. E.V.; PAGOTTO, E.G (Orgs.) **Linguística e ensino**: novas tecnologias. Blumenau: Nova Letra: 229-267, 2001.

CAI, M.; TRAW, R. Literary Literacy. **Journal of children's literatura**, v.23, n.2, p. 20-33, 1997.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COELHO, N. A Literatura: um "fio de Ariadne" no labirinto do ensino neste limiar de milênio? In: __. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 13-31.

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In*: TOMPKINS, J. (Ed.). **Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives**. New York: Routledge, 2013, pp. 105-135, 2013.

COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

COSCARELLI, C. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009

COSSON, R. Letramento Literário: uma localização necessária. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 31, n. 3, p. 173–187, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644> . Acesso em: 21 ago. 2021.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALVI, M. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUN, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

DRUCKER, P. A nova sociedade das organizações. *In*: HOWARD, R. (Org.) **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p.1-7.

ECO, U. **Leitura do texto literário: lector in fabula**. Lisboa: Presença, 1993.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. (Org.). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GUIMARÃES, E. Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão. *In*: XXII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, **Anais** [...] Rio de Janeiro, 1999. p. 1-13. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/1836635ef083f30606fba7842cbcfabb.PDF> .

Acesso em: 05 dez. 2021.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ISER, W. O jogo do texto. *In*: COSTA LIMA, L. **A literatura e o leitor**: textos da Estética da Recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ISER, W. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

KAYAD, F. Teacher education: english language and literatura in a culturally and linguistically diverse environment. **Education research and perspectives**, v.42, pp. 286-328, 2015.

KENSKI, V. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2002.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papirus, 2001.

LESSIG, L. **Free culture**: how big media uses technology and the law to lock down culture and control creativity. Penguin Press, 2004. Livro de domínio público. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/educacao/docs/10d.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34., 1999.

MASETTO, M. Inovação na Educação Superior ação na Educação Superior ação na Educação Superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.8, n.14, p.197-202, set.2003-fev.2004

MASETTO, M. **Trilhas abertas na Universidade**: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C.; MORALES, O. (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015

MORAN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al* (Orgs.). **Novas Tecnologias Digitais**: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35.

MORAN, J. Mudanças necessárias na educação, hoje. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 21ª Ed. 2014 ; p. 21-29.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Currículo de Pernambuco- Ensino Médio**. Recife, 2021.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-16, out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso em: 02 fev. 2021.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletraentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, M. A., REZENDE, N. L. D.; JOVER-FALEIROS, R (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. *In*: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N.(Orgs.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Casa da Cultura Digital/EDUFBA, 2012.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

SILVA, I. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**. Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf> Acesso em: 07 mai. 2021.

SILVA, I. Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 5, p. 62 – 82, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550> Acesso em: 20 jun. 2021.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A. *et al.* (org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Letramentos Digitais e Ensino: Propostas Didáticas para a Formação do Leitor na Contemporaneidade

Digital Literacies and Teaching: Didactic Proposals for the Formation of the Reader in Contemporary Times

Erica Cristina de Oliveira Bernardes

Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
Professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino de Apucarana - PR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5464-2389>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0929799227974749>
E-mail: ericaharuno16@gmail.com

Antonio Lemes Guerra Junior

Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Professor do Curso de Letras Português na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8771-908X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7382780768191096>
E-mail: alguerrajunior@gmail.com

Resumo

A tecnologia digital tem avançado de forma significativa nos dias atuais, como também tem influenciado a aprendizagem e a forma como um sujeito pratica a leitura. Diante disso, este artigo tem por objetivo explorar as relações entre os letramentos digitais e a formação do leitor na contemporaneidade, por meio da apresentação de sugestões de propostas didáticas aplicáveis na Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que utiliza textos teóricos para abordar os temas em questão, com reflexões acerca dos conceitos de leitura, hiperleitura, formação do leitor e letramento digital. Considerando a hipótese de que, hoje, novos códigos e linguagens exigem um novo perfil de leitor, inicialmente, abordamos a leitura e a hiperleitura no meio digital e sua influência na formação do indivíduo, além de explicar como o letramento digital serve como um mediador para esse processo. Por fim, em nossas análises, apresentamos algumas sugestões para a formação de leitores na atualidade, sustentadas no uso de novas tecnologias, via letramentos digitais em hipertexto, em multimídia e móvel.

Palavras-chave: Leitura. Hiperleitura. Formação de leitor. Letramentos digitais.

Abstract

Digital technology has advanced significantly these days, as it has also influenced learning and the way a subject practices reading. Therefore, this article aims at exploring the relationship between digital literacies and the formation of the reader in contemporary times, through the presentation of suggestions of didactic proposals applicable to Basic Education. This bibliographic research uses theoretical texts to approach the themes in question, with reflections on the concepts of reading, hyper-reading, reader formation and digital literacy. Considering the hypothesis that, today, new codes and languages require a new reader profile, initially, we approach reading and hyper-reading in the digital environment and its influence on the formation of the individual, in addition to explaining how digital literacy serves as a mediator for this process. Finally, in our analyses, we present some suggestions for the formation of readers today, based on the use of new technologies, via digital literacies in hypertext, multimedia and mobile.

Keywords: Reading. Hyper-reading. Reader formation. Digital literacies.

Data de submissão: 13/06/2022 | Data de aprovação: 06/09/2022

1 Considerações Iniciais

Recentemente, a tecnologia digital tem se mostrado cada vez mais avançada, acarretando alterações no modo de aprender e, também, no modo como o sujeito interage com as práticas de linguagem, em especial a leitura. Em meio a esse avanço, a formação do leitor também passa por alterações, já que, na contemporaneidade, a nova geração tem se visto rodeada de diversos recursos digitais, os quais influenciam diretamente o modo como o sujeito lê.

Ao se falar da aprendizagem da leitura e, paralelamente, da escrita, que integra o processo de alfabetização, surge o conceito de *letramento*. Sobre esse processo, Soares (2017, p. 143) salienta que “a leitura frequente de histórias para crianças é, sem dúvida, a principal e indispensável atividade de letramento na educação infantil”, uma atividade capaz de conduzir o indivíduo, desde muito cedo, “a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua plena inserção no mundo da escrita”. Segundo a autora, é por meio da leitura que se pode familiarizar-se com a materialidade do texto escrito, além de se enriquecer o vocabulário e desenvolver diferentes competências leitoras (SOARES, 2017). Isso é muito relevante, pois existem alunos que são alfabetizados, porém não sabem utilizar os recursos que lhe são fornecidos para ler e escrever. Assim, o letramento, que se refere às práticas sociais de leitura e escrita, colabora para inseri-los de forma efetiva nesse meio.

Ampliando a noção de letramento no contexto das tecnologias digitais, o *letramento digital*, segundo Xavier (2011), é compreendido como a aquisição de um conjunto de habilidades para ler, escrever e interagir com a mediação de equipamentos digitais (computador *off* e *on-line*, telefone e celular), para que a nova geração tenha uma inserção mais efetiva nas práticas de linguagem contemporâneas e, conseqüentemente, mais aprendizado.

A partir de tais reflexões, este artigo tem como foco o papel dos letramentos digitais na leitura, especialmente no que concerne ao processo de formação do leitor na atualidade.

Tal proposta é motivada pelo fato de que, atualmente, não há somente o livro físico, e muitas pessoas preferem ler digitalmente a comprar um livro impresso em papel, pois têm maior facilidade para lidar com dispositivos móveis (*smartphones, tablets, etc.*). Essa afirmação encontra respaldo nos resultados da quinta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada em 2019, cujos dados evidenciam que o percentual de leitores que preferem o livro digital já alcança o índice de 17%, sendo que, para 16% dos entrevistados, o suporte digital e o suporte em papel compartilham a preferência (FAILLA, 2021, p. 273). Além disso, em um contexto tão diversificado, há muitos tipos de leitor que precisamos analisar para podermos compreender quais são os desafios impostos à escola e aos professores. Afinal, hoje em dia, não há como ignorar a relevância das tecnologias digitais, o que exige a adoção de estratégias para um uso consciente, inclusive no âmbito da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, buscamos evidenciar como o letramento digital colabora para a formação do leitor contemporâneo e os desafios decorrentes desse processo. É importante salientar que as tecnologias influenciam os comportamentos, estimulam as atividades intelectuais voltadas à nova realidade atual. Portanto, faz-se necessário compreender como o sujeito é afetado e como se delineia a aprendizagem da leitura na era digital, já que, como citado por Villaça (2006, p. 3), “acessar, em tempo real, informações [...] representa uma drástica mudança de paradigma na sociedade humana”.

Diante disso, esta pesquisa parte do seguinte questionamento: Considerando a emergência de novas linguagens e novos suportes de leitura, qual o papel dos letramentos

digitais na formação de leitores, hoje? Para problematizar essa questão, o objetivo deste trabalho é explorar as relações entre os letramentos digitais e a formação do leitor, hoje, por meio da apresentação de sugestões de propostas didáticas aplicáveis na Educação Básica.

Assim, este artigo está organizado a partir desta sequência: inicia-se com a fundamentação teórica dos conceitos de leitura, hiperleitura, formação de leitor e letramento digital; em seguida, é apresentada a metodologia com a descrição das categorias de análise; e, por fim, são apresentadas as análises com as discussões dos dados.

2 Fundamentação Teórica

Nesta seção, abordamos os principais conceitos que permeiam a proposta da pesquisa, tais como leitura, hiperleitura, formação do leitor e letramento digital, a fim de nos aprofundarmos em cada um dos temas, para que, ao final desse percurso, identifiquemos os desafios impostos para a formação de leitores na contemporaneidade, propondo soluções para eles.

2.1 Leitura e Hiperleitura

Partindo de uma acepção mais tradicional, conforme Martins (2006, p. 30), a leitura é definida como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”, além de que o hábito de ler está inteiramente ligado com a formação de um leitor, já que, pela leitura, o sujeito tem contato direto com um mundo imaginário. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a noção de leitura é ampliada, e passa a compreender “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71).

Conforme os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA, 2021), a frequência da leitura de livros de literatura (por vontade própria) é extremamente baixa (a maioria lê uma vez por mês, ou menos), independentemente de escolaridade e faixa etária, sendo que a maior porcentagem (54%) cabe para pessoas que não se interessam em ler. O maior motivo para essa falta de interesse, segundo a pesquisa, se deve ao pouco tempo disponível (47%), embora o segundo maior motivo seja porque simplesmente não quiseram mais ler (18%). Assim, as pessoas não devem ser apenas alfabetizadas; também devem estar imersas na cultura do letramento, para aprenderem a importância da leitura, ainda mais agora, no meio digital.

Diante do exposto, a relevância da leitura está atrelada às práticas sociais e deve-se ao fato de que possibilita a formação do indivíduo, trazendo a ele um novo entendimento acerca da sociedade à sua volta, além de transformar seus pensamentos, não apenas subjetivos, mas também críticos, sobre o contexto em que está inserido.

Conforme Krug (2015, p. 1),

A leitura, parte fundamental do saber, fundamenta nossas interpretações e nos viabiliza a compreensão do outro e do mundo. É por meio do texto que adquire-se e formata-se posicionamentos, questionando acerca da potencialidade e opiniões de autores e assim refletir e formar nossos próprios conceitos e consequentes ilações.

Como as tecnologias foram evoluindo, as formas de ler também mudaram. Antes, havia apenas o livro impresso, mas, hoje em dia, o sujeito que tenha condições de obter um

recurso tecnológico (um *smartphone*, por exemplo) terá em suas mãos a disponibilidade de ler um *e-book*, um livro digital, que muitas vezes está disponível gratuitamente na internet.

Essa migração da leitura do suporte “papel” para o suporte “tela” traz à tona novos conceitos relacionados à leitura.

O primeiro deles é o de *hipertexto*, que, a partir de Xavier (2004, p. 171), é definido como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Além disso, possibilita ao leitor navegar por diversas manifestações textuais típicas da era digital, o que também pode se configurar como um desafio.

Nesse contexto, discute-se também a *leitura digital*, que, para Blass (2012, p. 6), consiste em “qualquer leitura realizada em tela, ou seja, não é uma prática que se realiza através de um papel. É uma leitura mediada por uma tela de computador, de tablet, *e-Reader*, de um celular”. Através dos hipertextos, essa leitura se manifesta não só em *e-books*, mas também em *sites* dos mais diversos assuntos, podendo ser até mesmo uma receita culinária em uma página da internet.

Já a *hiperleitura*, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 118), surge como produto da hipermodernidade, definida como a “radicalização da modernidade”. Nesse contexto, o prefixo *hiper* “se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermissão, dentre outros)”. Para Souza (2009, p. 61), a hiperleitura consiste em “uma atitude de produzir sentido através de diferentes linguagens em diferentes suportes, de buscar aproximações inesperadas entre eles [...]”. No entanto, a autora afirma que essa característica da hiperleitura suscita uma “crise” nas clássicas noções sobre texto, já que o hipertexto, como vimos, não busca uma unidade, por assim dizer, mas sim a multiplicidade (SOUZA, 2009).

Tal ideia de “multiplicidade” também é evocada por Azevedo (2011, p. 9), por exemplo, quando enfatiza que aprender a comunicar e a participar globalmente requer, da parte dos alunos, o domínio de “literacias múltiplas”, que incluem “habilidades, estratégias e disposições para, com sucesso, poder explorar e tirar partido da internet e de outras tecnologias emergentes para o crescimento pessoal, para o fazer e para o trabalho dos sujeitos aprendentes”.

Essas novas tecnologias trouxeram ao leitor muitas formas de acesso a um texto literário, ou mesmo a outro tipo de texto. De qualquer modo, independentemente dos meios pelos quais ocorre, conforme Zilberman (2009), a essência da leitura permanece a mesma, sempre mobilizando o olhar do leitor, ou seja, o que muda, de fato, são os instrumentos para realizá-la.

2.2 Formação do Leitor

A definição de leitor, em geral, abrange diversos sentidos. Basicamente, um leitor é aquele que sabe depreender significados de diversos textos: científicos, artísticos, literários, didáticos, entre outros. Para Azevedo (2004, p. 1), os “leitores” podem ser definidos como “pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento”. Em outras palavras, ao se tornar um leitor, também se torna uma pessoa aberta a diferentes concepções de leitura.

A formação de leitor, segundo Santos, Souza e Moraes (2017, p. 2), é “compreendida como processo de apropriação de conhecimentos por meio de práticas (sociais) de leitura”,

além de “incluir os processos de ensino e aprendizagem que, por sua vez, promovem o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e epistemológicas, se constituindo em um processo de interação social por meio da linguagem que produz transformações no indivíduo”. Sua constituição se dá, como aponta a BNCC, quando o sujeito adquire a capacidade de “reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97).

Devido à influência das tecnologias digitais, que, inclusive, impulsionaram novas configurações para o chamado hipertexto (XAVIER, 2004), houve o surgimento de novos perfis de leitor. Santaella (2014), por exemplo, ressalta três tipos de leitores. O primeiro é o chamado “leitor contemplativo”, que se tornou dominante no século XVI através de uma leitura “individual, solitária e silenciosa”. Já na Modernidade, surgiu o “leitor movente”, que, segundo a autora, era aquele “treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais, leitor apressado de linguagens efêmeras, híbridas e misturadas” (SANTAELLA, 2014, p. 30). A partir desse tipo de leitor, a autora pontua que foi preparada uma sensibilidade perceptiva humana para o terceiro tipo, o “leitor imersivo”.

Os chamados leitores imersivos evidenciam “um modo inteiramente novo de ler que implica habilidades muito distintas daquelas que são empregadas pelo leitor de um texto impresso que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes” (SANTAELLA, 2014, p. 31).

A partir dessas diferentes perspectivas de abordagem do leitor, Santaella (2014) lança mão de um quarto conceito, o de “leitor ubíquo”, considerado pela autora como aquele cujo perfil cognitivo nasce do cruzamento do leitor movente com o leitor imersivo. Trata-se daquele leitor para o qual não há espaço para reflexão, que transita por diferentes ambientes ao mesmo tempo, uma “nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação” (SANTAELLA, 2014, p. 35).

A mediação entre a leitura e a formação desses leitores, atualmente, está na base do letramento digital, que proporciona ao indivíduo maior capacidade para se adequar à escrita e à leitura, diferentemente da alfabetização funcional.

2.3 Letramento Digital

Como enfatizado anteriormente, o letramento promove a ampliação das habilidades de um indivíduo no que concerne ao ato de ler e escrever, através de atividades situadas em diferentes práticas sociais. Para Soares (2009), a raiz etimológica do termo “letramento” parte do latim *littera* (letra), passando pelo inglês *literacy*, com o acréscimo de um sufixo (-cy), que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Em outras palavras, é estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Moreira (2012, p. 3) reitera que “o letramento tem relação com o uso que o indivíduo faz da sua alfabetização, o que não significa que o analfabeto não seja letrado”. Isso depende, para a autora, de como a pessoa estará inserida no mundo, pois o analfabetismo também está ligado com as condições sociais e econômicas, e, mesmo assim, um indivíduo poderá ter contato com a leitura e a escrita, sendo, portanto, letrado em algumas áreas.

O letramento digital, por sua vez, inclui, como objeto, o uso dos recursos digitais existentes na atualidade, não para que o aluno aprenda apenas algumas habilidades de leitura e escrita, mas para que ele saiba utilizá-las no meio digital.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), por exemplo, definem os letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente de comunicação digital”, e afirmam que “a língua e o letramento estão fortemente aglutinados um no outro; por uma parte, porque todos os letramentos se conectam com a comunicação de sentido, seja por meio da linguagem, seja por outros canais frequentemente complementares”. Os autores, conforme Quadro 1, a seguir, definem cada tipo de letramento, mostrando o foco em que cada um se concentra:

Quadro 1 - Letramentos digitais

		Primeiro foco: língua	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
Complexidade crescente	↓	Letramento impresso			
	★	Letramento em SMS			
	★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
	★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
	★★★★		Letramento em classificação	Letramento em rede	
	★★★★★		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
↓		Letramento em jogos		Letramento intercultural	
		Letramento móvel			
		Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte: Dudenev, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

Como evidenciado, Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) apresentam os diversos letramentos digitais, separados nas categorias: língua, informação, conexões e (re)desenho.

Na área da língua (impresso, SMS, hipertexto, multimídia, jogos, móvel e codificação), os letramentos têm por foco a criação da escrita *on-line*, a habilidade de usar o *internetês*, processar *hiperlinks*, interpretar e criar textos em múltiplas mídias, interagir e navegar através dos jogos, além de ler, escrever, criticar e modificar códigos. Na área da informação (classificatório, pesquisa, informação e filtragem), o foco está nas habilidades de interpretar e criar *folksonomias*, a eficiência ao usar motores de busca, criticar e avaliar fontes de informação e reduzir a sobrecarga de informação. Na área das conexões (pessoal, rede, participativo e intercultural), o foco está nas habilidades de projetar a identidade *on-line*, organizar as redes profissionais e sociais, colaborar nessas mesmas redes e interagir nos

diferentes contextos culturais. Por último, na área do (re)desenho (remix), há a habilidade de criar mixagens nas redes digitais.

Ribeiro e Freitas (2011, p. 67) afirmam que compreender “o letramento digital como uma prática social, cultural e histórica é pensar a sua pluralidade”, já que podemos entender que não existe apenas um letramento, mas *múltiplos letramentos*. Através desses conceitos, devemos refletir sobre os desafios que o caminho para a formação do leitor impõe na era contemporânea e como os letramentos digitais podem ajudar no processo de aprendizagem do aluno.

Como afirma Melão (2010, p. 82), “a leitura digital abre a porta a um conjunto de novas linguagens, no qual os aspectos de índole verbal e não verbal têm um papel preponderante”. Para isso, observamos que, por meio do letramento digital, o sujeito consegue adquirir habilidades para utilizar os recursos digitais a seu favor, a fim de que sua formação ocorra de maneira significativa, ultrapassando os desafios impostos.

No contexto escolar, segundo a BNCC, considerar os multiletramentos e as práticas da cultura digital no currículo “não contribui somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’” (BRASIL, 2018, p. 70). Assim sendo, “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2018, p. 70).

Através da escola, em que se inicia essa formação, devemos levar em conta alguns fatores para ter maior interesse para a leitura. Precisamos, primeiro, que os professores também tenham tal interesse, como afirmam Porto e Porto (2015, p. 100), ao asseverarem que “as leituras realizadas pelos professores certamente constituem bagagem cultural a ser reproduzida em sala de aula”. Porém, também é preciso estimular o hábito de ler e o prazer de fazê-lo.

Diante disso, após esta discussão teórica, apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

3 Metodologia

Este trabalho objetiva explorar as relações entre os letramentos digitais e a formação do leitor na contemporaneidade, por meio da apresentação de sugestões de propostas didáticas aplicáveis na Educação Básica. Sendo assim, o estudo parte de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, para que se compreenda a fundo como se dá esse processo, subsidiando, posteriormente, o levantamento de algumas sugestões de trabalho.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Em outras palavras, sustentando-se no estudo teórico realizado, buscamos propor soluções para os desafios que são impostos aos leitores na atualidade, além de compreender como os letramentos digitais contribuem para esse processo.

Para a construção das reflexões e elaboração das propostas interventivas, partimos da classificação de letramentos digitais proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), conforme Quadro 1. No entanto, dada a configuração deste trabalho, optamos por um recorte, delimitando nossas análises e propostas em três tipos de letramentos digitais, sendo eles: o letramento em *hipertexto*; o letramento *multimídia*; e o letramento *móvel*, para que

possamos, assim, compreender a formação do leitor atual que vive imerso nas tecnologias móveis e digitais.

Esse recorte dá origem, portanto, às seguintes categorias de análise, conforme Quadro 2:

Quadro 2 - Categorias de análise

Categorias	Descrição
Formação do leitor via hipertextos	Análise das contribuições do letramento digital em hipertexto no processo de formação do leitor.
Formação do leitor via recursos multimidiáticos	Análise das contribuições do letramento digital em multimídia no processo de formação do leitor.
Formação do leitor via tecnologias móveis	Análise das contribuições do letramento digital móvel no processo de formação do leitor.

Fonte: Elaboração própria.

Em se tratando de uma pesquisa bibliográfica, essas análises são empreendidas através da reflexão de diferentes autores acerca dos letramentos digitais e sobre como eles contribuem para a formação do leitor contemporâneo. Assim, com esse respaldo teórico, é possível proceder ao delineamento das sugestões de propostas didáticas para a mobilização dos letramentos digitais na Educação Básica.

4 Análise e Discussão dos Resultados

Como apresentado no Quadro 2, propomos, nesta seção, uma análise das contribuições dos letramentos digitais selecionados (hipertexto, multimídia e móvel) no processo de formação do leitor, a partir da pesquisa bibliográfica.

