



I COLES

I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

LETRAMENTOS

no ensino superior e
formação de
professores

Antônio Artur Silva Cantuário
Genilda Vieira Rodrigues
John Hélio Porangaba de Oliveira
(Organizadores)



EDUESPI

COLEÇÃO
INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E
GÊNEROS 1



Esta obra é financiada pela
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Edital CAPES PAEP 37/2023

COLEÇÃO INOVAÇÃO E DIVERSIDADE NOS LETRAMENTOS E GÊNEROS

1. Letramentos no ensino superior e formação de professores

Antônio Artur Silva Cantuário, Genilda Vieira Rodrigues & John Hélio Porangaba de Oliveira (orgs.)

2. Letramentos no contexto da educação básica

Ermínia Maria do Nascimento Silva, Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes & Deuselania de Sousa Ferreira (orgs.)

3. Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica

Shirlei Marly Alves, Luana Ferreira dos Santos & Bárbara Olímpia Ramos de Melo (orgs.)

4. Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas

Franklin Oliveira Silva, Dandara Rochelly Fernandes Araújo & Jó Gomes da Silva (orgs.)



I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS

LETRAMENTOS
no ensino superior e
formação de
professores

Antônio Artur Silva Cantuário
Genilda Vieira Rodrigues
John Hélio Porangaba de Oliveira
(Organizadores)



EDUESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Rauirys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**

Autores **Revisão**

Carolina Aurea Cunha Rio Lima **Diagramação**

Editora e Gráfica UESPI **E-book**

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/234>

C749l Congresso Nacional de Letramentos (1. : 2025 : Teresina, PI) .
Letramentos no ensino superior e formação de professores [recurso
eletrônico] / Organizado por Antônio Artur Silva Cantuário, Genilda
Vieira Rodrigues, John Hélio Porangaba de Oliveira. - Teresina: FUESPI,
2025.
347 p.
e-book - (Coleção Inovação nos Letramentos e Gêneros ; v. 1).
ISBN: 978-65-81376-69-7
1. Formação de Professores. 2. Letramentos. 3. Ensino Superior. I.
Cantuário, Antônio Artur Silva (Org.) . II. Rodrigues, Genilda Vieira (Org.)
. III. Oliveira, John Hélio Porangaba de (Org.) . IV. Título.
CDD: 378

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí – UESPI
Ana Angélica P. Teixeira (Bibliotecária) CRB 3ª/1217

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI

Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI

Todos os Direitos Reservados

Todos os artigos deste e-book foram revisados e autorizados para publicação por seus respectivos autores.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	10
<i>Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	
APRESENTAÇÃO	13
SEÇÃO 1: LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA GRADUAÇÃO E DA PÓS-GRADUAÇÃO	15
PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA LEITURA E NA ESCRITA ACADÊMICAS.....	16
<i>Vera Lúcia Lopes Cristovão</i>	
ANÁLISE RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ÁREAS LETRAS/LINGUÍSTICA E MATEMÁTICA.....	30
<i>Jó Gomes da Silva</i> <i>Bárbara Olímpia Ramos de Melo</i>	
GÊNERO TEXTUAL E LEITURA: COMO LER TEXTOS ACADÊMICOS TEXTOGRAFICAMENTE?	45
<i>Carlos Eduardo Mourão da Rocha</i>	
GÊNEROS TEXTUAIS NA LINGUAGEM JURÍDICA: OS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DOS PRIMEIROS ENUNCIADOS DAS JORNADAS DE DIREITO CIVIL	58
<i>Idelcelina Barros Ximenes</i>	
CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM GÊNEROS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE DO RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO DAS ÁREAS DISCIPLINARES DE LETRAS E HISTÓRIA DE REVISTAS QUALIS A.....	71
<i>Antonio Wallyton dos Santos Silva</i> <i>John Hélio Porangaba de Oliveira</i>	
A MODIFICAÇÃO ADJETIVAL NA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA SEMÂNTICA	85
<i>Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova</i>	
RODA DE CONVERSA “SEMINÁRIO ACADÊMICO”: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM TORNO DAS PRÁTICAS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO	97
<i>Cícero Gabriel dos Santos</i>	
A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCRITA ACADÊMICA: CONCILIANDO LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL	110
<i>Ana Beatriz Schincariol Soares</i>	