4.1 Categoria 1 - Formação do leitor via hipertextos

Atualmente, vivemos cercados das tecnologias digitais, e, juntamente com elas, evidencia-se o hipertexto, que, conforme já citado, é um hibridismo que dialoga com as demais interfaces semióticas (XAVIER, 2004). As tecnologias são criadas para facilitar o nosso cotidiano, entretanto, alguns sujeitos encontram dificuldades ao lidar com elas. Em se tratando do hipertexto e ao compreendermos que ele está em todos os lugares, essa *pluralização* causa um impacto na vida dos usuários, ao terem que lidar com novas formas de aprendizagem. Sendo assim, faz-se necessário ajudá-los a receber isso de uma maneira que não os prejudique.

Segundo Xavier (2015, p. 78), o hipertexto consegue articular todas as diferentes semioses, denominadas “modos de enunciação” (verbal oral e escrito, visual estático e dinâmico, sonoro natural e artificial), “num mesmo lócus de acesso e percepção”. Esse conjunto dá lugar a um novo modo de enunciação, isto é, oferecendo ao homem contemporâneo mais um modo de enunciar, de construir e de expressar sentidos, chamado pelo autor de “modo de enunciação digital”.

Em síntese, segundo Xavier (2015, p. 79),

[...] o hipertexto é o ‘texto da internet’, no qual se encontram palavras, imagens, vídeos e sonoridades, todos passíveis de percepção simultânea, co-ocorrendo sem concorrer, uma vez que todos os modos enunciativos colaboram para a produção de

sentido. Por meio do hipertexto, o sujeito vive a experiência de produzir e consumir significações pelo modo de enunciação digital.

Xavier (2004, p. 177) também explica que “a leitura no hipertexto potencializa, através dos *hyperlinks* nele dispostos, a emancipação do leitor da superfície pluritextual sobre a qual centraliza temporariamente a sua atenção”.

Além disso, Marcuschi (2001, p. 88) comenta sobre duas categorias do hipertexto: exploratório e construtivo. O hipertexto *exploratório* consiste em manter a autoria original, mas permite que os navegadores consigam “controlar a transformação de um corpo de informações”, o que permite incluir as capacidades de “criar, mudar e recobrir encontros particulares com um corpo de conhecimentos, mantendo esses encontros como versões do material”. Já o hipertexto *construtivo* retira a autoridade do autor original e requer de seus hiperleitores as capacidades de “agir, recriar, recobrir encontros particulares com o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos”, como no caso de uma narrativa, em que podem ser adicionados “novos personagens, novas tramas e orientações”. Para Marcuschi (2001), o hipertexto oferece a possibilidade de múltiplos graus de profundidade simultaneamente, não possuindo topicidade definida, mas ligando textos não necessariamente correlacionados.

Para Santana, Pereira e Rabelo (2020, p. 89), “com o uso do hipertexto, o cotidiano escolar ganha interatividade, possibilitando que o aluno faça as próprias escolhas e destine relevância (ou não) àquilo com que interage, reconhecendo-se um partícipe ativo na construção do conhecimento”. É também interessante pontuar que o leitor do hipertexto tem sido considerado coautor. Nesse sentido, as autoras ensinam que

[...] a possibilidade de coautoria, por meio da leitura do hipertexto, faz com que o leitor compartilhe conhecimentos interativamente, construídos sem a preocupação de obedecer a uma sequência linear, proporcionando uma leitura mais produtiva e livre com a ampliação de sentidos, diferenciando-se do texto impresso que permite uma leitura mais direcionada àquilo que ele determina. (SANTANA; PEREIRA; RABELO, 2020, p. 89)

A partir desses estudos, no Quadro 3, a seguir, para o desenvolvimento do leitor via letramento em hipertexto, propomos algumas sugestões de intervenções didáticas com encaminhamentos metodológicos, utilizando como referencial a BNCC (BRASIL, 2018):

Quadro 3 - Propostas de intervenções didáticas para a formação do leitor via letramento em hipertexto

Propostas	Recursos hipertextuais	Encaminhamentos metodológicos
Oficina	<i>Fanfiction</i>	A oficina pode ser realizada de forma extraclasse e consiste em apresentar o gênero <i>fanfiction</i> e suas características, através da leitura das <i>fanfics</i> selecionadas pelo professor.
Projeto escolar	Ciberpoema	Esse projeto consiste na criação de um <i>site</i> voltado para os ciberpoemas, para que os alunos (depois de aprenderem sobre o gênero) possam ler os ciberpoemas.
Clube de RPG escolar	<i>Role-Playing Game</i> (RPG)	Esse clube pode ocorrer após as aulas, e os alunos poderão ler livros de e sobre RPG. As histórias podem ser pré-definidas pelos alunos, com o auxílio do professor.

Fonte: Elaboração própria.

Como observado no quadro anterior, propomos atividades por meio dos recursos hipertextuais *Fanfiction*, Ciberpoema e o *Role-Playing Game* (RPG). *Fanfiction* é uma história escrita por fãs de produções como séries, filmes, livros, entre outras, podendo envolver cenários, personagens e tramas já desenvolvidos; o Ciberpoema envolve a escrita de textos poéticos utilizando recursos tecnológicos; e, por fim, no RPG, o sujeito pode criar a sua história enquanto joga, podendo tomar decisões que interferem na narrativa. Esses recursos hipertextuais possuem em comum a possibilidade de o leitor interagir com o conteúdo, visto que ele pode decidir qual gênero de *fanfic* quer ler ou, até mesmo, os *sites* nos quais pode participar da história como personagem principal. Além disso, os ciberpoemas utilizam os recursos tecnológicos, além das imagens, e o RPG possibilita que o leitor trilhe sua própria história.

Nesse contexto, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 138) considera:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humana, transformadora e mobilizadora, é preciso supor que – e portanto garantir a formação – de um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de desvendar suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Em síntese, esses recursos hipertextuais, como tantos outros, propiciam ao leitor contemporâneo uma dinamicidade através da sua estrutura constitutiva, o que tende, conforme indica a BNCC (BRASIL, 2018), a promover sua autonomia, uma vez que o sujeito pode decidir/escolher as direções seguidas no processo da leitura.

4.2 Categoria 2 - Formação do leitor via recursos multimidiáticos

O letramento em multimídia refere-se à habilidade do sujeito em processar as diversas mídias. Segundo Lemke (2010, p. 456), todo letramento, de certa forma, “é letramento multimidiático”, visto que o indivíduo “nunca pode construir significado com a língua de forma isolada”. Para o autor, então, “os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código”.

Doria, Alcântara e Linhares (2020) afirmam que as múltiplas leituras e aprendizagens já são consideradas fundamentais para o ensino atualmente, visto que as escolas, de um modo geral, valorizam apenas um letramento, ligado à criação de um tipo específico de sujeito. Busca-se, nesse cenário, a abordagem apenas das mídias impressas, caracterizadas por serem sempre disciplinares, lineares e ordenadas, algo que, na atualidade, se torna obsoleto.

Essas competências que o letramento multimidiático desenvolve, tais como a compreensão das condições nas quais as mídias podem cumprir suas funções, a avaliação crítica do conteúdo multimidiático, a participação democrática, entre outras, trazem ao sujeito, conforme Doria, Alcântara e Linhares (2020, p. 118), “habilidades técnico-reflexivas para lidar com as questões e problemas do mundo baseado na produção e disseminação de conhecimento”. E, sobre isso, um importante apontamento é feito pelos autores: “a educação que considera o uso das TDIC para a formação de sujeitos aptos ao convívio na sociedade atual deve se preocupar em fornecer o arcabouço para constituir sujeitos autônomos em suas práticas, inclusive as de aprendizagem” (DORIA; ALCÂNTARA; LINHARES, 2020, p. 118).

Para atender a esse propósito, os autores criaram um centro de pesquisas voltado para o estabelecimento de atividades para incentivo de práticas educacionais criativas e inovadoras, baseadas no letramento informacional e multimidiático, chamado de Núcleo de

Ciência, Tecnologia e Inovação na Educação Básica (NCT&IEB). Trata-se de um projeto desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/CNPq) da Universidade Tiradentes (UNIT), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC/SE).

Em uma das oficinas, era proposto o letramento multimidiático, dividido em três módulos, sendo eles: mídia impressa, produção de webrádio e produção de vídeo, com o objetivo principal de ajudar os alunos a compreenderem a importância do domínio técnico dessas mídias para a aprendizagem, de forma que desenvolvessem as atividades de estudo, proporcionando futuramente o acesso ao emprego.

Sendo assim, cremos que a criação de tais oficinas para a Educação Básica seja essencial, para incluir os alunos no meio digital, de tal forma que não só conheçam os instrumentos digitais, mas para que também produzam através deles. Conforme Quadro 4, propomos algumas sugestões de intervenções didáticas para a formação do leitor via letramento em multimídia, a seguir:

Quadro 4 - Propostas de intervenções didáticas para a formação do leitor via letramento em multimídia

Propostas	Recursos multimidiáticos	Encaminhamentos metodológicos
Projeto	<i>Booktube</i>	Esse projeto serve para que os alunos leiam livros de diferentes gêneros e, através de um canal escolar, possam publicar resenhas sobre as leituras, sejam individuais ou em grupos.
Clube	<i>Bookcast</i>	Esse clube de <i>podcast</i> serve para que os alunos leiam livros de diversos temas propostos em sala de aula e possam dialogar entre si, por meio de gravações em áudio.
Atividade extracurricular	Narrativa interativa ¹	Através da narrativa interativa produzida em vídeo, o leitor pode trilhar diversos caminhos e desfechos. Há diversas obras que podem ser exploradas pelos alunos, para que eles comentem sobre as histórias construídas por suas escolhas, visto que podem ocorrer diferentes finais.

Fonte: Elaboração própria.

Para o letramento em multimídia, propomos o recurso *Booktube*, que consiste em um canal do *YouTube* voltado apenas para livros e leitura, exercendo nos alunos não apenas o gosto pela leitura, mas também a habilidade de compartilhar e discutir entre os colegas. O *Bookcast* segue a mesma linha do primeiro recurso, mas, dessa vez, com os *podcasts*, um recurso multimidiático que ganhou espaço nos dias atuais, em que várias pessoas, estejam juntas ou não, podem discutir oralmente sobre determinado assunto. Para tal proposta, pode-se utilizar uma sala de aula com os equipamentos necessários para que os alunos compartilhem entre si a experiência da leitura de tal texto. E, por último, tem-se a narrativa interativa em vídeo, em que os alunos podem escolher, durante sua leitura, o que os personagens devem ou não fazer, gerando diferentes finais.

A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que os jovens estão se engajando cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez

¹ Exemplo disponível em: <https://youtu.be/jGBNkiHfbl8>. Acesso em: 11 set. 2022.

mais ágil. Então, esses recursos apontados podem despertar o seu interesse, visto que, como dito anteriormente, eles se veem imersos na tecnologia, e a mobilização de tais estratégias contribui significativamente para a promoção do gosto pela leitura.

4.3 Categoria 3 - Formação do leitor via tecnologias móveis

Com a evolução das tecnologias móveis, o uso desses recursos cresceu cada vez mais e, hoje em dia, é difícil não encontrar um indivíduo que não possua um telefone celular. Como já discutido, o letramento móvel insere-se nesse contexto, pois está atrelado à competência de saber utilizar as tecnologias móveis existentes.

É fato que, atualmente, a maioria possui certa habilidade para lidar com os recursos à sua volta; até mesmo as crianças já conseguem utilizar um celular, ou *tablet*, por exemplo. No entanto, é essencial que utilizemos esses recursos no meio educacional, com outra finalidade e em outro contexto.

Sobre isso, Pries *et al.* (2018) afirmam que, quando as tecnologias são utilizadas na sala de aula, professor e aluno tornam-se colaboradores do aprender, onde o professor não é mais o detentor do saber, e sim orientador, induzindo à reflexão e buscando soluções através de sua mediação. Já o estudante se percebe como responsável por sua aprendizagem, tendo seu tempo e ritmo respeitados.

No entanto, é bom enfatizar que não se deve utilizar a tecnologia só porque todos gostam, porque os jovens se divertem, mas sim como um instrumento de apoio em sala de aula. Como afirmam Palfrey e Gasser (2011, p. 277),

A coisa mais importante que as escolas podem fazer não é usar mais tecnologia no currículo, mas usá-la de modo mais eficiente. Devemos experimentar formas em que a tecnologia deva ser parte do currículo do dia a dia nas escolas – mas apenas onde ela cabe. A tecnologia só deve ser aplicada em apoio à pedagogia, não por si só.

Creemos que, para beneficiar o ensino através das tecnologias digitais, podemos utilizar os aplicativos móveis, já que é uma realidade em algumas instituições o uso de alguns recursos, como os *tablets*. Atualmente, existem diversos aplicativos voltados para o ensino, e, através do *m-learning* (aprendizagem móvel), podemos utilizá-los em sala de aula. Basicamente, segundo Silva, Oliveira e Bolfe (2013), o *m-learning* caracteriza-se pelo uso das tecnologias dos novos recursos dos *smartphones* e das redes *Wi-Fi* e 4G, que propiciam portabilidade, interatividade, sensibilidade ao contexto, conectividade e individualidade, e sinalizam como condição favorável para que os educadores pesquisem e desenvolvam abordagens de ensino que incluam aplicações desses dispositivos na escola.

Para tanto, conforme Quadro 5, a seguir, propomos algumas sugestões de intervenções didáticas utilizando o letramento móvel, com apoio da BNCC (BRASIL, 2018):

Quadro 5 - Propostas de intervenções didáticas para a formação do leitor via letramento móvel

Propostas	Recursos móveis	Encaminhamentos metodológicos
Clube de leitura	<i>Wattpad</i> ² (aplicativo)	Como atividade extracurricular, os alunos, sob orientação do professor, deverão ler livros publicados no aplicativo, utilizando celulares ou <i>tablets</i> , compartilhando depois o que acharam da leitura e como lidaram com a prática móvel.
Atividade extracurricular	Craque da Leitura ³ (aplicativo)	O aplicativo interativo permite que o aluno escolha a forma que irá ler e sobre o que quer ler. Sendo assim, o professor pode propor determinada história disponível no aplicativo, e os alunos podem ler pelo dispositivo móvel (celular ou <i>tablet</i>), a fim de compartilhar a experiência da leitura em sala de aula.
Atividade extracurricular	Espaço de Leitura ⁴ (plataforma digital)	Esta plataforma digital proporciona diversas histórias interativas, e o professor pode pedir para que os alunos leiam em sala (caso a escola disponibilize dispositivos móveis, caso contrário, os alunos deverão levar os seus) ou após as aulas, e, ao mesmo tempo em que aprendem, interagem com a leitura.

Fonte: Elaboração própria.

Para o letramento móvel, propusemos o aplicativo *Wattpad*, em que podemos ler e escrever histórias; o aplicativo Craque da Leitura, que disponibiliza leituras interativas e no qual o estudante escolhe como e o que irá ler; e, por último, a plataforma digital Espaço de Leitura, que possui narrativas interativas e jogos ligados à leitura, como também uma seção destinada a pais e educadores.

Conforme Pries *et al.* (2018), apenas a presença das tecnologias não é capaz de, por si só, favorecer a aprendizagem, já que são necessários planejamento e objetivos bem delimitados. Dessa forma, os recursos devem ser mobilizados para enriquecimento pedagógico, oferecendo aos alunos outros meios, além de papel, lápis e lousa. Sendo assim, devemos utilizar os dispositivos móveis como apoio no aprendizado, despertando o interesse dos alunos pela leitura.

5 Considerações Finais

Iniciamos a discussão através da definição de leitura e hiperleitura, a formação do leitor e o letramento digital, para que pudéssemos delinear e definir como os letramentos digitais contribuiriam para a formação do leitor digital. Para Santaella (2014), há vários tipos de leitores que foram surgindo conforme o tempo, e, dentre esses, surgiu o leitor ubíquo, que possui a capacidade de transitar por diferentes modos, como podemos notar atualmente, numa geração que já nasceu imersa na tecnologia, sendo conhecida como a geração dos nativos digitais.

Com o advento das tecnologias digitais, também surgiram diversos tipos de letramento, numa trajetória do impresso para o digital. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), por exemplo, apresentam os tipos e suas definições, a partir dos quais, para esta pesquisa, escolhemos três deles: os letramentos em hipertexto, multimídia e móvel.

² Disponível em: https://www.wattpad.com/?locale=pt_PT. Acesso em: 11 set. 2022.

³ Disponível em: <https://tinyurl.com/2k5r9f7r>. Acesso em: 11 set. 2022.

⁴ Disponível em: <https://espacodeleitura.labedu.org.br/>. Acesso em: 11 set. 2022.

Sendo assim, segundo as análises, concluímos que, por meio dos letramentos digitais, podemos proporcionar atualmente a formação de um leitor contemporâneo. Faz-se necessário levar em conta os recursos digitais existentes, para que o leitor ubíquo (SANTAELLA, 2014) da modernidade possa utilizar o letramento digital em benefício da aprendizagem.

A partir dessa premissa, apontamos diversas sugestões, com estratégias pedagógicas aplicáveis na Educação Básica, considerando-se alguns tipos de letramentos específicos: o **letramento em hipertexto**, focado no processamento de *hiperlinks*; o **letramento em multimídia**, centrado na criação e interpretação de textos em múltiplas mídias; e o **letramento móvel**, baseado na utilização dos suportes móveis de leitura. Assim, as possibilidades são variadas, contemplando a mobilização de recursos digitais em sala de aula, bem como fora dela, por meio de oficinas, clubes de leitura, atividades extracurriculares, entre outras propostas.

Por fim, considerando os suportes digitais, em se tratando do hipertexto, há maior diversidade de linguagens, além de recursos que auxiliam os leitores atuais, acostumados com um mundo mais interativo e digital. Então, faz-se necessário que utilizemos os letramentos digitais contemplados, além de outros cujas características convergem para os ambientes móveis e digitais. As propostas permitem que o leitor interaja mais com o meio de leitura, desenvolvendo, portanto, habilidades para além da leitura comum. Em um contexto contemporaneamente marcado por certo desinteresse pelo tradicional, evidencia-se o impacto dos letramentos digitais na formação de leitores delineados por novos perfis.

Referências

AZEVEDO, Fernando. **Educar para a literacia: perspectivas e desafios**. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget, 2011.

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de leitores e razões para a literatura**. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004.

BLAAS, Martina. Reflexões sobre leitura digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGENS E ENSINO, 7., 2012, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UCPel, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://tinyurl.com/yh2mpvop>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/y4lqrr4s>. Acesso em: 11 set. 2022.

DORIA, Rosângela; ALCANTARA, Caio; LINHARES, Ronaldo. Letramento, multimeios e aprendizagem: reflexões sobre as mídias na educação. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 5, n. 3, p. 115, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/hyn8vkmm>. Acesso em: 11 set. 2022.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**, 5. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

KRUG, Flavia. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do IDEAU**, Bagé, v. 10, n. 22, p. 1-14, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2653c2a>. Acesso em: 11 set. 2022.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/y8wlu2e3>. Acesso em: 11 set. 2022.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79-111, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/hh9kmm8w>. Acesso em: 11 set. 2022.

MARTINS, Maria. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELÃO, Dulce. Ler na era digital: os desafios da comunicação em rede e a (re) construção da (s) literacia (s). **Exedra**, Coimbra, n. 3, p.75-90, 2010. Disponível em: <https://tinyurl.com/2f3fj2wc>. Acesso em: 11 set. 2022.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 1-15. Disponível em: <https://tinyurl.com/yy5gpstx>. Acesso em: 11 set. 2022.

PALFREY, Jhon. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PERTUZZATI, Bibiana; PORTO, Ana Paula. Formação do leitor na era digital: algumas reflexões sobre sua abordagem no ensino médio. In: **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 1. p. 1-5. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/46s5twdz>. Acesso em: 11 set. 2022.

PORTO, Ana; PORTO, Luana. Da formação de professores à formação de leitores: desafios para uma prática eficiente de leitura na escola. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 15, n. 25, p. 94-107, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5hvswqt>. Acesso em: 11 set. 2022.

PRIES, Aline Corrêa *et al.* Letramento digital: o uso do tablet como recurso móvel facilitador da alfabetização e do letramento. **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, v. 3, 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/2odg3mn9>. Acesso em: 11 set. 2022.

RIBEIRO, Mariana; FREITAS, Maria. Letramento Digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 59-73, set./dez. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2kvrjra>. Acesso em: 11 set. 2022.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patricia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: SENAR, 2014. p. 27-44.

SANTANA, Ana; PEREIRA, Adriana; RABELO, Marizita. O hipertexto no cotidiano escolar: novas práticas de leitura e de construção de sentidos. In: PAIVA, Francisco; LIMA, Ana. **Pesquisas em análise do discurso, multimodalidade e ensino: debates teóricos e metodológicos**. Vol. 3. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020, p. 89. Disponível em: <https://tinyurl.com/4p63fzam>. Acesso em: 11 set. 2022.

SANTOS, Adriana; SOUZA, Silvana; MORAES, Giselly. Formação de leitores: questões sobre a dimensão política da mediação didática. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 18, p. 1-11, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3ue5bqf>. Acesso em: 11 set. 2022.

SILVA, Luiz; OLIVEIRA, Eder; BOLFE, Marcelo. Mobile learning: aprendizagem com mobilidade. In: Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 21 a 24 de outubro, 2013. **Colloquium Exactarum**, v. 5, n. Especial, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/pubkvfm>. Acesso em: 11 set. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Clara. **Entre as linhas do texto e o brilho da tela, uma rede e o leitor**. 2009. 195f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/yavttffd>. Acesso em: 11 set. 2022.

VILLAÇA, Nizia. A comunicação e literatura contemporânea: espaços reais e virtuais. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 2-8, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/2gnqwrfn>. Acesso em: 11 set. 2022.

XAVIER, Antonio. Leitura, texto e hipertexto: In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

XAVIER, Antonio. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/y449o8nw>. Acesso em: 11 set. 2022.

XAVIER, Antonio. Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo. **Estudos da Lingua(gem)**, v. 13, n. 2, p. 73-90, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/yb26fxyb>. Acesso em: 11 set. 2022.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no mundo digital. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 56, p. 22-32, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2gouo6o>. Acesso em: 11 set. 2022.

A produção textual escrita: desenvolvendo habilidades rumo à competência comunicativa

Written textual production: developing skills towards communicative competence

Helena Tavares Viana da Silva

Mestrado profissional em andamento em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9802255381747447>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9407-4518>

E-mail: shhelenatmv@gmail.com

Resumo

As aulas de língua portuguesa, quanto à produção textual, vêm passando por mudanças ao longo dos últimos anos, fruto de pesquisas e estudos desenvolvidos com essa finalidade, além de documentos como os PCN (1998) e a BNCC (2018), que apresentaram nova perspectiva para o ensino de língua. No entanto, ainda há muita dificuldade entre os alunos para escrever, e um agravante dessa realidade é o fato de que professores de língua portuguesa ainda orientam que os alunos produzam textos, mas sem lhes ensinar o caminho que eles devem percorrer. Pretende-se, portanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, após apresentar a definição de texto ao longo do tempo e os critérios de textualidade, apontar alguns caminhos iluminados por autores como Ferrarezi e Carvalho (2015), Antunes (2005, 2010), Marcuschi (2008) e Garcez (2020), com o fito de favorecer uma reflexão acerca da produção escrita em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Habilidades. Competência comunicativa. Aula de Português.

Abstract

Portuguese language classes, in terms of textual production, have undergone changes over the last few years, as a result of research and studies developed for this purpose, in addition to documents such as the PCN (1998) and the BNCC (2018), which presented new perspective for language teaching. However, there is still a lot of difficulty in writing among students, and an aggravating factor of this reality is the fact that Portuguese language teachers still guide students to produce texts, without teaching them the path they should follow. It is intended, therefore, through a bibliographical research, after presenting the definition of text over time and the criteria of textuality, to point out some paths illuminated by authors such as Ferrarezi and Carvalho (2015), Antunes (2005, 2010), Marcuschi (2008) and Garcez (2020), with the aim of favoring a reflection on written production in the classroom.

Keywords: Written textual production. Skills. Communicative competence. Portuguese class.

Data de submissão: 20/06/2022 | Data de aprovação: 27/09/2022

1 Definição de texto ao longo do tempo

Um primeiro momento de estudos acerca do texto compreende as fases da análise transfrástica e das gramáticas textuais na Linguística Textual¹, como afirma Bentes (2001). Nesse primeiro período, defendia-se que havia textos e não-textos, e o que os diferenciava era a sequência linguística coerente – presente no primeiro caso e ausente no segundo. Considerando-se as modalidades oral e escrita, o texto era visto como sendo superior à frase ou como um complexo de proposições semânticas. Delimitava-se seu início e seu final, portanto sua extensão.

¹ Área da Linguística, surgida na década de 1960, interessada em analisar e descrever os fenômenos sintático-semânticos presentes em enunciados.

Em um segundo momento – na fase conhecida como a elaboração de uma teoria do texto –, passa-se a ver o texto não mais como um produto, mas como parte de atividades de comunicação, levando-se em conta o processo de planejamento, a verbalização e a construção, além de considerar que a produção textual é uma atividade verbal, consciente, intencional e interacional, conforme Bentes (2001).

Apresentando-se um conceito mais atual, veja-se o que afirma Antunes (2010, p. 30):

O mais consensual tem sido admitir que *um conjunto aleatório de palavras ou de frases não constitui um texto*. Mesmo intuitivamente, uma pessoa tem esse discernimento, até porque não é muito difícil tê-lo, uma vez que não andamos por aí esbarrando em *não* textos. Por mais que esteja fora dos padrões considerados cultos, eruditos ou edificantes, o que falamos ou escrevemos, em situações de comunicação, são *sempre* textos. (grifo do original)

É imprescindível, portanto, a situação de comunicação para que haja um texto, posto que, segundo a referida autora, “recorremos a um texto quando temos alguma pretensão de comunicar e a queremos expressar” (ANTUNES, 2010, p. 30). Se há comunicação, há alguém com quem se comunicar, isto é, um interlocutor. Além disso, a mensagem a ser comunicada, ou seja, o texto, é construído a partir de um tema, de uma orientação temática.

Ainda a respeito da definição de texto, é isto que defende Marcuschi (2008, p. 72):

O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona. Esse fenômeno não é apenas uma extensão da frase, mas uma entidade teoricamente nova. Exige explicações que exorbitam as conhecidas análises do nível morfossintático.

Essa definição corrobora o que já foi dito acerca do texto, tido como objeto da Linguística Textual, a qual “[...] trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas”, de acordo com Bentes (2001, p. 255).

Dito isso, importa, então, expor que existem critérios de textualidade, os quais conferem a uma sequência linguística o caráter de texto, e não um amontoado aleatório de palavras nem uma sequência em uma ordem qualquer. De acordo com Beaugrande & Dressler (apud KOCH, 2018, p. 11), são estes os critérios: *coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade e situacionalidade*, os quais serão explicitados na sequência.

1.1 Critérios de textualidade

Antes que se passe ao entendimento desses aspectos, é válido apresentar algumas ressalvas apontadas por Marcuschi (2008) a respeito deles. Não se trata, segundo o autor, de princípios de formação textual, mas de critérios de acesso à produção de sentido, entre os quais alguns têm mais relevância do que outros. Ademais, a distinção entre os critérios não é tão clara quanto parece, mesmo porque alguns deles são redundantes. Esses critérios não funcionam como “leis” linguísticas, isto é, não se pode dizer que sem eles um texto não é um texto. Isso posto, serão apresentadas as definições dos critérios de textualidade.

A *coesão* permite que os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interliguem, interconectem-se, através de recursos também linguísticos, formando um “tecido”, “sequências veiculadoras de sentidos”, conforme diz Bentes (2001, p. 256).

A fim de detalhar um pouco mais a definição de coesão, recorre-se ao que diz Antunes (2010, p. 35):

[...] a coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre os vários segmentos (palavras, orações, períodos, parágrafos, blocos superparagráficos) do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a *continuidade* do texto, que, por sua vez, é uma das condições de sua *unidade*.

Já a *coerência*, segundo Koch (1997), é resultado de uma construção dos interlocutores, que se encontram em determinada situação comunicativa, contribuindo para isso o conhecimento enciclopédico, o conhecimento compartilhado, o conhecimento procedural, etc. Trata-se, no dizer de Antunes (2010), de um encadeamento de sentido, conferido a partir da combinação linear e superficial dos elementos postos ou pressupostos no texto, mas também por meio de outros elementos presentes na situação comunicativa.

No que diz respeito à *informatividade*, trata-se do grau de novidade e de imprevisibilidade que um texto assume dentro de um determinado contexto comunicativo, além do efeito interpretativo produzido pela novidade e pela imprevisibilidade (ANTUNES, 2010). “De qualquer forma, todo texto, em alguma medida, comporta algum grau de informatividade. O contexto de uso é que determina o teor mais alto ou mais baixo de informatividade” (ANTUNES, 2010, p. 36).

Outro critério é a *intertextualidade*, isto é, o recurso por meio do qual se inserem em um texto outros já existentes. Quanto a esse critério, afirma Antunes (2010, p. 36): “Na verdade, todo texto é um intertexto – dizem os especialistas –, no sentido de que sempre se parte de modelos, de conceitos, de crenças, de informações já veiculados em outras interações anteriores”. Dessa forma, pode-se dizer que em todo texto há a intertextualidade, mesmo que isso não seja percebido a um primeiro olhar, ressaltando-se que muitas vezes aparece de forma explícita, quando o que foi dito por outrem está claramente visto. Esse critério, segundo Antunes (2010), serve para que aquele que pronuncia o texto (oral ou escrito) apoie-se na palavra de outro, a fim de confirmá-la ou refutá-la, tratando-se de uma estratégia comunicativa.

A *intencionalidade*, por sua vez, é a intenção comunicativa do sujeito, ou, nas palavras de Koch e Travaglia (*apud* BENTES, 2001, p. 274), “[...] refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”, estando, portanto, ligada à argumentatividade. Não se trata de uma atividade necessariamente consciente no ato de produção do texto, mas que se revela nas formas linguísticas utilizadas.

Quanto à *aceitabilidade*, diz respeito à concordância da pessoa em entrar no processo comunicativo proposto por outrem. Trata-se, segundo Marcuschi (2008), de definir os limites

do texto – por parte do sistema, da plausibilidade cognitiva ou da situacionalidade – e dá-se a partir das pretensões do autor, “que sugere ao leitor alternativas estilísticas ou gramaticais que buscam efeitos especiais” (MARCUSCHI, 2008, p. 128).

A *situacionalidade* refere-se aos fatores que permitem a um texto ser relevante em uma situação comunicativa, incluindo grau de formalidade, regras de polidez, variedade linguística etc. De acordo com Marcuschi (2008, p. 87), “[...] sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto”. O autor diz que as relações contextuais “[...] se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Tendo sido apontado o que alguns autores afirmavam e afirmam acerca do que é o texto e quais são os critérios de textualidade, aspectos imprescindíveis no estudo que parte da perspectiva da Linguística Textual, transita-se, então, para a seção seguinte, na qual se tratará da produção textual, na sua modalidade escrita.

2 A produção textual escrita

Ao longo dos anos, foram se encontrando novas “roupagens” para ensinar a língua portuguesa, a fim de sair de um modelo mais tradicionalista, em que prevaleciam conteúdos meramente gramaticais, cujo objetivo era fazer decorar regras ou nomenclaturas para proceder a análises morfosintáticas. Não se pode afirmar que isso deixou de existir, mas é certo que já houve um avanço no que diz respeito à contextualização de exercícios, provas etc., bem como nas aulas de produção textual, que se costumava – ou ainda se costuma – chamar aula de redação.

Tal perspectiva se apresentou de maneira mais evidente devido a sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, ganhando mais importância e destaque às situações de produção e de circulação dos textos, sua significação e à noção de gêneros (discursivos ou textuais). Isso permanece hoje na Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, à qual foram acrescentados os gêneros digitais. Esses documentos proporcionaram às aulas de língua portuguesa mudanças consideráveis quanto à produção textual escrita, embora ainda haja um longo caminho a percorrer.

Um agravante dessa realidade é o fato de que muitos professores de língua portuguesa ainda orientam que os alunos escrevam redações, mas sem lhes ensinar o caminho que devem traçar, e isso se vê, inclusive, em livros didáticos. A esse respeito, Ferrarezi e Carvalho (2015) defendem que é necessário um processo constante de prática de escrita, porque ensinar a escrever não é tarefa fácil. “Não dá para ensinar a escrever mandando os meninos redigirem um texto uma vez por bimestre, em meia hora de uma aula apressada”, afirmam os autores (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 11).

Sabe-se que o ato da escrita exige conhecimentos, mas essa afirmação nem sempre é tão óbvia na prática de sala de aula. Assim, Ferrarezi e Carvalho (2015, p. 39) apontam as seguintes habilidades necessárias para que uma pessoa proceda à escrita:

- a) diferenciar um texto em que ela deve registrar de outro em que ela tem liberdade de criar;
- b) ter um nível mínimo de alfabetização que garanta uma grafia minimamente correta;
- c) dominar coisas como as habilidades de resumir textos, expandir tópicos ordenar ideias, garantir coerência e coesão por meio dos elementos disponíveis na língua;
- d) ser capaz de juntar informação no mundo, selecionar, ordenar e utilizar essa informação em favor de seus objetivos;
- e) entender a relação entre o que ela escreve com o presumido leitor que ela terá;
- f) desenvolver uma ‘malícia’ para o jogo social do texto, entre outras habilidades básicas.

No dizer de Antunes (2010), o processamento textual – na fala, na escrita, na escuta e na leitura – exige que se ativem quatro grandes conhecimentos, a saber: o conhecimento linguístico (lexical e gramatical), o conhecimento de mundo ou enciclopédico, o conhecimento de modelos globais de texto e o conhecimento sociointeracional (isto é, o saber como agir nas diferentes situações sociais).

A mesma autora, quanto à composição do texto, diz (ANTUNES, 2010, p. 39):

Compor um texto, conferir-lhe unidade, supõe uma integração estrutural bem diferente daquela pensada para unir as várias partes de um período. Desde a configuração convencional para cada gênero até os detalhes de como responder às determinações pragmáticas de cada situação, a habilidade de promover a sequenciação das partes de um texto ultrapassa as injunções estabelecidas pelas estruturas gramaticais. Depende do que se tem a dizer, a quem dizer, com que finalidade, com que precauções, em função de quais resultados, etc.

Esse processo deve se dar ao longo de toda a vida do estudante, a fim de que ele, de fato, aprenda a escrever. É válido ressaltar que “[...] não é preciso um dom especial para escrever bem e suficientemente, ou seja, para saber escrever aquilo que a vida nos pede, de forma competente e razoável” (FERRAREZI & CARVALHO, 2015, p. 16). O que é necessário é desenvolver e dominar habilidades, e isso depende da metodologia que os professores usam em suas aulas. Oferecer um tema e pedir um texto de 20 linhas não favorece a aprendizagem da escrita, por mais que isso seja feito semanalmente, porque não se partiu de um processo e já se desejou chegar ao produto – daí também a grande frustração de ler textos avaliados como ruins.

Nesse sentido, considera-se um grande equívoco exigir a escrita de um texto em uma única versão; no entanto, é uma prática bastante recorrente. Contra isso afirma Antunes (2005, p. 37):

Nos exercícios de redação, normalmente, o tempo não chega para se refletir, para se levantar ou se testar hipóteses, para se encontrar a palavra certa, para se voltar e avaliar a pertinência das escolhas feitas. Tudo fica conforme apareceu na primeira escrita. Sem mais nem menos. Sem grandes exigências. De qualquer jeito. Tanto faz dizer isso ou aquilo, deste ou daquele jeito. Sem tentativas para se dizer melhor. Como se não houvesse regularidades, normas. Às vezes imagino qual seria a reação dos alunos se tivessem acesso aos borrões de até grandes escritores. Quantos cortes, acréscimos, substituições, deslocamentos vão sendo feitos! O texto final que

aparece impresso não guarda as marcas desses reparos. Mas eles aconteceram. Para deixar o texto no ponto, segundo pede a situação.

Para tanto, a mesma autora aponta três grandes momentos para a atividade de escrever: o planejamento, a escrita propriamente dita e a revisão. Essas etapas requerem tempo e trabalho, e nem sempre os professores dispõem desse tempo – devido ao calendário escolar – ou mesmo por não estarem dispostos a gastar esforços nesse sentido.

Outro fator que “atrofia” a atividade de escrita é a falta de um interlocutor real, e isso se dá porque normalmente os alunos têm que escrever apenas para o professor. Não há sentido em escrever sem interação, sem trocar uma informação ou ideia, conforme diz Antunes (2005). A escrita pressupõe um destinatário.

Isso acontece devido ao caráter cooperativo da escrita, ou seja, em uma interação, “dois ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito)” (ANTUNES, 2005, p. 29). Essa interação se dá de maneira contextualizada, inserida em algum momento, situada em algum espaço e em algum evento cultural. Além disso, o ato de escrever pressupõe o texto, já que ninguém se comunica a não ser por textos.

A esse respeito afirma Marcuschi (2008, p. 78):

Um dos problemas constatados nas redações escolares é precisamente este: não se define com precisão a quem o aluno se dirige. A cena textual não fica clara. Ele não tem outro bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor, que é o professor. E nós sabemos que a mudança de interlocutor leva a se fazer seleções lexicais diversas e níveis de formalidade distintos.

Ademais, a escrita permeia, como bem lembram Ferrarezi e Carvalho (2015), atividades escolares diversas – a prova escrita, um relatório, um cartaz, *slides* –, e não somente a tão famosa redação. Nesse âmbito, os autores elencam habilidades e estratégias específicas a serem consideradas, a saber: redigir, ler, analisar a gramática, expressar-se oralmente, respeitar outros autores, cooperar, dialogar, discutir e debater. Tudo isso não sem uma finalidade, mas com objetivos que devem ir além de escrever para o professor atribuir uma nota, mas para

- a) cumprir as exigências curriculares do curso;
- b) desenvolver-se técnica e humanamente com a produção textual;
- c) publicar ideias;
- d) registrar ideias;
- e) propiciar prazer estético e intelectual;
- f) criar mundos ficcionais;
- g) ajudar pessoas;
- h) comunicar conteúdos etc. (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p. 22)

É mister, portanto, que os textos escritos em sala de aula comuniquem algo para a vida; do contrário, eles não terão sentido de existir. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 55),

“trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo”, considerando o conhecimento já trazido pelo aluno no que tange à competência comunicativa.

Essa aprendizagem se dará por meio de redações escolares que Ferrarezi e Carvalho (2015) classificam em redações científicas e formais (ou de registro) – incluindo os tipos descrição, narração e dissertação, e englobando os gêneros discursivos fichamentos, relatórios, documentos oficiais, manuais, bulas, rótulos informativos, etc. – e redações artísticas, ficcionais (ou criativas) – entre as quais estão os gêneros poesia, conto, crônica, romance, etc.

Assim, afirmam os autores (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 65): “Se, de um lado, a redação escolar não permite muita liberdade, tendo em vista certos gêneros textuais e seus respectivos propósitos comunicativos, por outro, é no espaço escolar que a criatividade deve ser estimulada”. E é esse estímulo que pode fazer com que os alunos surpreendam, vão além das expectativas, embora muitas vezes deixe-se de explorar sua criatividade ou até de acreditar nela.

Trata-se de um processo que requer tempo, sendo necessário que o professor ocupe “[...] as aulas de língua portuguesa com o ensino sistemático da leitura e da escrita de textos dos mais variados gêneros, para as mais variadas situações sociais e escolares” (Ferrarezi; Carvalho, 2015, p. 84).

Passarelli (2012) afirma, a partir de uma pesquisa feita com alunos, que estes não gostam de “fazer redação”, mas gostam de escrever, definindo fazer redação como estar submetidos a um tema para escrever, diferentemente de escrever livremente. Visto assim, é preciso dizer que cabe aos professores o papel de mudar essa realidade em que os alunos apresentam dificuldade, receio ou desgosto por escrever.

Obviamente esse processo de escrita passará pela avaliação do professor, que, por sua vez, precisa analisar o conteúdo dos textos de seus alunos, e não apenas de aspectos como ortografia, pontuação, acentuação, concordância, regência, entre outros. É certo que esses conhecimentos importam bastante na construção do texto, mas o que se defende aqui é uma correção que não se paralise nesses aspectos, mas que enxergue o texto além deles.

3 Ainda algumas palavras

Mencionando, mais uma vez, Antunes, é válido ressaltar que

“[...] escrever não é apenas uma atividade mecânica de grafar uns sinais sobre uma página em branco. É construir uma peça de interação verbal, ditada pelos sentidos e pelas intenções que se tem em mira e regulada pelas muitas circunstâncias que fazem a situação.” (ANTUNES, 2005, p. 94)

E a respeito desse processo de produção escrita em sala de aula, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), já existe o propósito de dar diretrizes que orientem a escola quanto ao ensino de língua materna, com vistas a proporcionar aos alunos meios para que eles enfrentem o mundo como cidadãos que dele participam, de forma

reflexiva e autônoma, usando a língua como instrumento que os leve a conhecer seus direitos e deveres.

A partir de então, como já dito, houve, sim, mudanças; mas é necessário continuar na lida, a fim de que a escrita, que é um processo, seja uma prática da qual os alunos não tenham medo, e sim que tenham afinidade com ela, pois precisarão fazer uso dela ao longo da vida.

Dessa forma, os discentes poderão vencer os mitos apontados por Garcez (2020) acerca do ato de escrever, quais sejam: escrever é um dom que poucos têm; escrever é um fenômeno espontâneo; escrever é uma competência que se forma com algumas “dicas”; escrever é um ato que não se articula com a leitura; escrever não é necessário no mundo moderno; e, por fim, escrever não é um vinculado a práticas sociais.

Reiterando o que já se mencionou anteriormente, escrever não é um dom, não acontece como num instante de inspiração, por não ser um fenômeno espontâneo. Leva tempo para que se forme a competência da escrita, e por isso mesmo são fadados ao fracasso os textos que dependem de “dicas” de última hora para exames vestibulares ou concursos, por exemplo, como se isso fosse resolver todas as lacunas da escrita.

Além disso, é necessário o hábito da leitura para que se desenvolva bem a escrita, a fim de que se adquira conhecimento que gere bom conteúdo, bons argumentos, um bom vocabulário, entre outros fatores.

E mesmo vivendo em um tempo no qual os meios digitais imperam, o texto não deixou de existir – muito pelo contrário: ele (res)surgiu na forma de outros gêneros. Isso exige outros tipos de competência, em especial a competência de escrita, processo que insere o cidadão em práticas sociais todos os dias.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras** - vol. 1. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual**: retrospecto e perspectivas. São Paulo, Alfa, v. 41, p. 67-78, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. – 22 ed. – São Paulo: Contexto, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compressão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa

Language teaching in the plurilingual context: the case of Guinea-Bissau, an approach to learning Portuguese

David Ié

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-3443-2322>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0446435637224327>

E-mail: david1@upfr.br; david94nina@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta algumas metodologias eficazes e que estão em discussão para o ensino da língua portuguesa no contexto plurilíngue da Guiné-Bissau. Dessa maneira, consideramos a limitação do professor em relação a certos conteúdos no ensino da língua portuguesa, conteúdos que aparecem como dificuldades para o professor transmitir, bem como para os alunos compreenderem. Assim, analisamos alguns textos que abordam o ensino, e indicam como construir uma aula interativa de língua portuguesa nesse contexto plurilíngue da Guiné-Bissau. Ou seja, é uma tentativa de romper os obstáculos com os quais os alunos se deparam durante as aulas de português. Para tal ideia, a nossa análise se baseou nos pressupostos teóricos propostos por Antunes (2003), Schoffen [et al] (2012), Barbosa; Bizarro (2011), Pinto; Carvalho (2018), Cá; Rúbio (2019) e outros autores que abordam a análise do ensino da língua portuguesa. Por meio das leituras, refletimos sobre causas que carecem o sistema do ensino de português, a formação dos professores/as, e também a busca por melhorias da política do ensino no contexto plurilíngue guineense, e outras possíveis metodologias relevantes no ensino. Entretanto, o objetivo deste artigo é pensar nos possíveis métodos do ensino de português no contexto educacional e plurilíngue da Guiné-Bissau, no sentido de auxiliar no desenvolvimento do sistema de ensino no país. Portanto, o artigo conclui que, juntamente com toda interferência de instabilidades políticas que abalam o país, principalmente no setor educativo / público, é visível o fracasso na educação e na formação dos professores da língua portuguesa, uma vez que observa-se muitas dificuldades na preparação das aulas devido à falta de uso e do desconhecimento de várias metodologias do ensino do português voltado à realidade ou contexto da Guiné-Bissau. Afirmamos também a possibilidade de um ensino melhor da língua portuguesa, isto é, caso a atenção esteja voltada para a realidade local e ao mesmo tempo para os conceitos de um livro didático que vão espelhar a realidade do país. Entretanto, isso significa considerar os aspectos culturais guineenses no ensino de português na Guiné-Bissau. Palavras-chave: Ensino. Português. Plurilinguismo. Guiné-Bissau.