ETARISMO E LETRAMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS - LIBRAS	122
<i>Josenilda Xavier de Jesus</i>	
A INFLUÊNCIA DE FRACTAIS IDENTITÁRIOS EM PRÁTICAS ACADÊMICAS DE DISCENTES SURDOS	133
<i>Matheus dos Santos de Mendonça</i>	
PRÁTICAS DE LEITURA POR DISCENTES SURDOS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI.....	146
<i>Deuselania de Sousa Ferreira</i> <i>Conceição de Maria Ferreira de Macêdo</i>	
CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UERGS.....	158
<i>Gabriela Oliveira de Castro</i> <i>Veronice Camargo da Silva</i>	
CENÁRIO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA NO BRASIL	170
<i>Eduardo Andrade Rabelo</i> <i>Antônio Lailton Moraes Duarte</i>	
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS: UM OLHAR PARA AS DISSERTAÇÕES DO PROFLETRAS.....	181
<i>Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo</i>	
SEÇÃO 2: LETRAMENTOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	195
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO DOCENTE	196
<i>Cristina Maria da Luz</i> <i>Fátima Letícia da Silva Gomes</i>	
GEALFI EM PAUTA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE.....	203
<i>Adélia Meireles de Deus</i> <i>Aurismar Ferreira de Sousa</i>	
ALFALETRAR NO GEALFI: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	215
<i>Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves</i> <i>Adélia Meireles de Deus</i>	
O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS PROPOSTAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	227
<i>Milene Carvalho Monte de Amorim</i> <i>Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes</i>	

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E CENAS DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO CONTO "A HORA E A VEZ DE AUGUSTO MATRAGA", DE GUIMARÃES ROSA.....	241
<i>Márcia da Paz Costa</i> <i>Denilson da Silva Soares</i>	
O USO DE REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS COMO COMPETÊNCIA DA ARGUMENTAÇÃO: UM DEBATE FOMENTADO PELO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA	252
<i>Erivânia da Costa Gomes</i> <i>Erica Monteiro Costa</i>	
PEDAGOGIA DECOLONIAL, MULTILETRAMENTO E INTERMIDIALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DO CURSO DO LETRAS	263
<i>Elaine Cristina Carvalho Duarte</i>	
ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS E A ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: ASPECTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS E AS COLABORAÇÕES PARA O ENSINO	275
<i>Allan de Andrade Linhares</i> <i>Edmilsa Santana de Araújo</i>	
POTENCIALIDADES DO GÊNERO MULTIMODAL GRAPHIC NOVEL COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	286
<i>Isaac Oliveira de Araújo</i> <i>Vânia Soares Barbosa</i>	
A CONTRIBUIÇÃO DA MÍDIA AUDITIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E ORALIDADE	299
<i>Alyssandra Viana Fonseca</i> <i>Letícia dos Santos Carvalho</i>	
LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	310
<i>Aliny Cardoso dos Santos</i> <i>Francisca Vaz Sousa</i>	
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS PARA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO INTEGRADO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET DO IFAC	324
<i>Risonete Gomes Amorim</i>	
EXPLORANDO MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM PODCAST, MÚSICA E LITERATURA.....	335
<i>Simone Maria Bacellar Moreira</i>	

PREFÁCIO

Letramento é palavra que corresponde a diferentes conceitos, dependendo da perspectiva que se adote: antropológica, linguística, psicológica, pedagógica. ... Posteriormente, o conceito de letramento se estendeu para todo o campo do ensino da língua e da literatura, e mesmo de outras áreas do conhecimento ... o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções.

Magda Soares¹

Prefaciar a Coleção ‘Inovação e Diversidade nos Letramentos e Gêneros’, que é composta pelos trabalhos apresentados no I CONGRESSO NACIONAL DE LETRAMENTOS – I COLES, realizado no período de 16 a 18 de outubro, em Teresina, pelo Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas – LEIA, da Universidade Estadual do Piauí é, para mim, uma satisfação, mas também um grande desafio. Para contextualizar, busquei inspiração nos grandes mestres brasileiros que primeiro se importaram com a definição de letramento e, assim, trouxe um pequeno trecho de um texto de divulgação escrito pela Professora Magda Soares, ao propor um verbete definidor de letramento.