Abstract

This article presents some effective methodologies that are under discussion for teaching the Portuguese language in the multilingual context of Guinea-Bissau. In this way, we consider the teacher's limitation in relation to certain contents in the teaching of the Portuguese language, contents that appear as difficulties for the teacher to transmit, as well as for the students to understand. Thus, we analyze some texts that approach teaching, and indicate how to build an interactive Portuguese language class in this plurilingual context of Guinea-Bissau. In other words, it is an attempt to break the obstacles that students face during Portuguese classes. For this idea, our analysis was based on the theoretical assumptions proposed by Antunes (2003), Schoffen [et al] (2012), Barbosa; Bizarro (2011), Pinto; Carvalho (2018), Here; Rúbio (2019) and other authors who approach the analysis of Portuguese language teaching. Through the readings, we reflect on causes that the Portuguese teaching system lacks, the training of teachers, as well as the search for improvements in the teaching policy in the Guinean multilingual context, and other possible relevant methodologies in teaching. However, the objective of this article is to think about the possible methods of teaching Portuguese in the educational and plurilingual context of Guinea-Bissau, in order to assist in the development of the education system in the country. Therefore, the article concludes that, along with all the interference of political instabilities that shake the country, mainly in the educational / public sector, the failure in the education and training of teachers of the Portuguese language is visible, since there are many difficulties in the preparation of classes due to the lack of use and lack of knowledge of various methodologies of teaching Portuguese aimed

IÉ, David. Ensino de língua no contexto plurilíngue: caso Guiné-Bissau, uma abordagem para aprender a língua portuguesa. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 167-177, jul./dez. 2022.

at the reality or context of Guinea-Bissau. We also affirm the possibility of a better teaching of the Portuguese language, that is, if attention is focused on the local reality and at the same time on the concepts of a textbook that will mirror the reality of the country. However, this means considering Guinean cultural aspects in the teaching of Portuguese in Guinea-Bissau.

Keywords: Teaching. Portuguese. Plurilingualism. Guinea Bissau.

Data de submissão: 16/05/2022 | Data de aprovação: 26/09/2022

1 Introdução

Este trabalho visa trazer melhorias no processo de ensino/aprendizagem do português, no contexto plurilíngue da Guiné-Bissau. O país é da colônia portuguesa situado na costa ocidental africana, uma diversidade de línguas provenientes de diferentes grupos étnicos do país se configuram no território nacional. Conforme aponta Luigi Scantamburlo (2013) e Augel (2007, p. 76) “apesar da pequena extensão do território, ali vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos muito heterogêneos, com suas culturas próprias”, suas próprias línguas étnicas e práticas locais se diferenciam uma das outras. Isso significa que cada um desses grupos fala a sua língua étnica, além da língua guineense considerada como a língua nacional no sentido de estabelecer melhor a comunicação de grupos étnicos distintos e da unidade desses povos.

Nesse contexto, a língua portuguesa é adotada no setor do ensino como a única para assumir esse papel, devido às suas condições apresentadas para tal. Basicamente, a escolha da língua portuguesa é uma questão política desde a primeira fase da independência do país. Sendo assim, a língua portuguesa ganhou esse privilégio no meio das outras que compõem o quadro linguístico do país, porém, muito embora não seja a mais usada e nem dominante, devido às barreiras do seu ensino há muito tempo. Vale ressaltar que a atual situação política que o país vive, acaba abalando negativamente o setor do ensino/aprendizagem, no qual o português está e não alcança resultados e a eficácia da aprendizagem dos alunos. E a outra razão, é a dificuldade de métodos, formas de planejar aulas ou conteúdos deste caráter por parte de certos professores de muitas escolas do país nesse contexto plurilíngue. Então, uma vez que todas essas dificuldades narradas são obstáculos para os avanços no ensino nesse ambiente plurilíngue, o sistema educacional precisa de qualidade tanto de profissionais como em métodos para o ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, seria necessário pensar eminentemente em aperfeiçoamento e melhorias do setor do ensino/aprendizagem na Guiné-Bissau. Por isso, é fundamental repensar a forma do ensino/aprendizagem no país, investindo na perspectiva interativa, intercultural e em abordagens mais apropriadas no processo de ensino de português, sem esquecer de relacioná-la com a realidade social guineense.

2 O contexto do ensino da Língua Portuguesa na Guiné-Bissau

Nós realizamos algumas análises, nas quais percebemos que a questão da linguagem é um assunto de muita discussão nas nossas sociedades, uma vez que as pessoas mantêm suas relações e interações por meio de uma língua. A linguagem é utilizada na realização de ações em ocasiões comunicativas, nas quais os usuários agem juntos num espaço da

comunicação. Ora, conforme a padronização da língua, há muitos critérios (regras) que regulam seu uso nas vertentes da comunicação, de acordo com a perspectiva estruturalista da língua. Mas também vale ressaltar que a comunicação não é válida somente quando a linguagem encontra todos seus mecanismos de padronização, apesar de que suas regras são importantes, e consideráveis na comunicação. No entanto, o aspecto social da língua portuguesa é de extrema importância e há um número considerável de pessoas querendo ser fluentes nela para realizar diferentes atividades diárias na Guiné-Bissau.

Como podemos perceber, o cenário da língua portuguesa no mundo, especialmente em Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) é muito significativo. O português é língua oficial na Angola, Brasil, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Portugal, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe. E por último, a Guiné Equatorial que fez parte deste cenário linguístico, mesmo assim continua sendo objeto de interesse de estudo por muitas pessoas. De acordo com a descrição de Gisele Matos Oliveira (2016) cerca de 267,88 milhões faziam parte da comunidade lusófona em 2015, e isso significa que até esse momento o número de falantes de português vem aumentando, assim como na Guiné-Bissau, apesar das dificuldades presentes no setor do ensino. Até então há um número muito significativo dos seus falantes que ainda não são fluentes na língua portuguesa, o que acontece em países específicos como é o caso de Moçambique, Timor-Leste e Guiné-Bissau (CÓ, 2021).

Vale refletir sobre o que realmente causa essas dificuldades na Guiné-Bissau, para os falantes da língua portuguesa. De acordo com a narrativa de Filomena Embalo e Hildo H. Couto (2010) a língua portuguesa consta como segunda ou até a terceira língua de um grande número de povo guineense, o que indica que a língua guineense (a mais falada) ganha cada vez mais números de falantes e depois as línguas étnicas. Muitas vezes, os guineenses têm contato com a língua portuguesa nos primeiros anos da escolarização, ou seja, somente no ambiente escolar, e no tempo restante, utilizam a língua guineense e demais línguas étnicas. Vivenciei essa realidade, eu tinha bastante dificuldade de compreender o português, porque falava mais a minha língua étnica e com o tempo fui aprendendo o guineense. Portanto, essa narrativa demonstra uma distância de familiarização da sociedade guineense com a língua portuguesa, por falta de seu uso de não dominar o espaço social do país, e assim como a sua forma de ensino.

No trabalho de Imelson N. Cá e Fabio C. Rúbio (2019), os autores investigam o perfil linguístico dos estudantes guineenses que estudavam na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). De 50 participantes, 52% têm a língua guineense como L1, 46% corresponde aos falantes das línguas étnicas: 2% trata de wolof, uma língua que faz parte de Senegal, país que compartilha a mesma fronteira (CÓ, 2021). De todos eles, não houve participantes que manifestaram a língua portuguesa como a sua primeira língua. Ou seja, o primeiro contato com o português acontece quando a pessoa inicia a educação escolar, na qual a língua portuguesa é a única que assume o papel do ensino, conforme as diretrizes de lei de base do país (2010).

Ainda, no trabalho do Cá e Rúbio (2019) aconteceu a observação de dez aulas de

português, os autores verificaram a abordagem da gramática como predominância da aula de português, indicando que, o ensino da gramática na aula de português é sinônimo de aprender a falar o português na Guiné-Bissau. Pois nessa abordagem gramatical, se focaliza mais as nomenclaturas e descrição dos elementos gramaticais, um sistema de ensino totalmente solto, como podemos destacar nas falas das autoras (SCHOFFEN *et al* 2012, p. 18) “dessa forma, não é possível o uso da linguagem como algo isolado do seu contexto de produção e dos participantes nele envolvidos”. Conforme Irandé Antunes (2007) no seu trabalho “Muito além da gramática” a autora descreveu o seguinte:

Se língua e gramática não se equivalem, saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. De fato, um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto, conforme as exigências da escrita formal e socialmente prestigiada. (p. 53).

Tudo isso indica que a gramática no ensino da língua portuguesa é relevante, mas não significa que é a única possibilidade para aprender a falar e escrever o português corretamente. Compreender e elaborar um texto, um artigo ou um relatório exige mais que saber uma gramática, pois são outros tipos de gêneros acadêmicos que precisam ser explorados.

Entretanto, seria melhor que a gramática não continuasse a ser olhada como foco para o ensino da língua portuguesa, porque o sistema do ensino do português com caráter gramatical e com o ensino de nomenclatura, não interessa na perspectiva dos estudantes guineenses. É óbvio que todos pretendem uma aula de português com muita interação, na qual todos possam ser falantes fluentes e não uma aula só para decorar os conteúdos que estão sendo abordados.

Também, é notado que o livro didático guineense não espelha o contexto da realidade social do país, mesmo contém alguns dos seus materiais produzidos no país e como fora, caso de o *Periquito Beta* e *Periquito Caderno de Caligrafia*, e, *Nélio e os amigos*, da terceira classe. Esses livros não trazem uma discussão interativa entre o aluno e seu professor, conforme Cá e Rúbio (2019) afirmaram nas suas pesquisas que o livro didático guineense não expõe os alunos às realidades das suas vivências e centraliza em considerar a gramática normativa como o principal no ensino que ainda é fora do contexto do país.

De acordo com a Irandé Antunes (2003) na sua perspectiva *Aula de português: encontro e interação*, a autora explica que, na aula de português não devia permanecer o ensino de um único sistema tradicional, pois há várias outras ferramentas que podem ser exploradas para efetivar uma aula de português com muita interação. Isso mostra a relevância dos aspectos linguísticos que poderiam contemplar o verdadeiro sentido da aula de português. A dissertação de Virgínia Batista Cá (2015) traz uma contradição de como é o ensino na Guiné-Bissau em relação à fala de Antunes (2003). Cá (2015) explica que, o ensino de português não está voltado ao contexto em que os alunos vivem, por conta disso, afirmou que essa fragilidade do ensino no país pode se relacionar com esse contexto do ensino desagradável da língua portuguesa, devido a ausência do contexto multicultural e

multilíngue afastados do ensino de português. Esse ensino descontextualizado é um obstáculo para os alunos, com relação à aprendizagem da língua portuguesa, de maneira que a língua é ensinada na perspectiva e visão europeia, o que torna muito difícil os alunos vivenciarem suas relações culturais.

E esta relação cultural é fundamental no estudo da língua, conforme afirma Marcos Bagno (2011) em *“Novela sociolinguística”*. O autor explicou como os elementos culturais influenciam no falar de uma língua. Eulália foi alfabetizada durante o tempo em que esteve na casa da senhora Irene, além da língua, Eulália não deixou sua marca cultural. Isso deixava a professora Irene revoltada, porque queria que Eulália deixasse os seus elementos culturais e passasse a usar os dela. Uma relação desse caráter é o que se configura no ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, quando os elementos culturais de Guiné-Bissau não estão presentes no ensino, surgem dificuldades na aprendizagem. Como é percebido, muitas das vezes há anseio por falar o português como os nativos da língua, rejeitando a variedade local guineense.

Maimuna Sambu (2017), na dissertação *“Ensino do português como língua segunda e estrangeira”*, analisa o procedimento usado para ensinar a língua portuguesa no manual **Periquito Beta**, do 1º ano do ensino fundamental. A autora concluiu que o manual verificado não atinge o objetivo de como deve ser o ensino de português como segunda língua para os guineenses. E assim, proporcionou algumas sugestões e estratégias que podem ser adequadas para serem utilizadas, pois essas permitiriam intercalar algumas barreiras ou melhorar os métodos para tal finalidade do português.

Por outro lado, Couto e Embalo (2010) explicaram sobre a confusão que muitos fazem acerca dos países que falam o português, pensam que falam o português do mesmo jeito ou no mesmo nível de Portugal e do Brasil, um grande equívoco. Pois, nesses países africanos, principalmente com relação ao que acontece na Guiné-Bissau, os 13% dos falantes de português não representam um número muito elevado quando se compara com o número da população e ainda tendo o português como língua oficial. Há predominância da língua guineense e línguas das outras etnias, o que nos leva a pensar que ainda estão faltando alguns métodos eficazes para o ensino de português nesse contexto. Sobre isso, Rachido Djau (2015) explicou que o contexto em que os guineenses vivem não se aproxima da língua portuguesa e ela é vista como estrangeira, a segunda e em alguns casos até a quarta língua dos guineenses. O que demonstra claramente uma política linguística de falta de interesse, o autor ainda descreve que esse distanciamento com a sociedade pode ser encontrado também na educação, no ensino/aprendizagem.

Até aqui, nós já conseguimos espelhar um pouco da realidade da língua portuguesa na Guiné-Bissau, possivelmente essa realidade não se compactua com a expectativa do sistema ensino guineense. Seria interessante que houvesse a ampliação de métodos apropriados para ensinar o português por meio do guineense. Pretendemos explicar essa possibilidade na seção adiante.

3 Possíveis métodos para o ensino de português na Guiné-Bissau

O próprio conceito do ensino de qualquer que seja a língua, remete muitas interações entre o professor e alunos, que exige aos docentes levá-lo em consideração dos seus alunos sem esquecer da língua do uso para essa interação. Entretanto, a língua adotada para o ensino não deve ser algo difícil para os alunos, uma vez que eles precisam sentir-se representados/as ao usá-la e não ver o professor como único detentor do saber da língua. Com relação ao ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, nós já percebemos que há muitos obstáculos e muitas das vezes não é por falta de vontade dos professores/as, pois a formação deles como docentes também interfere nesse fracasso. O que acontece é que os elementos culturais da língua são excluídos desse cenário de ensino, conforme a reflexão nas falas de Schoffen *et al* (2012) “uma proposta para o ensino do português como adicional exige uma didática do ensino que inclua os elementos culturais e linguísticos”. Com relação a essa didática, quando o aluno já sabe da sua cultura linguística local torna-se flexível em compreender os elementos culturais portugueses, assim a língua portuguesa não seria um obstáculo para ele. Portanto, é essencial que os professores/as incorporem a cultura linguística guineense no processo de ensino/aprendizagem de português para os alunos.

A compreensão da cultura requer sempre o uso da linguagem por conta de gêneros discursivos que fazem parte da nossa comunicação, a todo tempo. Por isso, ao aprender qualquer língua, ou seja, a língua portuguesa nesse contexto guineense, seria interessante a inclusão dos gêneros discursivos no sentido de mostrar diferentes abordagens interativas na comunicação. Dessa forma, Schoffen *et al* (2012, p. 23) considera que o “ensino de línguas proponha a trabalhar a língua por meio de diferentes gêneros de discurso em que se realiza” pois, os gêneros são entendidos como conjuntos de vários textos com as mesmas funções de estruturar o diálogo dentro de um espaço de determinado ambiente humano. Entretanto, a inclusão desses gêneros no ensino de português na Guiné-Bissau contribuiria para proporcionar a competência comunicativa dos alunos na língua portuguesa.

Para tal ideia de ensino de gêneros, Mikhail Bakhtin (2003) ao reforçar o uso da linguagem em diferentes contextos humanos, entende que os gêneros são fundamentais para o estudo da língua, são os elementos que permitem a interação na língua. Vale ressaltar que o ensino dos gêneros serve como instrumento de interação verbal entre os falantes. Ainda o autor define essa diferente perspectiva de gêneros no ensino da língua como:

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissociavelmente ligados no todo de enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado 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 de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

A partir dessa definição de Bakhtin, somos levados a compreender que os recursos de estudo linguístico e da organização do texto não são realmente usados de forma aleatória, mas sim, são usados pelas condições em que são produzidos em cada espaço da utilização da língua. Portanto, eles criam possibilidades de usos em vários campos e ambientes de interação. Por conta disso, esses recursos são entendidos como um desafio para o professor. António Nóvoa (2017) defende a necessidade de que a ação didática seja voltada para a aprendizagem, usando diferentes recursos para alcançar o objetivo da aula de português. De acordo com o autor, para que haja o aprendizado é necessário que o aluno seja levado a interagir com o objeto de conhecimento, mesmo que seja indiretamente. No nosso estudo, o objeto de interesse do aluno seria a língua portuguesa, ou seja, ser falante dela. Por isso, seria interessante trabalhar a abordagem comunicativa com os alunos, o que ajudaria na competência deles e aliviaria o professor a ser o único a falar durante a aula. Pois, nessa abordagem comunicativa, Sambu (2017) descreve o seguinte:

A abordagem comunicativa considera, por um lado, o interesse pelo desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo. Como características, o método comunicativo tem foco no sentido, no significado; valoriza a importância do meio e da interação entre sujeitos na aprendizagem de uma nova língua. Por outro lado, a abordagem comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno, tanto em termos de conteúdos como de técnicas usadas em sala de aula. Além de os conteúdos serem baseados nas necessidades e nos interesses do aluno, o professor deixa de exercer o seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador, de mediador entre o aluno e o conhecimento (SAMBU, 2017, p. 28).

Aparecida R. B. Sellan (2012) apresenta uma ideia semelhante de como pode ser o ensino da língua portuguesa como segunda língua. A autora pressupõe que o ensino/aprendizagem seja além da sala de aula e aponta a possibilidade de aula de visitas, onde os alunos possam desfrutar do local visitado, daí com certeza terão várias reações, por exemplo de maneira oral/escrita, e muitas aprendizagens. Por conta disso, a autora descreve o seguinte:

(...) o ensino-aprendizagem de uma nova língua não deve estar circunscrito apenas ao desenvolvimento de conhecimentos sobre o sistema da língua alvo, mas deve focalizar outros conhecimentos relacionados também à aquisição da oralidade e escrita, aos atos de fala, às condições de produção discursiva, à organização textual, aos usos de argumentos, à seleção e emprego lexicais e às visões sócio-histórico-culturais. (SELLAN, 2012, p. 28).

Para nós guineenses, fica claro que o ensino de língua portuguesa é mais pautado no ensino da gramática normativa de forma solta e de seus elementos constituintes, e o objetivo é que ao saber a gramática condicionaria o sujeito a saber a língua portuguesa. Mas este ensino não é suficiente para tal, assim, a autora indicou outros elementos que podem interferir positivamente no ensino de língua. Ou seja, os conteúdos devem ser abordados a partir dos gêneros textuais reais, por exemplo, no contexto guineense pode-se utilizar os gêneros textuais locais: os provérbios guineenses, os mitos, as lendas, as fábulas e os contos

populares. (CÓ, 2021, p. 87).

Em outro ponto de vista, Luhema. S. Ueti (2012) explica como deve ser o ensino de língua portuguesa. Para ele, o ensino deve partir de uma didática muito flexível e refletir as características dos próprios alunos. Nessa ocasião a autora defende a introdução de gêneros discursivos que se configuram em (texto narrativo, texto dissertativo-argumentativo, texto exposição, texto injunção, texto descritivo e prescritivo etc.). Esses são muitos significativos no ato da aprendizagem da língua portuguesa, principalmente para aqueles indivíduos que não têm o português como a língua nativa. Também proporcionam as diferentes atividades nos âmbitos sociais em que a língua portuguesa esteja presente como a língua mediadora da comunicação.

Por sua vez, Wilson J. Leffa (2016) afirmou que os métodos para o ensino da língua portuguesa facilitariam muito o processo, pois esses métodos e seus usos dependem do professor/a aplicar as metodologias. O autor ainda destacou a relevância de trabalhar a leitura com os alunos, isto é, a prática da leitura permite saber a pronúncia de palavras e fortalece a oralidade. Também sem esquecer de levar em consideração a escrita que é significativa para aprendizagem de uma língua, com ela pode-se contar com a ortografia e produção dos textos, fazer a interação de todos os textos escritos pelos alunos. Ou pode proporcionar um trabalho escrito, na qual os alunos podem contar suas histórias ou narrar histórias contadas por outras pessoas, em seguida o professor verifica a produção textual e aplica notas conforme o desenvolvimento do aluno. Com relação a isso, Antunes (2003) descreveu a importância das atividades na aula de português, em que aquelas atividades aplicadas seriam de “ampliação da competência comunicativa do aluno para falar, ouvir, ler, escrever textos fluentes, adequados e socialmente relevantes” (p. 122). Assim, contribui para uma aula de português muito interativa.

Almeida Filho (1998) deu uma recomendação ao professor do ensino de línguas, de acordo com ele, seria importante que esse professor fosse ciente da abordagem que iria tratar com seus alunos, isto é, dominar o assunto, saber planejar as suas aulas de línguas e ter convicção naquilo que seria transmitido aos alunos com o objetivo de levar ao alunos a diferentes formas de aprender a língua desejada. Por isso, vale a pena ressaltar que a escola de formação dos professores de língua portuguesa deve ampliar as suas metodologias de formação e exigir que os professores pensem as suas aulas de língua portuguesa como aulas de interação entre professores e alunos. Com isso e demais outras formas de ensino, as melhorias no ensino da língua portuguesa, na Guiné-Bissau, poderiam atingir os objetivos de um ensino eficaz para seus alunos.

4 Conclusão

O presente artigo que busca uma boa qualidade do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau, trouxe muitas abordagens que revelam a decadência do sistema de ensino desde muito tempo. Porém, houve também a apresentação de possíveis métodos ou abordagens que o artigo indica como elementos que possam proporcionar um avanço do

ensino de português no país. Sendo assim, nessa ideia de possível solução, apontamos a importância do material didático. Na fala de Rocha *et al* (2015) a política de ensino de línguas, na qual o manual didático contribui na criação do ambiente, deve ser de construção de conhecimento numa sala de aula. Isso indica que, a elaboração de manual didático tem que espelhar a sociedade que se pretende atingir, pois, assim chamaria a atenção dos participantes no processo do ensino. Também vale repensar o ensino do português nas perspectivas da sua própria comunidade, levar os aspectos sociais vividos pelo aluno no ensino da língua portuguesa. Segundo Có (2021), para ensinar o português para os guineenses deve ser focalizada a prática cultural, devido ao próprio contexto pluriétnico do país, pois essa marca de heterogeneidade deve ser levada em consideração para quem realmente deseja ensinar a língua portuguesa.