Dessa forma, tentarei resgatar um pouco a construção do I COLES e sua interface com a noção de letramento apresentada na epígrafe. O congresso nasceu com a pretensão de aprofundar e ampliar os debates sobre letramentos, refletindo a importância do entendimento deste campo nos contextos educativos e profissionais do ensino, pesquisa e extensão. Foi um evento pioneiro na área dos estudos de letramentos no Brasil, estabelecendo espaço para a integração, o debate e a expansão do conhecimento sobre letramentos e gêneros textuais. Com um público de quase 1 mil inscritos e aproximadamente 350 trabalhos apresentados, confirmou-se a importância desse espaço dedicado à discussão da temática, promovendo um amplo diálogo entre pesquisadores, educadores e estudantes de diversas regiões do país, conforme registramos inscrições de participantes de 23 estados brasileiros. O congresso e esta coleção representam não

¹ [Ceale](#), acesso em: 28 jan. 2025.

apenas o avanço educacional e científico na área de Letras, mas uma integração com o referido conhecimento que é transversal a todas as áreas do saber ler e escrever para os processos de interpretar e compreender, ou seja, das práticas sociais enquanto linguagem e letramentos.

O Evento teve como tema 'Inovação e diversidade nos letramentos e gêneros textuais/discursivos: um convite à reflexão sobre como a inovação e a diversidade podem transformar as práticas de leitura e escrita, promovendo uma educação mais inclusiva e abrangente.' A partir da temática, foram definidos os seguintes eixos temáticos: Letramentos no contexto da Graduação e Pós-Graduação, Letramentos no contexto da Educação Básica, Letramentos no contexto da Literatura, Letramentos nos contextos das Tecnologias e da Inteligência Artificial, Letramentos no contexto da Formação de Professores e, por último, Letramentos em espaços não institucionais. Além da importante presença ativa dos estudantes e professores da Educação Básica participantes da OLIMPÍADA CIENTÍFICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO PIAUÍ – OCLIPI, com apresentação de 43 trabalhos.

Assim, com a intenção de divulgar cientificamente e para além do evento os estudos compartilhados durante o I COLES, apresentamos uma coleção com quatro volumes contendo trabalhos completos, resultantes das comunicações em simpósio, pôsteres, conferências e oficinas. Dessa forma, divulga-se mais de cem textos, organizados em quatro volumes, seguindo a disposição dos eixos temáticos anteriormente mencionados:

1: Letramentos no ensino superior e formação de professores

2: Letramentos no contexto da educação básica

3: Letramentos nos domínios da literatura e da pesquisa científica

4: Letramentos, tecnologia, horizontes da inteligência artificial e outras perspectivas.

Esperamos que esta coleção inspire questionamentos e ideias sobre a temática educacional atual, proporcionando uma leitura enriquecedora. A comissão organizadora aspira que os e-books promovam novos olhares no campo dos letramentos, incentivando mais reflexões e diálogos construtivos e inclusivos. Assim, caros leitores, desejo que os textos aqui presentes inaugurem novas perspectivas e enriquecedores debates no contexto educacional, em nossa contemporaneidade.

Em nome de toda a comissão organizadora, agradeço às pessoas participantes do I COLES, especialmente aos escritores dos trabalhos que compõem a **coleção** dos quatro e-books. Agradeço também às instituições envolvidas no evento, com destaque especial para o financiamento, que propiciou a publicação da coleção, fornecido pela Coordenação

de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Edital CAPES PAEP 37/2023.

Boa leitura!!

Teresina, fevereiro de 2025.