Portanto, levando em conta o contexto social de muitas dificuldades que o país enfrenta e sua interferência na educação, chegamos à seguinte conclusão: Na Guiné-Bissau, o sistema do ensino da língua portuguesa não devia continuar pautado na sua forma tradicional e nem focar na gramática normativa como única solução de ensino da língua portuguesa. É óbvio que ela é interessante no estudo da língua, pois, o ensino de português deve trabalhar uma abordagem interativa, comunicativa e que envolva a oralidade etc. Ainda a inclusão de gêneros textuais, nessa perspectiva, contribui para uma aula de português muito eficaz na Guiné-Bissau. Portanto, o professor de português deve envolver o aluno na metodologia em que o tornaria falante da língua desejada, nesse caso o português. Assim os demais elementos (métodos) ajudariam a melhorar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Referências

A Abordagem Orientadora da Ação do Professor: In Almeida Filho, J.C.P. (Org.). **Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português como Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes,1998.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, (série-aula-1), 2003.

ANTUNES. Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro: nação identidade e pós colonialismo naliteratura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, Fontes, 2003.

BARBOSA, G. M; Bizarro. R. **Educação para todos na Guiné-Bissau: que princípios metodológicos-didáticos para aula de português?** 2011. Disponível em <https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/2996/1/borbosa-bizarro>, COOPEDUL 2.8.pdf. acesso 22/02/2022.

CÁ, I. N.; RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, 2019, n. 58.1, p. 389-421, abr.2019.

CÁ, Virgínia. João. Batista. **Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau.** 2015. 176. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CO, Vaz Pinto. **A manifestação do olhar exotópico na escrita acadêmica dos estudantes guineenses falante do português como língua adicional (PLA) na Unilab.** nº 241. Dissertação do Mestrado em Linguística Aplicada. Programa de Pós-Graduação em LA, Universidade Estadual de Ceará, Fortaleza.

COUTO, Hildo Honório; EMBALÓ, Filomena. Literatura, Língua e Cultura na Guiné-Bissau: Umpaís de CPLP. **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, n. 20. Brasília, 2010. p. 256.

DJAU, Rachido. **Situação sociolinguística, cultural e étnica na Guiné-Bissau e sua implicação,** 2015.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem.** Pelotas: Educat, 2016. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf. Acesso em 15/02/2022.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos 2010. Disponível em: <https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. Acesso em 26/02/2022.

NÓVOA. António. **Desafio de trabalho de professor.** 2017. Disponível em https://wwwsimprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em 22/02/2022.

OLIVEIRA, Gisele. Matos. O Sistema de Normas e a Evolução Demolinguística da Língua Portuguesa. In: ALVARES, M. L. O.; GONÇALVES, (orgs.). **O Mundo do português e o português no Mundo afora: especificidade, implicações e ações.** Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 45-70.

PINTO, Almeida. Ariana; Carvalho, Gislene. Lima. **Alfabetização e letramento em língua portuguesa em Guiné-Bissau: uma análise de livro didático de 1º e 3º serie/ classe.** 2018. Disponível em <http://www.epositorio.unilab.edu.br8080/jspui/bitstream/123456789/1615/1/ARIANA%DE%ALMEIDA%PINTO%TCC.PDF>. Acesso 22/02/2022.

SCHOFFEN, Juliana. Rodrigues [et al]-Português como língua adicional: **reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, R. R. **Políticas linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes, 2015.

SAMBU, Maimuna. **Análise do manual didático " Periquito Beta" da Guiné-Bissau**: uma reflexão na perspectiva de Português Língua Segunda. 75- 2017. Tese de Doutorado. Programa de pós graduação em ciências sociais e humanas, Universidade de Lisboa.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português-crioulo guineense**. 2013.

SELLAN, Aparecida. Regina. Borges. Língua e cultura no ensino-aprendizagem do português Brasileiro. In: GIL, B. D; AMADO, R.S (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 27-32.

UETI, Luhema. Santos. O gênero carta de pedido de conselhos nos LDs de PFOL. In: GIL, B. D; AMADO, R. S. (orgs.). **Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Paulistana, p. 13-20. 2012.

Paratextos textuais em *Na minha pele*, de Lázaro Ramos

Paratextos textuales en Na minha pele, de Lázaro Ramos

Éric Reinaldo Carneiro Dias

Estudante do curso técnico em Automação Industrial, no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Telêmaco Borba e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Instituto Federal do Paraná (PIBIC –JR), no projeto “Os paratextos na literatura”, entre os anos de 2021 e 2022

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3773298069543181>

E-mail: ericcarneirodias@gmail.com

Katrym Aline Bordinhão dos Santos

Doutora em Letras – Literatura, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR

Docente de língua portuguesa e literatura no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Telêmaco Borba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4584-4197>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9386095242700085>

E-mail: katrym.santos@ifpr.edu.br

Resumo

A análise de textos literários no ensino médio muitas vezes assume um caráter superficial, em que questões como contexto são supervalorizadas, ficando os elementos importantes para os efeitos alcançados pelas produções em segundo plano, justamente o que permite um trabalho mais efetivo de interpretação. Diante disso, uma pesquisa que se concentre na análise de textos paratextuais se mostra importante, pois cria um espaço para a leitura e interpretação de textos literários, resultando em uma análise que pode dar origem a teses sobre as estratégias de autores nesse tipo de produção. Os paratextos, ainda que tenham estreita relação com o conteúdo e a forma romanesca, permitem uma proximidade com o público leitor, que gira em torno até mesmo de uma “orientação didática” sobre o ato de ler, ou consumir, literatura, o que permite uma análise dos aspectos que são vistos pelos autores, ou narradores em alguns casos, como importantes no texto literário. A obra em análise é *Na minha pele*, de Lázaro Ramos, escolhida especialmente pelo efeito de divulgação que teve sua capa, elemento paratextual de destaque, e tem como base teórica Gérard Genette. Por conta do questionamento do caráter autobiográfico da obra, essa caracterização também é mencionada. Espera-se que seja possível a formulação de uma tese acerca do comportamento e das estratégias utilizadas pelo autor, destacando as questões relativas à recepção dos leitores e à estruturação do texto literário.

Palavras-chave: Elementos paratextuais; literatura; capa.

Resumen

*El análisis de textos literarios en la enseñanza media por veces adquiere un carácter superficial y cuestiones como la del contexto terminan siendo sobrevaloradas, de tal manera que los elementos realmente importantes para la construcción de los efectos logrados por la producción se queden en segundo plano, precisamente lo que proporciona un trabajo más efectivo de interpretación. Ante esto, una investigación que se centra en el análisis de textos paratextuales resulta importante, pues crea un espacio para la lectura y interpretación de textos literarios, desembocando en un análisis que puede dar origen a algunas tesis sobre las estrategias de autores en este tipo de producción. Los paratextos, aunque tengan una estrecha relación con los contenidos y con la forma novelística, permiten proximidad con el público lector y giran en torno hasta mismo de una “orientación didáctica” sobre el acto de leer, o consumir, literatura, rasgo que permitirá un análisis de los aspectos que son vistos por los autores, o narradores en algunos casos, como importantes en el texto literario. La obra en análisis es *Na minha pele*, de Lázaro Ramos, elegida especialmente por el efecto de divulgación que ha tenido su tapa, elemento paratextual distintivo, y tiene como basis teórica Gérard Genette. Debido al cuestionamiento del carácter autobiográfico de la obra, esa caracterización es también mencionada. Es esperado que sea posible la formulación de una tesis sobre el comportamiento y las estrategias utilizadas por el autor, subrayando las cuestiones relativas a la recepción de los lectores y a la estructuración del texto literario.*

Palabras clave: Elementos paratextuales; literatura; tapa de libro.

Data de submissão: 13/05/2022 | Data de aprovação: 28/09/2022

1 Introdução

O projeto de pesquisa “Paratextos na literatura” é desenvolvido no Instituto Federal do Paraná (IFPR) – campus Telêmaco Borba desde 2020, e conta com bolsa de iniciação científica júnior custeada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPR. Nesse contexto, no último ano realizou-se o estudo desses elementos e se propôs sua reflexão por meio de análise de alguma obra da literatura brasileira, a ser escolhida em conjunto com o estudante durante a pesquisa.

À vista disso, o livro *Na minha pele* (2017), de Lázaro Ramos, foi escolhido para ser analisado, por questões de identidade e representatividade do bolsista, ainda mais no atual cenário aterrorizante brasileiro, um país estruturalmente racista. A obra é narrada pelo próprio Lázaro, que se assume autor e narrador, e retrata a sua vida, como um negro, pai, com medos, alegrias, frustrações e satisfações, revelando ao longo da leitura suas experiências, histórias, reflexões e memórias pessoais, nos convidando, assim, a despir toda a nossa pele e vestir a dele, a qual acredita em empatia, diversidade, respeito e consciência de igualdade.

Aliás, quando o presente artigo traz para análise uma literatura negra — que, assim como outras, ganha pouco destaque, — há positivamente um impacto social. Sendo assim, o artigo científico se torna um pequeno ato de visibilidade da comunidade negra, essa que está cansada de ter suas histórias, vivências e literaturas apagadas.

Naquilo que diz respeito à metodologia, a pesquisa bibliográfica será a principal ferramenta de análise da obra de Ramos, tendo o livro *Paratextos Editoriais* (2009), de Gérard Genette, como nossa base teórica, além de Philippe Lejeune (2008), por conta do questionamento do caráter autobiográfico da obra. Adentrando no objetivo fundamental do trabalho, poderão no fim ser entendidas as técnicas e as estratégias paratextuais utilizadas no livro inteiro pelo autor, havendo, então, uma amostra de compreensão da função dos paratextos em textos literários.

2 Desenvolvimento

2.1 Lázaro Ramos

Luís Lázaro Sacramento de Araújo Ramos, conhecido como Lázaro Ramos, é um ator, diretor, autor, dublador e apresentador negro e brasileiro. Nascido em Salvador, na Bahia, em 1 de novembro de 1978, possui fortes raízes na Ilha do Paty — distrito de São Francisco do Conde, um município a 72 quilômetros de Salvador, lugar onde viveu sua infância.

Lázaro detém em sua trajetória diversos trabalhos e obras renomados, entre eles estão papéis como o Foguinho, na novela *Cobras & Lagartos* (2006), pelo qual foi indicado para o *Emmy International Awards*, em 2007, e como Brau na série de televisão *Mister Brau* (2015). Além disso, como apresentador, Ramos ficou no comando do programa *Espelho*, do Canal Brasil, por 16 anos, trazendo ao público diálogos e debates de temas importantes, que nos

levam à reflexão e a novas perspectivas. No ano de 2022, estreou como diretor de cinema, com o filme *Medida Provisória*.

Em sua lista de obras literárias, podem ser encontradas literaturas infanto-juvenis, como *O pulo do coelho* (2021), *Caderno de rimas do João* (2015) e *Caderno sem rimas da Maria* (2018), nas quais ele traz temáticas de identidade e representatividade para as crianças, especialmente para as negras. Destacamos seu livro *Na minha pele* (2017), que representa as experiências de sua vida e uma troca empática de saberes, sendo também aquele que foi escolhido para ser analisado neste artigo científico.

2.2 O que são paratextos?

A compreensão de um livro não se dá apenas pela leitura de seu texto principal, mas também pelo conjunto de elementos verbais e/ou gráficos, o qual é chamado de paratexto, que acompanha a obra. Afinal, o primeiro contato com o leitor e o livro é feito por intermédio desses paratextos, guiando-o para a interpretação da literatura apresentada.

Segundo Gérard Genette (2009, p.9), um texto

raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar parte dele, mas que, em todo caso, o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo: para *torná-lo* presente, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob forma, pelo menos hoje, de um livro.

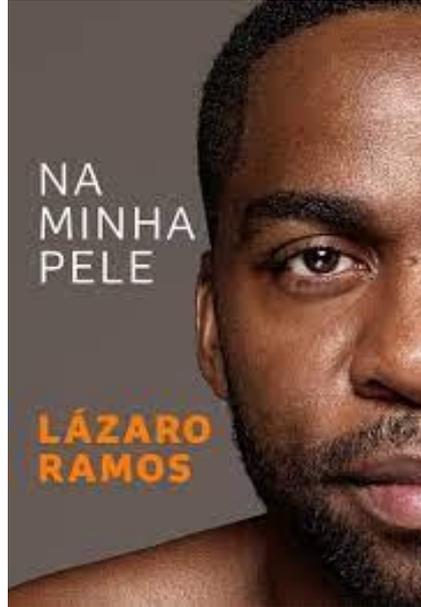
Perante essa definição, paratexto, em outras palavras, pode ser estabelecido como um conjunto de elementos verbais e/ou gráficos — título, subtítulo, capa, nome do livro, nome do autor e etc., que emolduram o texto principal, isto é, acompanham a obra em sua totalidade. Logo, os paratextos funcionam como intermediários entre o leitor e o livro, com a atribuição de apresentá-lo e identificá-lo para que assim haja uma colaboração na recepção do exemplar. Por fim, é como Genette (2009, p.9) escreve: “o paratexto é aquilo por meio do qual um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e, de maneira mais geral, ao público.”

Aliás, uma das coisas que mais chama a atenção no livro de Lázaro, aqui estudado, é a capa, sendo ela justamente um paratexto com muito destaque na obra desse autor. Portanto, a escolha do livro, sob uma ótica paratextual, se dá, principalmente, pelo fato do efeito de divulgação da sua capa e pelo comportamento autobiográfico de Ramos.

2.3 Capa

Apresentamos, então, a imagem que nos chama a atenção no elemento paratextual:

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: Página do grupo Companhia das Letras¹

A capa do livro *Na minha pele* (2017) é, certamente, o elemento paratextual com maior destaque, haja vista que logo no início do contato com o livro, nos deparamos com ela, em uma forma significativa e rebuscada. Diante dessa afirmativa, é necessário, então, descobrir o porquê de a capa ser considerada de fato um paratexto, e para a comprovação disso, utilizamos perguntas que Gérard Genette (2009) faz ao definir um elemento como paratexto:

definir um elemento de paratexto consiste em determinar seu lugar (pergunta *onde?*), sua data de aparecimento e às vezes de desaparecimento (*quando?*), seu modo de existência, verbal ou outro (*como?*), as características de sua instância de comunicação, destinador e destinatário (*de quem? a quem?*) e as funções que animam sua mensagem: *para quê?*

É diante desse conceito de definição que a capa do livro *Na minha pele* (2017) se torna um elemento paratextual considerável e de grande exibição, uma vez que é possível responder todas as perguntas que, segundo Genette, determinam um paratexto.

Logo, as perguntas são respondidas da seguinte forma: *onde?* A capa se estabelece no primeiro contato com o leitor, ou seja, na primeira capa do livro *Na minha pele* (2017); *quando?* A capa apareceu junto ao ano de publicação da obra, em 2017, embora não saibamos de quando data a foto; *como?* A capa se concretiza em forma verbal — palavras escritas nela

¹ Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=28000108>. Acesso em 09 maio. 2022.

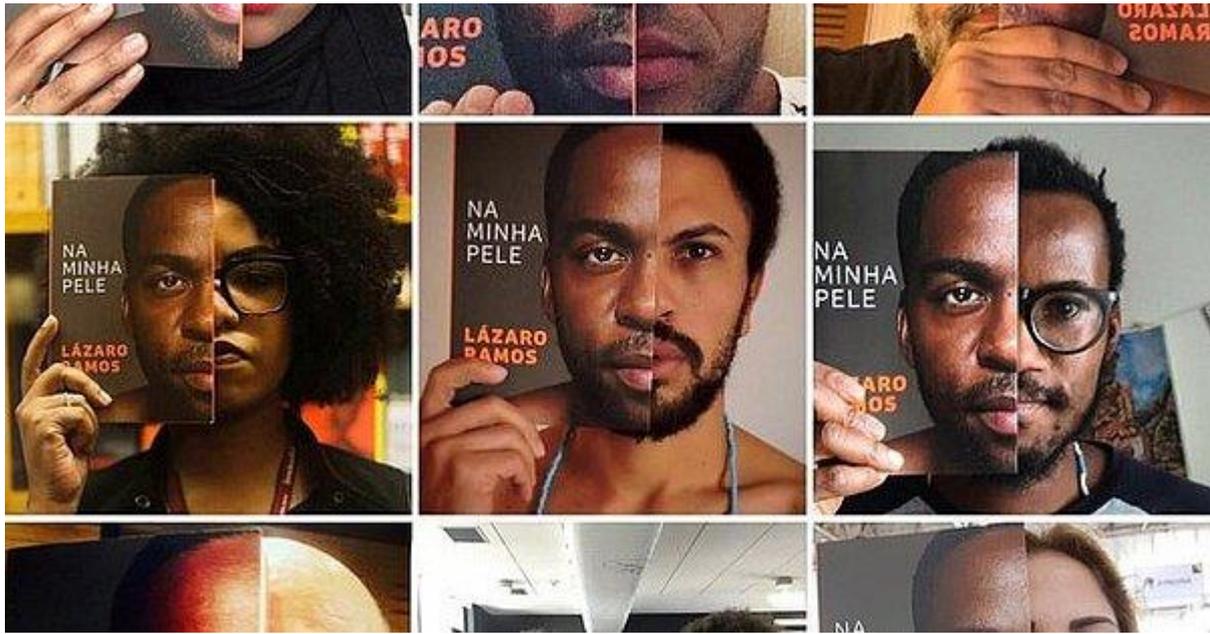
(título, autor, editora), e em forma visual — a fotografia do rosto de Lázaro Ramos; *de quem?* De Lázaro Ramos — autor do livro e da editora; *a quem?* Ao público — leitores e não leitores. Já a última pergunta, sendo a mais importante para esta análise é explorada na citação de Glauciane Santos (2020), redatora do portal *online* Literafro, em uma resenha sobre a obra de Ramos:

Na esmerada produção gráfica, a novidade é a fotografia de Bob Wolfenson, que retrata o próprio Lázaro Ramos na capa, fato que por si já constitui uma mensagem enunciativa e discursiva para o público leitor. Este pode presumir erroneamente, antes mesmo de abrir o livro, que é vaidade pretensiosa do escritor autorretratar-se. Entretanto, a imagem ilustrada nos convida a fazermos interlocuções com o título da obra, e também redimensiona a possibilidade de convergência com as memórias do autor. Tornou-se um hábito de inúmeros leitores do livro *Na minha pele* tirarem fotografias para as redes sociais retratando-se na seguinte posição: colocam sobre metade de seus rostos parte da obra literária, e fotografam-se em simbiose com esta. A leitura que fazemos é provocada pela intencionalidade da proposta, que tende, antes mesmo do abrir as páginas do livro, a fazer o leitor ter empatia e colocar-se no lugar do outro, para que de alguma maneira possa desvestir-se de ideias preconcebidas ao iniciar a leitura.

Neste caso, então, o livro é, sim, julgado pela capa, pois ela expressa toda a identidade da obra, de tal forma que passa explicitamente sua mensagem de representatividade, devido ao fato de ter a fotografia de um negro na capa de um livro, que junto ao elemento verbal “Na minha pele”, estampado na capa, do lado da imagem Ramos, convida as pessoas para lerem, ou seja, vestirem sua pele. Essa capa, tal como Santos cita em sua resenha, também causou uma “corrente” de fotos com os rostos dos leitores ao lado do livro, formando, assim, um só rosto, metade da face de Lázaro e metade da face do leitor.

Sob essa ótica, cria-se, de certa maneira, um ato de incorporação na obra, posto que o leitor se coloca ao lado de Lázaro Ramos, completando o lugar “ausente” dele. Tal situação pode criar uma mentalidade de empatia pelo outro, uma vez que o leitor no primeiro contato com a obra já consegue se colocar na pele de outra pessoa, precisamente na pele de um negro, antes mesmo de começar a ler, tanto que em razão disso ele até é capaz de pressupor o que o aguarda no texto principal.

Figura 2 - Pessoas com a capa do livro em simbiose com o rosto



Fonte: Página do jornal Correio 24 horas²

Ainda que não se refira especificamente à capa do livro, Lázaro aborda a importância da representação da imagem em capas de revista, quando ele comenta sobre a experiência de sua esposa, Taís Araújo, uma mulher negra, posando. Ele relata no livro o esforço que ela faz, quando convidada a fotografar por uma revista, para realizar o trabalho, pois entende o quanto isso tem um caráter de representatividade e político. Afinal, infelizmente, não é sempre que vemos pessoas negras em capas de revista, e já sabemos o porquê. Então, quando isso acontece, a imagem compreende uma condição de importância representacional, expressando a habilidade que ela tem de conseguir despertar identidade, visibilidade e representatividade nas pessoas, neste caso, nas pessoas pretas.

Dando prosseguimento à abordagem do paratexto capa, Genette aponta algumas possibilidades de figurações em uma capa, que a definem como tal. No caso de *Na minha pele*, temos as seguintes na primeira capa:

- nome ou pseudônimo do autor;
- título da obra;
- retrato do autor (no caso, é o grande destaque da capa).

Já no caso da quarta capa, o exemplar contém:

- *release* (que, de acordo com Genette (2009, p.97) é um “texto curto [...] que descreve, à maneira de resumo ou de qualquer outro meio, e de modo normalmente elogioso, a obra a que se refere”);

² Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/lazaro-ramos-discute-racismo-em-na-minha-pele-livro-que-lanca-hoje-em-salvador/>. Acesso em 13 maio. 2022.

- citações da imprensa, ou outras apreciações elogiosas, sobre obras anteriores do mesmo autor, ou mesmo dessa (conta com três textos elogiosos de personalidades – Wagner Moura, Zebrinha e Lilia Schwarcz);
- o número de ISBN; e
- o código de barras magnético.

Por fim, descreve que a lombada “traz, na maioria das vezes, o nome do autor, o logotipo da editora e o título da obra” (GENETTE, 2009, p.29), o que ocorre no caso em questão. Vale destacar que a lombada e a toda a capa têm como fundo a cor laranja neon, o que certamente colabora no destaque quando exibido na prateleira.

3 Autobiografia

Não há nenhuma escrita do termo autobiografia na capa, folha de rosto, na contracapa ou nas orelhas da obra, uma vez que essa “escrita” se caracterizaria como um paratexto, pois estabeleceria uma identificação do texto ao leitor. Porém, dentro do livro é suscetível de ser observado que Lázaro Ramos possui uma grande preocupação com a autobiografia, seja pelo fato de não querer que sua obra se torne uma ou pelas justificativas caso ela realmente venha a se tornar. Dessa maneira, durante a pesquisa e observação dessa situação, acreditamos que seria importante abordarmos o comportamento literal de Ramos diante de sua própria narrativa pessoal.

Por mais que Lázaro deseje, ou queira fazer parecer que deseja, que seu texto não seja uma autobiografia por inteiro, a forma com que ele tece sua escrita acaba transformando-a, em uma: “Os momentos que soarem mais autobiográficos estão aqui apenas para servir de fio condutor da viagem que fiz para destrinchar esse tema.” (RAMOS, 2017, p.13).