Profa. Dra. **Bárbara Olímpia Ramos de Melo**

Professora da Universidade Estadual do Piauí

Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq

APRESENTAÇÃO

Este e-book intitulado “Letramentos no ensino superior e formação de professores”, é parte da coleção de e-books gerada a partir do I Congresso Nacional de Letramentos – I COLES, do qual faz parte juntamente com outros três coloridos volumes correspondentes às cores da marca: verde, vermelho e azul. Este volume amarelo destaca-se por reunir um conjunto de trabalhos que reflete a diversidade e inovação nos letramentos acadêmicos e na formação de professores. Neste primeiro congresso, realizado de forma híbrida entre 16 e 18 de outubro de 2024, na cidade de Teresina – Piauí, estudantes, pesquisadores e professores de todas as regiões do Brasil contribuíram para um diálogo abrangente e enriquecedor que agora se traduz nos e-books da “Coleção: Inovação e Diversidade nos Letramentos e Gêneros”. O I COLES é um evento inaugural no cenário acadêmico nacional, promovendo reflexões sobre diversidade e inovação nos letramentos e gêneros textuais/discursivos.

Como resultado de muitas contribuições, intercâmbios acadêmicos e diálogos construídos durante o evento, o I COLES publica uma coletânea de e-books que traduz a multiplicidade dos letramentos e suas interfaces com diferentes contextos em que as práticas de leituras, escritas e oralidade são mobilizadas para o agir social dos sujeitos. Este e-book, em especial, versa sobre os letramentos no ensino superior e as relações possíveis entre letramentos e a formação de professores, respectivamente, a partir das propostas de simpósios inseridos nos eixos um e cinco do evento.

Os vinte e sete capítulos, organizados em duas seções, tematizam resultados importantes de pesquisadores, professores e estudantes das diferentes regiões do Brasil, com dados que enriquecem o conhecimento das diversas práticas e eventos de letramentos nos contextos da graduação, da pós-graduação e da formação docente. Perspectivas teóricas como a sociorretórica, o Interacionismo Sociodiscursivo e a pedagogia dos letramentos e multiletramentos são algumas das ancoragens analítico-conceituais que sustentam o desenvolvimento e os resultados das pesquisas apresentadas.

Além da diversidade teórico-metodológica, o leitor poderá conhecer também uma diversidade nos gêneros investigados como resumos, rubricas, artigos científicos, rodas de conversa e dissertações em conexão com dados reais produzidos pelos usuários desses gêneros na esfera acadêmica. No contexto da formação de professores, o gênero conto, os textos argumentativos, *Graphic Novel*, músicas e *podcasts* são algumas das possibilidades didáticas implicadas nas ações do professor frente à emergência de novos letramentos e de outras interações com outras formas de produção semiótica. As propostas

avançam no aprofundamento de práticas pedagógicas para um agir mais situado, que visa auxiliar teórica e metodologicamente professores e estudantes. Experiências de leitura e escrita no contexto acadêmico e na formação de professores através de modelos didáticos de gêneros, elaboração de rubricas e processos de escrita mediados pelo diálogo, por exemplo, enfatizam a importância de formarmos leitores e escritores conscientes e críticos por via de uma educação cidadã viabilizada pelo trabalho na e com a linguagem.

A primeira seção destaca práticas e experiências no âmbito da graduação e da pós-graduação. Os trabalhos discutem a leitura e escrita acadêmicas, o uso de tecnologias digitais na produção textual, e a análise de gêneros textuais em diferentes contextos: letras, matemática e direito. Além disso, explora a inclusão de estudantes surdos nas práticas acadêmicas e busca analisar as influências de fractais identitários em seus estudos, visando a promover práticas educacionais inclusivas e diversificadas. A segunda seção tematiza a formação de professores, com discussões sobre alfabetização, letramento e a influência cultural sobre práticas pedagógicas. Os trabalhos tratam da formação de docentes em português como segunda língua para surdos, da utilização de gêneros multimodais como *Graphic Novel* no ensino, e da aplicabilidade de meios interativos como *podcasts* na jornada educativa. Desse modo, as pesquisas contribuem para ampliar o potencial dos letramentos nos diversos contextos em que precisamos usar a linguagem para fazer coisas no mundo e construí-lo por via da interação.