Quando o leitor observa a página do título, ocorre uma incorporação do nome do autor ao texto, criando assim uma identidade de nome, sendo esse um critério textual geral e crucial para a identificação do gênero literário autobiografia. Uma vez entendido que no momento em que no texto o mesmo “eu” mencionado pelo autor é igual ao “eu” mencionado pelo narrador, a então identidade de nome — relação entre autor, narrador e personagem, é estabelecida, e o pacto autobiográfico é firmado, de acordo com Philippe Lejeune (2008).

Posto que, para Lejeune, a identidade de nome pode ser estabelecida de duas formas: *Implicitamente* e *De modo patente*, é afirmável que a identidade de nome de Lázaro é feita *implicitamente*, haja vista que essa é realizada no momento do pacto autobiográfico, regida pela ligação do autor e do narrador, assumindo assim sua forma na seção inicial do texto, que segundo Lejeune (2008, p. 27) é “onde o narrador assume compromissos junto ao leitor, comportando-se como se fosse o autor, de tal forma que o leitor não tenha nenhuma dúvida quanto ao fato de que o ‘eu’ remete ao nome escrito na capa do livro, embora o nome não seja repetido no texto.” Na seção inicial do livro *Na minha pele* (2017, p.14), o narrador atribui “compromissos” com o leitor, passíveis de serem observados no trecho:

Espero que aqui você dialogue prazerosamente com outras pessoas. Com elas, além de ter aprendido muita coisa, organizei ideias, pontos de vista e percepções a respeito de como somos afetados individual e coletivamente por simples gestos (sejam eles positivos ou negativos).

Aqui é comprovado o que Lejeune pondera, posto que Lázaro se compromete a passar um conteúdo prazeroso e organizado para a pessoa que irá ler. Ademais, Ramos durante a seção inicial do texto, que, aliás, é uma mistura da saga da escrita de seu livro com momentos da sua vida pessoal, se comporta de modo tão comprometido, dentre as entrelinhas e discretamente, com o leitor, que quase a todo momento acaba assumindo compromissos com quem está lendo. Seja através de perguntas como: “Vamos buscar soluções efetivas para transformar essa situação?” (RAMOS, 2017, p.13); ou mesmo afirmações, conforme este trecho “Por isso, sempre que eu falar de mim neste livro, estarei também falando sobre você. Ou, ao menos, sobre essa busca saudável por identidades.” (RAMOS, 2017, p.13), são realizados combinados com o leitor. Assim, torna-se evidente que o “eu” presente no decorrer da leitura, o qual o narrador cita, é o nome estampado na capa da obra, ou seja, o nome de Lázaro Ramos.

No final, até mesmo a negação presente na seção inicial acaba colaborado com esse viés autobiográfico. Ele se compromete a não transformar a obra nesse gênero, porém seus esforços não duram muito, tanto que no meio do capítulo intitulado *A ribalta*, ele escreve “Ih, está ficando muito próximo de uma autobiografia, não é? Enfim...” (RAMOS, 2017, p.60). Fica claro, nesse trecho, que Ramos acaba admitindo, ainda que de uma forma contida, sua obra como uma autobiografia.

4 Impacto social

Ao optar por trabalhar com a obra em questão, foi mencionado o caráter identitário e representativo dessa escolha, o que nos leva ao impacto social que pode assumir. Partindo de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, uma das primeiras ações nesse sentido foi buscar artigos que já haviam trabalhado com o livro de Lázaro Ramos, o que nos mostrou não haver abordagens até o momento de escrita deste artigo. É preciso levar em conta que se trata de uma publicação recente (2017), mas chama a atenção não haver menções em busca simples no Google Acadêmico, por exemplo.

Uma hipótese surgida para explicar esse fenômeno aparece na observação de Domício Proença Filho (2004, p.161): “A presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade.” E é devido a esse tratamento marginalizador, citado pelo professor e pesquisador, podendo ser colocado também como um tratamento ruim e de rebaixamento, que autores e autoras negros não ganham ênfase em suas obras. Isso é fruto do racismo estrutural e enraizado na nossa sociedade, que sempre inferiorizou e rejeitou os trabalhos de pessoas negras.

Isso se aproxima da sensação experimentada e descrita por Lázaro no romance, quando explica o processo de criação e desenvolvimento de seu programa *Espelho*, veiculado pelo Canal Brasil. Na ocasião da pesquisa, o autor faz o seguinte comentário: “Queria mostrar as riquezas da cultura afro-brasileira, da qual eu tanto me orgulho e que é tantas vezes ignorada.” (RAMOS, 2017, p.12). Dessa maneira, quando este artigo científico traz para a análise a literatura de um negro, o ciclo de inviabilização é quebrado e um impacto social é criado, dando lugar na pesquisa e entendimento para as palavras e estratégias de escrita de uma literatura negra.

5 Conclusão

Ao iniciar esta análise, tínhamos como objetivo a formulação de uma tese acerca do comportamento e das estratégias utilizadas pelo autor, destacando as questões relativas à recepção dos leitores e a estruturação do texto literário. No que diz respeito à recepção, o paratexto capa é o que mais se destaca, tanto por conta de ser o primeiro contato, na maioria das vezes, quanto ao possibilitar uma consequência de reconhecimento, afinal, conforme acima mencionado, trata-se de um ator reconhecido nacionalmente, o que já pode atrair uma parte do público leitor interessado e conhecedor de sua obra audiovisual.

Em um segundo momento, a identificação com essa imagem também funciona como elemento de atração de leitores, e, por fim, a “brincadeira” possível de se fazer com o preenchimento do rosto também é algo que colabora para o caráter distinto desse elemento, que, a nosso ver, caracteriza-se diferentemente das capas que apenas constam do título e alguma ilustração. Sem falar no impacto social que a figura de um homem negro em destaque traz para a identificação dos leitores, que abordamos quando mencionamos, por exemplo, a presença de negros em capas de revista.

Com relação à estruturação do texto literário, chamou-nos a atenção o caráter autobiográfico, negado diversas vezes pelo narrador, mas que, como comprovamos a partir de Philippe Lejeune (2008), permite que se considere como escrita autobiográfica. Entendemos que essa situação, inclusive, funciona como mais um elemento de aproximação com o leitor, que costuma admirar histórias que possuem relação com a veracidade. Dessa forma, o livro, por meio do paratexto capa, configurando uma estratégia de recepção para o exemplar, e da autobiografia para estrutura de escrita, conquista leitores e demonstra como de fato o elemento paratextual é tomado pelo autor como mais uma ferramenta para a divulgação e mesmo orientação de leitura de sua obra.

Referências

FILHO, Domício Proença. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980>. Acesso em: 10 maio. 2022.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

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

RAMOS, Lázaro. **Caderno de Rimas do João**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

RAMOS, Lázaro. **Caderno sem rimas da Maria**. Rio de Janeiro: Pallas, 2018.

RAMOS, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

RAMOS, Lázaro. **O pulo do coelho**. São Paulo: Carochinha, 2021.

SANTOS, Glauciane. Reflexões de um jovem escritor sobre as relações raciais no Brasil.

Literafro – O portal da literatura Afro-Brasileira, Belo Horizonte/MG, 31 ago. 2020.

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/ensaio/393-reflexoes-de-um-jovem-escritor-sobre-as-relacoes-raciais-no-brasil>. Acesso em: 4 out. 2021.

Multiletramentos: mediação de leitura por estudantes no contexto do ensino remoto

Meire Celedonio da Silva

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Limoeiro do Norte, CE

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5340-8892>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9374703523442818>

E-mail: mmceledonio@gmail.com

Daryjane Pereira Costa

Mestranda em Ciências da Linguagem da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, RN

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2814-6269>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2355294940833786>

E-mail: costa.daryjane@gmail.com

Resumo

O presente trabalho trata das experiências de práticas de leitura com o projeto Conto em Casa, partindo do agir linguageiro dos alunos do segundo ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Administração do IFRN *Campus Avançado Lajes*. Dessa forma, este trabalho visou, nesta instituição, no contexto do ensino remoto em decorrência da Pandemia da COVID-19, ampliar o letramento literário dos estudantes e, intencionalmente, promover práticas dos multiletramentos na escola, levando-se a criação de um espaço de mediação para construção de sentidos do texto por meio de ferramentas tecnológicas e midiáticas. Dessa forma, objetivamos apresentar e discutir perspectivas de trabalho com a leitura com vistas ao letramento literário de acordo com Cosson (2009), que ressalta a literatura como escolar, humana e significativa para construção de sentidos do texto, interligando-se às atividades de leitura e escrita na escola a partir da releitura. Neste trabalho, a mediação foi também pensada a partir de recursos digitais, pois como defende Rojo, 2012, apresentam-se como uma nova estratégia de produzir sentido na perspectiva dos multiletramentos proposto pelo grupo *The New London Group*. Nesse sentido, metodologicamente, o desenvolvimento do trabalho, considerando o contexto pandêmico e o engajamento dos estudantes, contou com a leitura dos contos de Lygia Fagundes Telles, o agir literário dos estudantes, por meio do compartilhamento de vídeos de releituras desses contos no *Instagram* do projeto. A partir dessa experiência, observamos que as práticas de leituras podem ser significativas e potencializadas pelas práticas de multiletramentos, sobretudo em contexto de ensino remoto que disparou dificuldades no letrar na escola.

Palavras-chave: Letramento literário. Multiletramentos. Contexto pandêmico.

Data de submissão: 20/06/2022 | Data de aprovação: 15/10/2022

1 Introdução

Este trabalho apresenta a experiência com o projeto “Conto em Casa” desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN,¹ Campus Avançado Lajes, com os estudantes do curso Técnico Integrado em Administração. O projeto, inicialmente, foi pensado para o contexto do ensino presencial, mas, com a parada das atividades presenciais em decorrência da suspensão das aulas do campus devido a chegada da COVID19, foi adaptado para o contexto do ensino remoto. Na incerteza da duração do período de suspensão das aulas e dos desafios de manter aulas remotas, o campus planejou

¹ No primeiro ano da pandemia a docente ainda estava no IFRN quando o trabalho foi desenvolvido, apenas no ano seguinte passou a fazer parte do quadro docente do IFCE.

a oferta de projetos extracurriculares com dois objetivos: primeiro, manter o estudante, minimamente, em contato com a escola e, segundo, tentar levar os estudantes a não se dispersarem totalmente do contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a leitura e o ensino para a ampliação dos letramentos escolares² tornou-se mais desafiador, considerando que os estudantes já apresentam defasagem de leitura e escrita. Desse modo, o projeto surgiu da necessidade de dar continuidade e ampliar as leituras já iniciadas em sala de aula presencial, além de ensejar a prática de sintetizar e reformular um gênero escrito em um gênero multissemiótico (vídeo-minuto ou contoclip), focalizando as formas de expressão que podem contribuir também para a construção dos sentidos, o que corrobora para o que defende Rojo (2012) sobre os multiletramentos.

Além disso, a experiência aqui exposta traz a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no que tange ao ensino da língua portuguesa a partir da exploração de recursos e linguagens multissemióticas. Com o ensino remoto, o uso desses recursos vai ser mais presente, pois exigiu de professores e alunos, o manuseio de textos multissemióticos para realizar as atividades no ensino remoto.

Para a realização este trabalho, convocam-se assim dois posicionamentos teóricos que podem contribuir com a ampliação do nosso entendimento sobre os letramentos escolares: o letramento literário como proposto por Cosson (2009) e os multiletramentos na perspectiva do Grupo de Nova Londres (2021) e Rojo (2013). Esse diálogo é necessário para contribuir com as reflexões e a complexidade que envolve o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da pós-modernidade.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido teve por objetivo levar os estudantes a ampliar a leitura de contos e realizar a retextualização do enredo por meio de vídeo-minuto, focalizando as temáticas que sobressaem na trama do texto. Além disso, ensejar o momento de mediação de leitura realizado pelos estudantes, dentro de uma perspectiva do ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva interacionista da linguagem, pois esta tem papel fundamental na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida (BRONCKART, 1997).

Para atingir os propósitos, este trabalho está dividido em três partes: a primeira, tratamos do aporte teórico em que destacamos as bases que contribuem para as reflexões em torno do ensino e aprendizagem; na segunda parte, destacamos os caminhos metodológicos que foram realizados na experiência pedagógica desenvolvida, na terceira, trazemos alguns dados e a discussão deles relacionados à experiência. Além disso, contamos ainda com esta introdução e as considerações finais.

² O plural se justifica aqui por pensarmos na esteira do que defende Lea e Street (2006), Rojo (2013) e da proposta do Grupo de Nova Londres (2021).

2 Aporte Teórico

Para delinear as reflexões que podem contribuir para um processo de ensino e aprendizagem é a constituição de diálogos teóricos que possam situar de maneira consistente o trabalho com a linguagem em contextos adversos, porém ricos tanto linguística, textual e culturalmente quanto dos diversos saberes que os estudantes trazem na modernidade. É nessa perspectiva que convocamos três aportes teóricos que embora tenham divergências epistemológicas, os diálogos a serem estabelecidos enriquecem a proposta de trabalho de multiletramentos na escola.

Como teoria de base, convocamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por entendermos se tratar de uma teoria ampla que trata das atividades de linguagem em uma perspectiva interdisciplinar. No contexto do ISD, a linguagem assume papel central nas atividades humanas, como uma perspectiva de colocar em interface os vários saberes convocados para agir no mundo.

"Todo procedimento de ciências da linguagem deve, primeiramente, abordar os textos, na medida em que constituem as relações empíricas primeiras da ordem linguageira e tem de captar, de imediato, esses textos sob sua dimensão de gêneros, ou no que depende de gêneros, na medida em que essa genericidade constitui o lugar da manifestação das relações de interdependência entre as propriedades dos textos e as atividades sociais das quais eles são produzidos (BOTA; BRONCKART, 2014, p. 251)"

Desse modo, se entendeu que de acordo com Bota e Bronckart (2014) os textos em sua dimensão de gênero se constituem na manifestação das relações de interdependência entre as suas propriedades e as atividades sociais em que eles são produzidos. Um aspecto importante que devemos destacar é o valor primordial que a linguagem assume no desenvolvimento humano e do pensamento consciente.

É nessa relação que podemos estabelecer um diálogo com a pedagogia dos multiletramentos proposta pelo Grupo da Nova Londres. De acordo com essa pedagogia, apenas a imersão como uma prática situada por si não dá conta de um aprendizado consciente. É necessário a Instrução explícita para que o aprendizado seja significativo. Dessa forma, a linguagem exerce papel central por ser nela e por ela que há uma visão e o esclarecimento da prática situada.

Estabeleceu-se a interligação das atividades de leitura e escrita na escola a partir da releitura com o auxílio dos recursos digitais. Tais recursos, como defende Rojo (2009,2012), apresentam-se como uma nova estratégia de produzir sentido. Convoca-se ainda a perspectiva dos multiletramentos na esteira do grupo *The New London Group*.

2.1 Multiletramentos

Ainda, para a interdependência entre o gênero de texto e as relações sociais, convocamos a perspectiva dos estudos dos multiletramentos como proposto pelo *The New*

London Group. No artigo proposto por este grupo no qual discutem as relações entre os usos da linguagem e as mudanças sociais e as implicações delas dentro do contexto escolar, propõem uma ampliação da noção de Letramento:

Em primeiro lugar, queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para dar conta do contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, incluindo as culturas multifacetadas, que se inter-relacionam, e a pluralidade de textos que circulam. Em segundo lugar, argumentamos que a pedagogia do letramento deve levar em conta a variedade crescente de formas de texto associadas às tecnologias de informação e multimídia. (GRUPO NOVA LONDRES, 2021)

Na intersecção proposta pelo grupo é necessário refletir o que tem sido realizado para alcançar os diferentes ângulos de abordagem do processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito ao tratamento dado à linguagem. Para este trabalho, colocamos em evidência sobretudo, a variedade das formas de textos associados à tecnologia da informação. Com isso, pontuamos ainda que esse ângulo não se desvincula a outra ideia da multiplicidade de culturas às quais os estudantes estão assentados, estabelecendo a interligação das atividades de leitura e escrita na escola a partir da releitura com o auxílio dos recursos digitais, pois é nessa perspectiva das multiplicidades de linguagens pelas quais interagimos no mundo e em diferentes espaços sociais e culturais.

A BNCC aponta para as práticas de linguagem contemporâneas que trazem em seu meio a multiplicidade de gênero cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos. Além disso ainda coloca em interface, as maneiras de produção que vão além do papel explorando o caráter produtivo das mídias digitais, essas ferramentas possibilita a participação ativa dos estudantes enquanto produtores de conteúdo, potencializando o protagonismo dos estudantes, o que já faz parte do cotidiano e muitas vezes das práticas sociais nas quais estão engajados.

Além disso, a multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura, mostra que já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam (ROJO, 2008, p.583-584). Diante disso, é importante pontuar que no contexto escolar é necessário a mediação para uma formação consolidada e desenvolvimento do pensamento crítico, como defendida pelo Grupo de Nova Londres.

Nessa perspectiva, das multiplicidades de linguagens pelas quais interagimos no mundo e em diferentes espaços sociais e culturais, e sobretudo do uso das várias linguagens com as quais nos deparamos diariamente, são importantes para a integração de saberes de diferentes áreas do conhecimento. Outrossim, para este trabalho, também baseou-se na perspectiva do Letramento Literário defendido por Cosson (2009).

2.2 Letramento Literário

O texto literário (TL) possui uma diversidade de sentidos por meio da linguagem, sendo plurissignificativo tanto para o autor, quanto para o leitor por revelar enigmas do homem em diversos sentidos. Por isso, liga-se a este espaço que o texto ficcional propõe, a ideia proposta por Cosson (2009) ao se referir a leitura do TL como um processo de apropriação da literatura que constrói sentidos do texto, desse modo, a leitura ocasiona um envolvimento para além do ficcional, o que se ancora ao Letramento Literário, defendido por Cosson (2009).

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2009, p. 29)

O Letramento Literário propõe o envolvimento literário com fins para a linguagem e seus significados, ou seja, a relação entre o mundo, o homem e as palavras, tornando o ato de envolvimento contínuo e essencial para formação de leitores assíduos e comprometidos com a leitura do TL. Além disso, o Letramento Literário assume um papel importante na escola, com a capacidade de auxiliar no crescimento de números de leitores, estreitando a relação entre aluno/texto, o que também cria um espaço da literatura como provedora de sentidos e também formadora, sendo encarada como um direito que garante o domínio do uso do TL na escola para fortalecimento do conhecimento, como apresentado por Cosson (2009) acima, o conhecimento do TL ilumina a escuridão da ignorância.

Nesse sentido, de acordo com Cosson (2009) o Letramento Literário se estabelece de forma estratégica, proporcionando que o leitor interprete de forma competente o TL e que este seja usado nas práticas sociais da leitura e da escrita. Ainda, salienta-se que o Letramento Literário é adepto de um procedimento que ajude nas estratégias do letrar literário no ambiente escolar, que assim crie habilidades, o que remete ao processo criado para o desenvolvimento deste trabalho em destaque.

Dessa forma, ainda, Cosson (2009) descreve a leitura literária como sendo solitária e solidária. Solitária, pois independentemente de haver ou não a partilha da leitura da forma coletiva, como em uma sala de aula, por exemplo, a experiência literária ainda sim é particular e singular para cada pessoa, uma vez que ao ter contato com a obra cada indivíduo tem sua própria interpretação, de acordo com suas vivências, diante disso, foi proposto neste trabalho os dois momentos de leitura, a leitura solitária, aluno/texto e a leitura solidária aluno/texto/aluno, a qual os alunos se reuniram para falar sobre os seus achados literários com os colegas e com o público virtual do *Instagram*.

3 Metodologia

O presente trabalho apresenta o projeto Conto em Casa, desenvolvido no *Campus Avançado Lajes* - IFRN, no período de março a agosto de 2020, momento em que as aulas

presenciais estavam suspensas em virtude da COVID19. Nesse sentido, mesmo sem as aulas presenciais, os alunos que tinham recursos tecnológicos como internet, notebook e/ou celular, poderiam participar de atividades remotas que estavam sendo ofertadas pelo campus.

O projeto foi proposto para a turma do segundo ano do Curso Técnico Integrado em Administração. Essa turma era composta por 35 estudantes, entretanto, apenas 20 deles participaram da atividade, pois a atividade não era obrigatória em decorrência dos desafios iniciais dos estudantes em ter acesso a recursos tecnológicos para envolver-se.

No contexto dos desafios iniciais impostos pelo distanciamento social e conseqüentemente das atividades fora dos espaços físicos da instituição, o trabalho foi desenvolvido em momentos assíncronos a partir de orientações realizadas em momentos síncronos. Os estudantes se organizaram em duplas ou trios em consonância com a perspectiva do Letramento Literário, como defende Cosson (2009), que a leitura literária pode ser solitária e solidária, ou seja, o leitor ler e interpreta o que está no texto de acordo com as suas vivências e singularidades, como também pode compartilhar a sua interpretação para outros.

Os livros escolhidos pela docente de Língua Portuguesa do IFRN, foram o Seminário dos Ratos e Antes do Baile Verde de Lygia Fagundes Telles³. Depois de indicada a obra, os estudantes escolheram os contos entre os disponíveis em cada uma das coletâneas, considerando que minimamente os estudantes poderiam agir de maneira ativa e não só como uma imposição de leituras. A escolha da autora primeiramente se justifica pelo debate atual em torno da produção e da circulação de uma literatura produzida por mulheres.

Além disso, apenas três estudantes conheciam a autora sobre a qual foi proposta a leitura dos textos. Uma outra questão importante sobre a Lygia é pontuar a literatura dela que tem, sobretudo os contos, constituintes de uma literatura fantástica, o que aguça nos estudantes a curiosidade. Outro ponto que devemos destacar é da importância de trabalhar com eles com o gênero de texto conto, considerando que a maioria ainda não são leitores, e um gênero menor que possibilita até a leitura mais de uma vez em pouco tempo. É uma forma de motivá-los para o contato e para a formação de leitores. O período vivenciado trouxe muita ansiedade e incertezas aos estudantes, o que exigia atividades mais leves.

Em uma perspectiva dos múltiplos letramentos, propomos depois da leitura dos textos, que os estudantes realizassem a releitura dos contos lidos por meio de vídeos-minuto. Essa proposta traz a contribuição de ampliar as capacidades de leitura dos estudantes e de uso de ferramentas digitais⁴. foram lidos dez contos e produzidos dez vídeos que depois foram editados para serem publicados no *instagram*⁵ do projeto.

No quadro a seguir, trata-se do itinerário das atividades desenvolvidas com os estudantes no contexto pandêmico, para que assim fosse gerado sentido no texto e nas relações sociais.

³ O trabalho desenvolvido é a continuidade do que estava sendo realizado em sala de aula.

⁴ Como alguns estudantes não dispunham de recursos mais avançados, muitas vezes só o celular e com pouco espaço para baixar aplicativos, alguns queriam muito participar, então foi aberto a possibilidade de os estudantes fazerem vídeos com eles mesmo aparecendo na tela em vez do vídeo minuto.

⁵ @contoemcasa

Quadro 1 - Itinerário das atividades desenvolvidas

Momento	Medidas
1º	Atividade síncrona - Lançamento da proposta na terceira semana de atividades remotas - proposta dos contos da autora Lygia Fagundes Telles.
2º	Atividade assíncrona - Escolha de estudantes para articular as leituras, editar os vídeos e realizar postagens no <i>Instagram</i> , para tentar engajar os estudantes.
3º	Atividade assíncrona - momento de leitura em dupla.
4º	Atividade síncrona - os estudantes partilham conhecimentos sobre a utilização de ferramentas para a produção do vídeo-minuto a partir do conto.
5º	Atividade assíncrona - Produção dos vídeos - deveriam ter no máximo 3 minutos.
6º	Atividade assíncrona - Postagens dos vídeos - com as leituras e releituras.
7º	Atividade assíncrona - Ver e comentar os vídeos dos colegas.
8º	Momento de avaliação do trabalho realizado.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2022.

O trabalho foi desenvolvido em oito momento, foi apresentado a autora aos estudantes e em seguida a proposta a ser desenvolvida, logo, também foi dividido os estudantes em equipes para a realização das tarefas, mediar as leituras dos contos, editar os vídeos e realizar postagens no *instagram*.

Contudo, após os direcionamentos síncronos, o momento de leitura foi realizado de forma assíncrona, voltando aos trabalhos síncronos com a oficina para compartilhar os conhecimentos sobre as ferramentas para edição do vídeo-minuto, os quais teriam que ter no máximo três minutos de duração, por fim, as postagens das leituras e releituras e interação entre aluno-aluno e demais seguidores do perfil da rede social.

Abaixo, destacamos os títulos dos contos e os números de leituras realizadas pelos demais participantes.

Quadro 02 - títulos dos contos e números de leitores

WM	3
Senhor Diretor	6
Pomba Enamorada	2
As cerejas	2
Missa do Galo	2
Noturno Amarelo	11

Tigrela	3
Venha ver o Pôr do Sol	3
Seminário dos Ratos	2
Os objetos	4

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Vemos que alguns contos foram mais lidos que outros, Noturno Amarelo é o que nos chama a atenção, pois 11 participantes dos 20 conseguiram ler o conto.

4 Resultados e Discussão

Como já comentamos acima, criamos uma página do projeto na rede social *Instagram*. Como o trabalho foi realizado com a participação dos estudantes, numa abordagem da pedagogia situada em que professor e estudantes estão em um processo de re-criação do conhecimento partilhado (FREIRE, SHOR, 1986), duas alunas monitoras do projeto⁶ elaboraram a página com o auxílio de outros estudantes e ficaram responsáveis por postar os vídeos, fazer os comentários para contextualizar cada vídeo e acompanhar a página durante o processo. Esse momento inicial foi desenvolvido na perspectiva de engajar os estudantes como já afirmamos, no entanto, o projeto não se encerrou nessas atividades. Ele ganhou amplitude e envolveu a comunidade externa que já foi relatado em outro artigo por Silva, Santos e Ferreira (no prelo). Para o momento, centrar-nos-emos na perspectiva dos multiletramentos em diálogo com os letramentos literários.

Em relação ao letramento literário, destacamos, inicialmente, os dados relativos à leitura dos contos escolhidos pelos estudantes e o perfil deles enquanto leitores de textos literários. Um dado importante, é a promoção do letramento literário nos estudantes a partir da socialização dos colegas por meio de vídeo-minuto. Dos 20 estudantes participantes, 18 afirmaram que realizaram a leitura de outros contos depois das socializações dos vídeos dos colegas, mais adiante, colocamos a voz dos estudantes. A maioria dos estudantes leram mais de um conto, além do seu, ou seja, eles leram no mínimo dois contos, embora alguns tenham lido apenas o escolhido pela dupla. Esse dado, considerando o contexto do trabalho realizado, está relacionado ao modo como os estudantes fizeram as releituras em seus vídeos, o que se configura como momento de mediação.

Dessa forma, consideramos que a inter-relação entre os letramentos literários (COSSON, 2009) e os multiletramentos exerceram um papel importante na formação de leitores no decorrer do desenvolvimento das atividades de leitura.

Ainda nesse contexto, colocamos em evidência o trabalho desenvolvido pelos estudantes na contação - mediação de leituras - por meio dos vídeos-minutos produzidos

⁶ Ao final do projeto os estudantes participantes receberam um certificado de participação, assim como a estudante monitora que desempenhou um papel fundamental na mediação das atividades.

pelos estudantes. O trabalho realizado com a linguagem é sempre complexo, o que exige ver o trabalho desenvolvido por diversos ângulos. Dessa forma, trazemos o que afirmaram os alunos, depois da realização do projeto e da aplicação de um instrumental de percepção dos que os estudantes pensaram sobre as leituras e a influência delas na escolha de outros textos a serem lidos.

“O modo como tudo foi abordado desperta o interesse e a curiosidade sobre os outros contos.” (Aluno participante)

Na fala da estudante, a forma de contar faz todo diferencial para a leitura de outros textos para além do que ele leu. Essa constatação demonstra o poder de trabalhos que envolvam os estudantes enquanto protagonistas do processo dos letramentos literários. Muitas vezes, os professores não conseguem a adesão por parte dos estudantes para lerem os diferentes textos que eles trazem, sugerem e indicam ou, muitas vezes, propõem como atividade que vai culminar em uma nota. Há a contribuição de envolver os discentes como pessoas que possam estar em um posicionamento de reflexão e ação no processo.

“O que me influenciou a ler foi o convite das minhas amigas para contribuir para o projeto "Conto em casa" que foi realizado logo no início da quarentena.” (Aluno participante)

Ainda aqui colocamos o potencial de um trabalho conjunto e dialogado - nos termos freireanos - para a ampliação dos letramentos escolares. Além disso, o convite e o compromisso inicial dos estudantes.

“Durante o projeto "Conto em casa", o grupo responsável por Noturno Amarelo me mandou seu vídeo para mim junto com uma breve sinopse, eu fiquei curiosa sobre o conto e resolvi ler.” (Aluno participante)

Os vídeos produzidos, em suas múltiplas semioses - os elementos de imagem, som, favorecem a participação dos estudantes por meio das leituras, o que implica uma conexão de experiências de leitura com outros textos. Vale ressaltar como a forma e as experiências afloradas pelas leituras podem provocar impactos nos estudantes. Como eles dominam as leituras, como eles desenvolvem os sentimentos em relação ao texto lido acabam por agir em uma perspectiva do letramento literário em que a leitura se faz solidária (COSSON, 2009) por meio da construção de sentidos.

Em relação aos multiletramentos, colocamos em destaque o desenvolvimento de capacidades com os elementos relacionados ao uso das múltiplas semioses como convocada pela BNCC. Para além da leitura, os estudantes precisaram mobilizar os conhecimentos que já trazem no que diz respeito ao uso de redes sociais, mas também ampliar esses conhecimentos para serem utilizados de forma responsável, política e ética. É, portanto, nesse ponto que reside o papel de mediação e formação da escola. Esses aspectos vemos na produção da página, dos vídeos e nos textos de apresentação.

Apresentamos, inicialmente, a criação da página do *Instagram*, que convoca os multiletramentos quando os estudantes precisam refletir sobre as escolhas para estabelecer as relações entre os vários elementos para a construção de textos multissemióticos.

Imagem 1 - Postagem de lançamento da atividade proposta



Fonte: material produzido pelos alunos

A página inicial mostra a capacidade que o estudante precisa desenvolver para criar um texto que fosse minimamente relacionado ao contexto do aluno. Embora podemos pensar que os estudantes estejam intrinsecamente situados nos mundos virtuais, há perfis diversos no ambiente da escola pública. Há daqueles que não têm acesso à internet, àqueles que possuem smartphones. Com isso, há a necessidade de aprendizados também diferenciados, desde o saber usar a ferramenta e a produzir conteúdo com ética e responsabilidade.

Além disso, mesmo que seja uma prática situada (GRUPO NOVA LONDRES, 2021), é necessário desenvolver a criticidade e a reflexão em torno do que se produz para que haja um desenvolvimento e a participação em um mundo que exige cada vez mais pessoas com capacidade de análise da realidade para uma formação mais completa no que diz respeito a ser cidadão

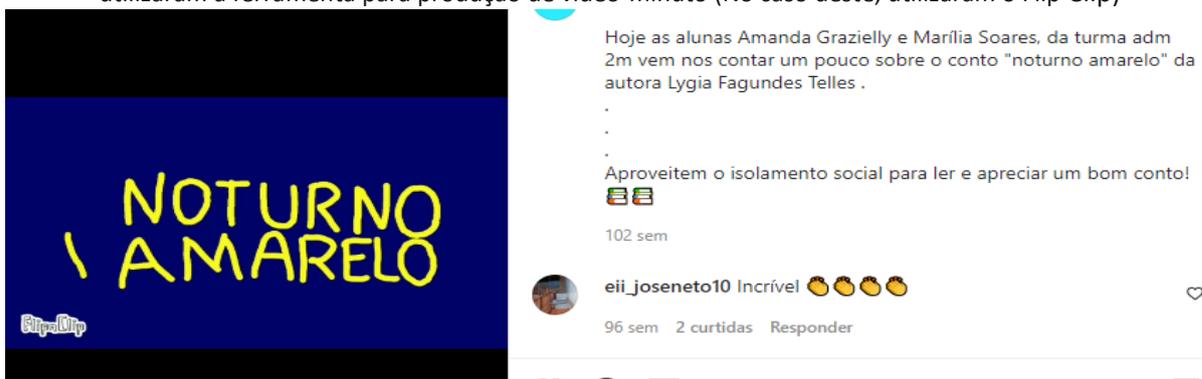
Na imagem acima, podemos ver os vários saberes necessários para a construção da página (é interessante pontuar que a página e os textos foram realizados pelas estudantes monitoras, que embora utilizassem a rede social, precisaram aprender, por exemplo, a como elaborar um vídeo combinando vários recursos) estudantes construa textos nos quais se inter-relacionam os significados multimodais como os elementos dos significados visuais, sonoros e linguísticos. Na realização dessa tarefa envolveu, conseqüentemente, a transformação de significados dados para a reelaboração do texto. Combinar, na produção, elementos multissemióticos que são capazes de construir significados para agir no mundo.

Neste trabalho, colocamos em destaque o conto “Noturno Amarelo”⁷ da Lygia Fagundes Telles. A escolha do conto em questão é destacada, pois foi o texto mais lido depois da socialização por meio dos vídeos pelos estudantes. Dos vinte participantes, 16 deles

⁷ <https://contobrasileiro.com.br/noturno-amarelo-lygia-fagundes-telles/>

afirmaram ter lido o conto em destaque no letramento literário.

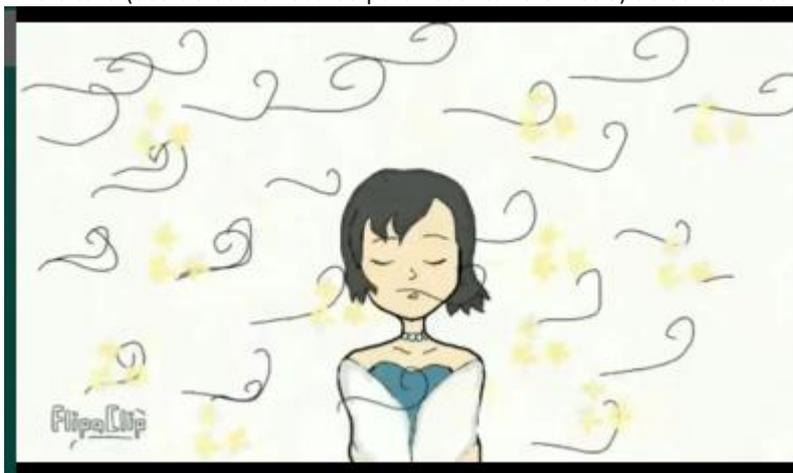
Imagem 2 - Releitura (uso de outro recurso para recontar o enredo) do conto Noturno Amarelo - as estudantes utilizaram a ferramenta para produção de vídeo-minuto (No caso deste, utilizaram o Flip Clip)



Fonte: material produzido pelos alunos.

Na imagem acima, trazemos a parte inicial do vídeo produzido por uma dupla com o título do conto “Noturno Amarelo”. O vídeo traz uma síntese do conto realizado em 2:27 segundos por meio da ferramenta Flip Clip⁸. No texto, as estudantes exploraram as múltiplas semioses, elementos visuais como as cores, imagens, animação, a escolha inicial de recursos sonoros que culminou com a abertura de identidade do projeto. As estudantes se organizaram para realizar a produção do texto convocando as animações, a voz de narração (texto construído a partir do conto) e a música de fundo que corrobora com a construção de sentidos a partir da leitura dos estudantes.

Imagem 3 - Releitura (uso de outro recurso para recontar o enredo) do conto Noturno Amarelo



Fonte: Vídeo produzido pelas alunas.

A apresentação do conto por meio de vídeos traz as potencialidades de um trabalho com ferramentas que instigam os estudantes a produzir novos sentidos e significados. Nessa

⁸ A docente sugeriu o uso da ferramenta *PownTown*, mas os estudantes foram além e conseguiram outras, sobretudo, por terem dificuldades em usar a ferramenta indicada, pois tinham disponíveis poucos recursos. A maioria dos estudantes dispunham apenas do celular, e, mais desafiador, eram celulares com pouco espaço na memória, o que limitava ainda mais a exploração de recursos diversos para uso nas atividades remotas, tendo em vista que a maioria deles quando usados com celular exigem que sejam baixados.

imagem, as estudantes exploram os recursos visuais para mostrar o momento em que a protagonista do conto, Laurinha, se dispersa de uma cena em se encontra no meio da noite com o carro quebrado junto de seu marido. De repente, as memórias são convocadas a partir do instante em que a personagem sente o perfume Dama-da-noite. Na imagem, vemos a personagem que fecha os olhos, as linhas insinuam o vento como colocado no conto e as flores que evocam o perfume. Esse perfume leva a personagem para outro espaço tempo que foi muito bem representado na nova narrativa, a partir do que chamou a atenção das estudantes.

No texto também, as estudantes buscam explorar o caráter fantástico como elemento constitutivo da narrativa de Lygia Fagundes Telles. Essa característica dos textos marcou bastante os estudantes, pois no final do vídeo as alunas ainda exploram mais esse caráter para sugerir aos colegas que vale a leitura. É ainda com esse questionamento do que se passa na narrativa que os estudantes concluem o texto. Para além disso, outros elementos visuais são explorados sem necessariamente ser dito no texto verbal, o que acaba por agregar a construção de sentidos e ao mesmo tempo levar os colegas a lerem o conto.

4.1 Algumas considerações

Diante do trabalho realizado, considerando o contexto pandêmico e o engajamento dos estudantes, pode-se inferir, inicialmente que, mesmo que o ensino remoto tenha disparado dificuldades no letrar dos alunos, a experiência aqui apresentada evidencia a necessidade de práticas de leituras interligadas aos multiletramentos para a formação crítica dos estudantes, implicando em um processo de ensino e aprendizagem libertador e promotor da criatividade. Outrossim, ressalta-se ainda o Bronckart (2012) que apresenta a linguagem com um papel fundamental na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida, o que se liga ao trabalho proposto, uma atividade de linguagem que constitui seres pensantes e protagonistas ao longo do seu desenvolvimento no mundo.

Nessa esteira teórica, o desenvolvimento da ideia do uso pedagógico do *instagram*, potencializa o uso dos saberes que os estudantes já trazem e fazem disso uma ferramenta valiosa no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, essa experiência desencadeou resultados significativos para os estudantes participantes, pois os resultados revelam a importância de trabalhos de leitura por meio de ferramentas que potencializam a criatividade dos estudantes.

Referências

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, J-P. **Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias**. In: BONINI, A. FIGUEIREDO, D.C.; RAUEN, F. (Ed.). Proceedings of the 4th SIGET. International Symposium on

Genre Studies. Publicação em CD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009. FREIRE, P.; SHOR, I. **OHGR H 2XVDGLD o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, 224 p

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101–145, 2021. DOI: 10.46230/2674-8266-13-5578. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ROJO, Roxane Helena R. Eduardo Maura (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

Isolamento Social e o Ensino da Literatura: desafios e práticas

Larissa Ferreira Barbosa

Mestranda em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP

Professora de Língua Portuguesa no Colégio Progresso Santa Maria

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4154-7163>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6809842042705506>

E-mail: larissa_fbarbosa@hotmail.com

Maria de Jesus Pereira Matos

Mestranda em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP

Professora de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública municipal

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6331-3608>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2825113352154217>

E-mail: mmatos1948@hotmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os desafios do ensino da literatura mediante a situação pandêmica no que diz respeito ao incentivo da leitura bem como práticas de mediação. No início de 2020, o que a princípio não era considerado grave para a população brasileira tornou-se uma pandemia nos levando ao *lockdown*, protocolo de contenção à transmissibilidade do vírus Sars-Cov 2, acarretando em diversas mudanças nas práticas sociais. Sabe-se que uma das áreas mais afetadas durante este período foi a educação em virtude do contexto socioeconômico nacional. Mediante essas mudanças, as famílias, em suas casas, e a escola à distância tiveram que se adequar a novos modelos de ensino-aprendizagem buscando alternativas e metodologias que fossem, ao mesmo tempo, práticas, atrativas, competentes e menos prejudiciais ao desenvolvimento dos alunos. O novo ambiente de estudo teve impacto direto no modo como eles interagem. Por isso, a necessidade da união entre pais e professores na criação de estímulos para a prática de ensino e a atenção ao comportamento dos filhos em tempo de isolamento social, haja vista a importância que a literatura desempenha por ser uma aliada na formação da identidade e no processo de alfabetização, por ser uma ferramenta de construção de conhecimento além de aguçar a imaginação, a criatividade, nos tornando mais sensíveis a conceitos e comportamentos comuns a uma sociedade que discute seus anseios e sonhos (LAJOLO, 2008). Logo, a linguagem literária cumpre papel significativo no preparo do ser humano competente e consciente, que alfabetiza-se dela.

Palavras-Chave: Ensino. Literatura. Pandemia. Desafios. Resultados.

Data de submissão: 24/05/2022 | Data de aprovação: 16/08/2022

1 Considerações iniciais

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a importância da literatura em sala de aula durante a pandemia bem como apontar as dificuldades e as medidas utilizadas durante esse período no que diz respeito às práticas de leitura. Buscou-se identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores, alunos e pais.

É importante ressaltar que as questões aqui apresentadas são o resultado de nossas vivências e experiências em sala de aula a partir das visões de duas escolas, sendo a primeira uma escola pública de fundos municipais e a segunda uma escola particular, ambas localizadas em regiões periféricas da Zona Norte da cidade de São Paulo.

O período pandêmico foi um desafio para todos, tivemos que nos adaptar e reorganizar nossas vidas em todos os aspectos. Nossas casas passaram a ser reduto de trabalho, lazer e descanso. No entanto, essas mudanças na rotina nos obrigaram a trilhar

caminhos antes não navegados, o momento era de inovar e aprender a utilizar ferramentas tecnológicas antes desconhecidas e/ou não dominadas por alguns dos docentes e responsáveis pelos discentes. Mediante esse contexto, foi necessário utilizar metodologias diferenciadas para a ministração das aulas, inclusive as de leitura.

A leitura, além de ser importante para o desenvolvimento do aluno nas disciplinas, é um dos meios que promove a capacidade de analisar e interpretar fatos vivenciados pelo indivíduo em seus âmbitos, individual e social. Os livros tornaram-se aliados em tempo de isolamento por proporcionar bem-estar, relaxamento e distração. De acordo com Araújo (2020), a literatura:

[...] contribui para o bem estar físico e mental dos sujeitos, como também concede melhor qualidade de vida a todos, pois as mais diversas leituras favorecem a motivação, alegria, o controle, criatividade, como também permite que as pessoas possam adquirir novos conhecimentos e descobertas, superando seus problemas e dificuldades presentes, melhorando assim a saúde mental e física tão importante nesse tempo de pandemia (ARAÚJO, 2020, p. 70)

Nessa nova realidade, além de toda a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, o componente afetivo tornou-se muito mais necessário, o acolhimento passou a fazer parte das aulas, não que não fosse feito antes, mas em tempo de isolamento social foi imprescindível para a motivação dos alunos.

A formação de leitores requer dedicação e resiliência. Notou-se neste período de isolamento social que, dentro das vivências anteriores, no contexto das aulas presenciais, a interação é fundamental, tendo em vista que as trocas com os colegas de classe enriquecem as discussões levando em consideração as variadas percepções das obras literárias. Nesse sentido, destacam Nunes e Santos (2020, p. 13),

A mediação da leitura pode ser vista como uma atividade social, onde o principal objetivo é transformar em leitores aquelas pessoas que desconhecem a leitura como uma prática que desenvolve o senso crítico, criativo, social e cultural e que não acreditam que a leitura possa transformar suas vidas e abrir novos horizontes.

Na ausência desse contato, o papel da leitura tornou-se ainda mais importante, pois além de ser uma fonte rica de conhecimentos diversificados, ajuda a distrair, nos tirando do nosso mundo e nos transportando a lugares novos. Para os alunos que já tinham o hábito da leitura, a mudança foi menos invasiva, porém alguns alunos ainda estavam descobrindo o gosto pelos livros e necessitavam de uma mediação de um adulto, por exemplo, um familiar e/ou um professor.

Alguns alunos, de acordo com a idade, possuem autonomia para escolher livros, outros, porém, necessitam de mediação, tanto na escolha da obra como na leitura ou na interpretação da obra, considerando que, durante o processo de mediação, o docente melhor percebe as dificuldades e progressos com maior prontidão no âmbito presencial quando comparado ao ensino remoto.

Portanto, podemos dizer que esses alunos precisavam de uma orientação mais direcionada para a escolha do livro literário, já que essa escolha teve de ser criteriosa, de

forma que encantasse a criança e/ou o adolescente ao longo da leitura, o inserindo no meio literário através dos elementos narrativos, isto é, enredo, personagens, espaço, tempo e narrador.

Além da fruição, intencionava-se fazer com que os alunos desenvolvessem a criticidade, conhecimento e autonomia não só relacionada à leitura, mas em outros aspectos de sua vida como, o afetivo, o emocional e o intelectual.

Nessa concepção, evidenciamos, neste estudo, o ensino de linguagens sobretudo a prática de leitura, pois sabemos que formar alunos leitores não é uma tarefa fácil o que se tornou ainda mais desafiador no ensino remoto, tendo em vista que tivemos de reinventarmos: aprender a utilizar a tecnologia, buscar novos meios de transmitir o conhecimento, ou seja, desenvolver a autonomia e propiciar o aprendizado do aluno, sem o acompanhamento presencial do professor, fosse para aulas síncronas ou assíncronas.

2 Desafios ocasionados pelo ensino remoto

O início da pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus, baqueou o Brasil, tendo em vista que o momento era repleto de incertezas e inseguranças científicas. Tudo aconteceu rapidamente, gerando uma angústia comum na sociedade por diversos motivos, dentre eles, aumento no índice de desemprego, medo de ser contagiado e contagiar outras pessoas, trabalho excessivo pela demanda de múltiplas tarefas, ausência de práticas sociais e afetividade.

Outrossim, no ambiente escolar, a situação não foi diferente, sem tempo suficiente para aprender a utilizar com destreza as ferramentas tecnológicas do ensino remoto, o jeito foi experimentar, melhor dizendo, testar meios que fossem menos prejudiciais para o processo do ensino aprendizagem, mas que também pudessem nos ajudar a ministrar as aulas com mais desenvoltura e praticidade. Com isso, foi necessário retomar os planejamentos e (re)adequá-los à realidade de cada instituição de ensino.

Com as escolas, livrarias, bibliotecas e outros espaços de leitura fechados, um dos primeiros desafios para o ensino de literatura teve de ser enfrentado e algumas das nossas preocupações enquanto docentes foram:

- Como alguns alunos teriam acesso aos livros?
- Quais obras poderíamos indicar sem dificultar o acesso à leitura?
- Como ajudá-los a se adaptar ao novo contexto?
- Como proporcionar o bem-estar mental para os alunos?
- Como optar por obras que envolvessem mediadores iniciantes (pais, responsáveis e/ou irmãos)?

Tais reflexões são necessárias, pois é sabido que nem todas as famílias têm poder aquisitivo suficiente para a compra de obras literárias, além da dificuldade de se tornarem mediadores no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos. Logo, passaram a exercer

o papel de tutores literários, tarefa que anteriormente era atribuída aos professores para grande parte dos discentes.

Durante todo esse processo, fez-se necessário que o corpo docente, os alunos e os pais e responsáveis aprendessem a: lidar com a aula remota, fosse na organização e/ou no planejamento; utilizar as ferramentas digitais por meio de curtos prazos; lidar com a exposição de suas casas, a partir do momento que os espaços de trabalho e de estudo passaram a ser as residências e as salas de aula; otimizar o tempo, em virtude da sobrecarga de trabalho dos professores e dos responsáveis.

Entretanto, precisamos socializar, a interação promove o bem-estar. O contato e a troca de experiência são fundamentais para nosso desenvolvimento pessoal e intelectual.

Segundo Ferreira (1999, p. 62), a afetividade é “sentimento de amizade”, “afeiçoado”, “carinho”, “afabilidade”. Assim, quando se pensa em “afeição”, vêm naturalmente à mente imagens relacionadas ao cuidado, acolhimento, aceitação e afago. Para ser afeto, precisa comover, tocar, contactar aquele que estava “sujeito a”, produzindo uma mudança de estado. Assim, o afeto é uma emoção que logo avistamos, porque se materializa e, desta forma, se comunica, se avista.

Concordamos com o autor, pois sentimos a necessidade de acolher, já que muitos alunos queriam conversar sobre seus anseios, ainda que os familiares estivessem por perto, todos estavam em processo de adaptação e sentiam-se sobrecarregados com a nova rotina. Essa necessidade nos levou também a estar sempre atentas às dúvidas e indagações dos alunos e buscar estratégias que pudessem ser flexíveis e alteradas sempre que fosse necessário.

3 Práticas ofertadas no ensino remoto

O ambiente escolar foi movido dos muros da escola para os muros das casas, tirando alunos e professores de suas zonas de conforto, em outras palavras, de um ambiente familiarizado, gerando dúvidas e incertezas, fazendo com que os pais e responsáveis não tivessem outra opção que não fosse a de promover as práticas educacionais de seus filhos dentro de suas possibilidades e limitações, desenvolvendo estímulos de forma autônoma e dinâmica, caso contrário estes estudantes não teriam – como muitos não tiveram – acesso à educação.

Dentro desse processo, tivemos também a ausência contínua de pais e responsáveis por motivos os quais não nos compete julgar, mas que fez com que o corpo docente e a escola como um todo tivesse que formar uma força-tarefa, a busca-ativa de alunos. Dessa forma, diversos professores passaram a levar e buscar os materiais de seus alunos, tais como folhas de atividade e provas. Não obstante, segundo Neri e Osorio (2022), em uma pesquisa digital intitulada “Retorno para Escola, Jornada e Pesquisa” publicada pela FGV Social, durante esses dois anos marcados pela pandemia houve um aumento de quase 200 por cento nos índices de evasão escolar.

Conforme novo planejamento, nós, docentes do ensino básico, sugerimos diferentes estratégias de mediação literária em concordância com o perfil e disponibilidade da instituição e do alunado, fosse por meio da: leitura familiar, realizada em uma roda de leitura dentro de casa com os pais e/ou responsáveis como forma de espelhamento nos adultos presentes na vida do aluno; leitura por meio da gamificação, realizada por estratégias *online* a partir de aplicativos que transformam a leitura com elementos interativos, animados, com ilustrações tocáveis que se movimentam e efeitos sonoros atrelados, por exemplo o aplicativo *iPoe*, que apresenta os poemas de Edgar Allan Poe em uma experiência imersiva; leitura de livros digitais e audiolivros (mais utilizada por alunos com dificuldades de aprendizagem), a partir do envio de *links* de poesias, contos, fábulas, crônicas e romances compartilhados pelas docentes.

Porém, ainda que toda esta adaptação tenha ocorrido de forma racional e tenha sido democraticamente pensada por cada docente, diversas famílias não tinham acesso à internet de qualidade ou não dispunham de um adulto com tempo livre para acompanhamento, fazendo com que este ficasse subordinado à volta do ensino presencial ou só pudesse realizar as atividades programadas durante os finais de semana, porque muitas famílias possuíam apenas um *smartphone* que os pais levavam consigo para seus trabalhos.

Além disso, para ampliar a identificação e amenizar os sintomas, traumáticos e de estresse, vindos do isolamento social e do medo da doença respiratória utilizamos da literatura como forma de amenizar os anseios dos alunos, aguçar seus imaginários criativos em ocasião das poucas saídas destinadas ao lazer, levá-los a contextos e situações de identificação e torná-los mais empáticos com as pessoas e o meio social, ainda que não de forma realista.

A convivência em sociedade é essencial para o desenvolvimento do ser humano, a falta desse contato causa desconforto e sensação de solidão. E o contato diário com a leitura possibilita que as pessoas, especialmente crianças e adolescentes, criem amigos imaginários, amenizem o seu estresse emocional e tragam alento e esperança para suas vidas.

Dentre as obras selecionadas, estão: *O diário de Anne Frank*, escrito por Anne Frank, *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *As aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. Ambas obras são voltadas à sobrevivência de seres humanos que passaram por situações precárias e/ou de risco à vida. As obras diferenciam-se no âmbito ao qual elas convergem: a primeira pelo momento de intolerância religiosa vivenciado na Alemanha no terceiro *reich* (holocausto); a segunda descreve a vivência da autora como uma mulher, mãe, moradora da favela e catadora de papel que busca sobreviver e proteger seus filhos da instabilidade financeira e social; a terceira de um jovem náufrago que chega a uma ilha deserta e vive uma vida instável e solitária. Todavia, as duas primeiras tratam-se de obras voltadas ao universo real e a última trata-se de uma obra inspirada em uma história real.

Segundo Lajolo (2008, p. 106):

À literatura se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer, plenamente sua cidadania,

precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Após estas práticas literárias, ocorreu um momento de criação autônoma dos alunos de ambas as escolas, de forma que estes pudessem escolher as suas próximas leituras, transformando-se em um momento de autoaprendizagem e reflexão, apurando o seu senso crítico e elegendo, ou diversificando, seu gosto pelos gêneros literários.

Essas práticas transcorreram-se a partir da aplicação de rodas de leitura, realizadas em alguns períodos, de maneira online e, em outros períodos, de maneira híbrida. Buscou-se que os alunos se identificassem com as obras, refletissem sobre as temáticas dos textos lidos e sua observância em relação ao momento da pandemia mundial.

Nesse momento, os alunos da escola particular elaboraram *podcasts* literários e não literários que transcrevessem àquelas sensações por eles vivenciadas na prática da leitura, resultando na criação do perfil no *Spotify* intitulado “Café na Escola”, enquanto os alunos da escola pública puderam ter suas habilidades de escrita criativa e reflexão ampliadas, resultando na produção de *slams*.

4 Considerações finais

Esse trabalho não é um estudo aprofundado sobre a temática abordada, trata-se de um relato vivenciado por duas professoras do ensino básico da cidade de São Paulo que tiveram, assim como todos, que se adaptar a todas as mudanças necessárias que o contexto exigia.

É importante salientar que as medidas aplicadas foram as que julgamos mais adequadas para os nossos perfis, de alunos e da instituição de ensino, de acordo com os recursos disponíveis tanto para os alunos como para nós, enquanto profissionais da educação. Bem como as obras citadas, que foram as que avaliamos como importantes para o período, afinal, tudo era novo.

Objetivamos, neste relato de experiência, apontar as dificuldades e medidas adotadas durante o período que ficamos em trabalho remoto relacionadas à leitura por fruição ou à aquisição de conhecimento.

A mudança brusca causou impacto no ensino-aprendizagem, especialmente nas mediações de leitura. Todavia, com a cooperação das famílias podemos dizer que foi satisfatório, mesmo que a mediação presencial seja mais efetiva, principalmente com as crianças de menor faixa etária por serem estas, na maior parte das vezes, as mais dependentes de um adulto mediador na hora da leitura.

Não estamos afirmando que em todos os momentos obtivemos sucesso, haja vista, que nem todos possuem acesso à internet e, desse modo, não se fez possível ter contato com as obras que estão disponíveis *online*, outros não possuem poder aquisitivo suficiente para a compra desse material em sua versão física ou não residem próximo a livrarias ou a bibliotecas.

Porém, podemos dizer que as trocas de experiências entre as famílias, alunos e professores foi de grande aprendizado e mais do que nunca sentimos o quanto a literatura é uma aliada tanto no processo do ensino-aprendizagem quanto no que diz respeito ao entretenimento. Contudo, a literatura tornou-se um dos meios utilizados para que lidássemos com a ociosidade e as angústias causadas pelas dúvidas e desafios que a pandemia nos suscitou.

Enfim, podemos dizer que esse estudo é o resultado das reflexões sobre o assunto mediante os desafios, conquistas e aprendizados experienciados. Cabe reiterar, ainda, que todo resultado obtido na área educacional é parcial, tendo em vista a constância do processo na construção do conhecimento literário e individual.

Referências

ARAÚJO, Glauce Barros Santos Sousa. A leitura e seus benefícios nos momentos de isolamento social. **Revista da FAESF**, v. 4, n.esp. COVID 19, p.70-78, jun.2020. Disponível em: <https://www.faesfpi.com.br/revista/index.php/faesf/article/view/120/106> Acesso em: 23 abr. 2022.

ARAÚJO, Maria José de Azevedo. **Escrita, Alfabetização e Letramento**. 1ª ed. Aracaju: UNIT, 2010.

CARDOSO, Elizabeth; FREDERICO, Aline. **Literatura digital dentro e fora da escola: a mediação da experiência estética na infância**. Leitura: Teoria E Prática , v. 37, p. 19-38-38, 2019.

DAFOE, Daniel. **As aventuras de Robinson Crusoe**. Porto Alegre, L&PM, 1997.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. São Paulo: Record, 2014.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. Totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 2019.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. **Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 25, n. 2, p. 3- 28, 2020.

NERI, Marcelo Côrtes; OSORIO, Manuel Camillo. **Retorno para Escola, Jornada e Pandemia**. Rio de Janeiro, 47p., jan./2022, FGV Social. Disponível em: <http://www.fgv.br/cps/RetornoParaEscola>. Acesso em: 20 mai. 2022.

RANKE, Maria da Conceição de Jesus; MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. Breves considerações sobre fruição literária na escola. In: **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, 2011-2.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1 Informações gerais

O Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias (CELTE) é uma publicação de Acesso Livre e com periodicidade semestral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ).

Somente serão aceitos textos submetidos por meio da plataforma <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/celte/>.

O CELTE aceita a submissão dos seguintes gêneros:

- a) **artigo científico**: texto em que se apresentam os resultados parciais ou finais de uma pesquisa ou se debatem temas relevantes para a área de Linguagens e o seu ensino.
- b) **ensaio acadêmico**: texto em que se problematiza algum tema relevante para a área científica por meio de argumentação teoricamente fundamentada.
- c) **resumo expandido**: texto em que se expõem os principais resultados de uma pesquisa ou atividade. Os resumos expandidos podem ser produzidos, por exemplo, a partir de trabalho de conclusão de curso ou ações de extensão.
- d) **resenha** (resumo crítico): texto em que se apresenta e se analisa criticamente a contribuição de uma obra publicada há, no máximo, 5 anos.
- e) **relato de experiência em docência**: texto em que se expõe alguma experiência de ensino, destacando seus resultados positivos e negativos. Para além de meramente descrever a condução da experiência, é necessário apresentar a fundamentação teórica subjacente à prática.

Pelo menos um dos autores dos artigos, ensaios e resenhas deverá ter, no mínimo, o título de Mestre. Pelo menos um dos autores dos resumos expandidos e relatos de experiência deverá ter, no mínimo, o título de Bacharel ou Licenciado.

O texto deve ser inédito e original e abordar temas relacionados a linguagens (línguas e literaturas) e/ou seu ensino e **não** deve estar sendo avaliado concomitantemente por outra revista. Serão aceitos textos redigidos em português, inglês ou espanhol. O arquivo deve ser salvo com a extensão *.doc, *.docx ou *.rtf.

A fim de garantir o anonimato durante a avaliação pelos pares, o manuscrito submetido **não** deverá conter quaisquer informações que identifiquem o(s) autor(es), como nomes, instituições de trabalho ou de pesquisa e grupos de pesquisa a que os autores estejam vinculados, orientadores, referências a textos prévios etc., que devem ser trocadas por esta expressão: [informação suprimida]. Se o manuscrito for aprovado para publicação, essas informações são inseridas após a avaliação. A revista publicará apenas um texto aprovado por autor a cada número. A revisão do texto é responsabilidade do(s) autor(es). O iD do ORCID deve ser obrigatoriamente incluído nos metadados.

Todos os autores do manuscrito devem assinar a **declaração de autoria e responsabilidade**. A assinatura poderá ser manuscrita ou eletrônica (por exemplo, por meio do portal gov.br). Os relatos de pesquisa com seres humanos devem vir obrigatoriamente acompanhados da cópia da **declaração favorável expedida pelo Comitê de Ética** da instituição promotora da

pesquisa. A declaração de autoria e responsabilidade e a cópia da declaração devem ser anexadas juntamente com o manuscrito durante a submissão.

A equipe editorial reserva-se o direito de solicitar ajustes no original e de recusar a submissão, caso o texto não atenda ao padrão (de tema, formato e estilo linguístico) requisitado por esta revista. A revista utiliza a licença Creative Commons Não-Comercial 4.0, que permite a reprodução parcial, o compartilhamento e a adaptação dos textos, sem fins lucrativos, desde que citada a autoria.

2 Formatação do manuscrito

O texto deve se enquadrar nos limites de quantidade de caracteres (incluindo as referências) estabelecidos na tabela abaixo:

Gêneros textuais	Quantidade de caracteres com espaço
Artigo	de 16.000 a 100.000
Ensaio	de 20.000 a 40.000
Resenha	de 9.000 a 30.000
Resumo expandido	de 9.000 a 15.000
Relato de experiência	de 15.000 a 30.000

Layout do documento: tamanho de página A4, orientação retrato, margens superior e inferior de 2,5 cm, margem esquerda de 3 cm e margem direita de 2 cm. As páginas não devem ser numeradas.

Deve-se usar a fonte Calibri em todo o documento.

3 Ordem e formatação dos elementos

Deve-se deixar uma linha em branco com espaçamento simples entre todos os elementos descritos a seguir.

Título: deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 14, negrito e centralizado. Se houver subtítulo, este deve ser separado do título por meio de dois-pontos.

Resumo: redigido entre 100 e 250 palavras, em um único parágrafo e na língua do manuscrito com alinhamento justificado, fonte tamanho 10, espaçamento entrelinhas simples e sem recuo na primeira linha. Recomenda-se que o resumo apresente a contextualização, objetivos, metodologia e principais resultados. O título "Resumo" deve ser redigido em caixa alta e baixa, tamanho 10, negrito e centralizado.

Palavras-chave: 3 a 5 palavras-chave, separadas e finalizadas por ponto.

Título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira: os artigos científicos e resumos expandidos devem fornecer uma tradução do título, do resumo e das palavras-chave para uma língua estrangeira. Se o manuscrito for redigido em português, esses elementos poderão ser traduzidos para o inglês (*abstract* e *keywords*) ou o espanhol (*resumen* e *palabras clave*). Se o artigo for redigido em inglês ou espanhol, deverão ser obrigatoriamente traduzidos para o português.

No caso da resenha, antes da parte textual, deve-se escrever a expressão **Resenha de:** em negrito e, após uma linha em branco, colocar a referência da obra resenhada.

Títulos das seções: todas as seções e subseções devem ser progressivamente numeradas com números arábicos. Não se deve usar qualquer símbolo (ponto, traço etc.) entre a numeração e o título. Os títulos e subtítulos das seções devem ser redigidos em caixa alta e baixa, fonte tamanho 12, negrito, alinhamento justificado, espaçamento entrelinhas simples, sem recuo.

Corpo do texto: os parágrafos devem ser redigidos com fonte tamanho 12, alinhamento justificado e com entrada de 1,25 cm na primeira linha a partir da margem esquerda. No corpo do texto, as expressões em línguas estrangeiras e os títulos de obras devem estar em itálico. O destaque de expressões deve ser feito em negrito.

Ilustrações: o material ilustrativo deve ser inserido próximo à primeira menção. Acima da ilustração deve constar o seu título, onde se indica a natureza da ilustração (“Figura” ou “Tabela”) em negrito e, após um traço, o título propriamente dito sem negrito. Abaixo da ilustração, indica-se a fonte. Se a ilustração for criação do autor, registrar “Elaboração própria” na fonte. O título da ilustração e a indicação da fonte devem ser redigidos com fonte tamanho 10 e espaçamento entrelinhas simples.

Notas: notas explicativas devem ser inseridas como nota de rodapé com texto em fonte tamanho 10, justificado e sem recuo.

Citações: as citações devem seguir o disposto pela NBR 10520 (2002) da ABNT. Na citação indireta, não se usam aspas e a indicação da página é opcional. Em citação direta com menos de três linhas, usam-se aspas duplas. Transcrições com mais de três linhas devem ser redigidas em parágrafo à parte com recuo de 4 cm, fonte tamanho 10, sem itálico e sem aspas.

Se o nome do autor citado vier fora dos parênteses, deve-se empregar apenas a letra inicial maiúscula. Dentro dos parênteses, deve-se identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: Silva (2019, p. 50). Se o nome do autor citado vier dentro dos parênteses, deve-se empregar caixa alta e identificar o ano de publicação e, se for o caso, a página do trecho transcrito por meio da abreviatura “p.”, separados por vírgula: (SILVA, 2019, p. 50).

Os sobrenomes de diferentes autores de uma mesma obra devem ser separados com ponto-e-vírgula: (PEREIRA; MATOS, 2019). Na referência a diferentes obras de um mesmo autor, deve-se separar os anos com vírgulas: (SILVA, 2015, 2017, 2019). As referências a várias obras de um autor publicadas no mesmo ano devem ser diferenciadas com letras minúsculas, em ordem alfabética, após o ano: (SILVA, 2019a, 2019b). As referências a diferentes autores devem vir em ordem alfabética e separadas com ponto-e-vírgula: (BARROS, 2019; SILVA, 2015).

Se houver destaque no trecho reportado, empregam-se as expressões “grifo do autor” (se o destaque constar no original citado) ou “grifo nosso” (se o destaque for adicionado pelo autor do manuscrito): (SILVA, 2019, p. 50, grifo nosso). Caso o texto transcrito seja traduzido pelo autor do manuscrito, deve-se empregar a expressão “tradução nossa”: (BROWN, 1980, p. 35, tradução nossa). Nesse caso, recomenda-se a transcrição do texto original em nota de rodapé.

Referências: as referências devem estar em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem recuo na segunda linha, com alinhamento justificado e espaçamento entrelinhas simples. Deve-se deixar uma linha em branco entre as referências. Devem-se adotar os procedimentos para a confecção de referência estabelecidos pela 2. ed. da NBR 6023 (2018) da ABNT. O título

“Referências” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

Agradecimentos: essa seção opcional expõe os agradecimentos a colaboradores e agências de fomento. O título “Agradecimentos” deve ser redigido com fonte tamanho 12, centralizado, negrito e sem numeração.

4 Registro das referências

Abaixo, são indicadas orientações para o registro apenas dos casos mais frequentes de referências:

Livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do livro:** subtítulo. Cidade de publicação: Editora, ano.

Apenas o sobrenome deve vir em caixa alta (letras maiúsculas). Apenas o título deve estar em negrito. Em livro com até três autores, separam-se os nomes com ponto-e-vírgula. Em obra com mais de três autores, cita-se apenas o primeiro e substituem-se os demais nomes pela expressão et al. Quando for o caso, emprega-se (org.), (ed.) ou (coord.) após a indicação de autoria.

Capítulo de livro

SOBRENOME, Nome do autor. **Título do capítulo.** In: SOBRENOME, Nome do autor. Título do livro. Cidade: Editora, ano. p. X-X.

Deve-se citar a página inicial e final do capítulo.

Artigo de revista

SOBRENOME, Nome do autor. Título do artigo. **Nome da revista,** local de publicação, v. X (ou ano), n. X (ou edição), p. X-X, data ou período de publicação.

Deve-se citar a página inicial e final do artigo.

Dissertação ou tese

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo. Ano de conclusão. Número de folhas. Tipo de trabalho (grau e curso), o local e data da defesa.

Exemplo de indicação do número de folhas do trabalho: 170 f. Exemplo de indicação do tipo de trabalho (grau e curso): Dissertação (Mestrado em Linguística)