Portanto, este e-book nos brinda com a riqueza temática, metodológica, teórica, ou seja, pela diversidade e inovação nos gêneros textuais/discursivos e nos letramentos, reiterando a importância do I COLES para o campo dos estudos e eventos em letramentos no Brasil. Os registros em relatos de experiência, pesquisa de campo, pesquisas bibliográficas e documentais etc. refletem a necessidade de continuarmos ampliando a agenda dos estudos de letramentos no combate à desinformação, aos preconceitos e ao enfrentamento dos problemas sociais. Letramento é promover ações de cidadania e inclusão por via da linguagem em sua natureza mais plural e heterogênea. Leia, explore inspire-se e dialogue com a obra “Letramentos no ensino superior e formação de professores”. Com o leitor, a palavra.

Organizadores

Antonio Artur Silva Cantuário

Genilda Vieira Rodrigues

John Hélio Parangaba de Oliveira



SEÇÃO 1

Letramentos no contexto da
graduação e da pós-graduação

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS NA LEITURA E NA ESCRITA ACADÊMICAS

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq)

cristova@uel.br

RESUMO: Este artigo decorre da minha participação na Mesa Redonda intitulada “Práticas de Leitura e Produção Textual Acadêmica”, no Congresso Nacional de Letramentos (COLES). Os objetivos são: a) Apresentar pesquisas sobre leitura e produção textual acadêmicas desenvolvidas no grupo de pesquisa “Linguagem e Educação” (LED), evidenciando recursos, estratégias e/ou instrumentos mediadores; e b) Relatar duas experiências em minha atuação como docente do Ensino Superior com dois gêneros acadêmicos: o mini estudo de caso (*Mini-case study*), na disciplina de Políticas Linguísticas, e o artigo científico (*Research paper*), na disciplina de Escrita Acadêmica. Para tanto, realizei um mapeamento das pesquisas realizadas no grupo de pesquisa LED, do qual sou líder desde 2002. O total de pesquisas desenvolvidas a partir das categorias leitura e/ou produção textual acadêmica foi de seis concluídas, além das duas experiências de atuação em disciplinas em um curso de licenciatura em Letras-Inglês. A exposição das pesquisas e das práticas evidenciou instrumentos mediadores como modelo didático de gênero, rubrica, revisão por pares, o dispositivo sequência didática para implementação de uma abordagem com base em gêneros e a integração entre leitura, escrita e pesquisa como relevantes para a formação de leitores e escritores conscientes no ambiente educacional em que desenvolvem prática científicas.

Palavras-chave: leitura acadêmica; escrita acadêmica; pesquisas; grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED); mapeamento.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto compôs minha participação na Mesa Redonda intitulada “Práticas de Leitura e Produção Textual Acadêmica”, cujos objetivos eram: i) Apresentar suas pesquisas e práticas; ii) Discutir abordagens inovadoras e práticas eficazes na leitura e produção de textos acadêmicos; e iii) Promover um diálogo interdisciplinar sobre as práticas de leitura e produção de gêneros acadêmicos, destacando métodos, desafios enfrentados no ensino de escrita acadêmica e estratégias para a formação de leitores e escritores conscientes no ambiente educacional em que desenvolvem prática científicas.

Nesse cenário, meu trabalho teve como objetivos: a) Apresentar pesquisas sobre leitura e produção textual acadêmicas desenvolvidas no grupo de pesquisa “Linguagem e Educação”, evidenciando recursos, estratégias e/ou instrumentos mediadores; e b) Relatar duas experiências em minha atuação como docente do Ensino Superior com dois gêneros acadêmicos: o mini estudo de caso (*Mini-case study*), na disciplina de Políticas Linguísticas, e o artigo científico (*Research paper*), na disciplina de Escrita Acadêmica.

A justificativa está centrada, em especial, na identificação de recursos, estratégias e/ou instrumentos mediadores utilizados que puderam e podem contribuir para o objetivo do evento COLES, a saber: “fortalecer a rede de colaboração entre pesquisadores e educadores, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências.”

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico-metodológico geral a maioria das pesquisas do grupo Linguagem e Educação (LED) e as articulações específicas às temáticas dependem de cada objeto. O ISD se apoia em uma perspectiva interacionista social de linguagem e em teorias de linguagem que dão primazia ao social (Bronckart, 1999). Seu quadro epistemológico se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a linguagem e determinados por dimensões culturais. Também defende o caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano e a importância do papel que a linguagem e o trabalho desempenham na construção do pensamento consciente além da necessidade de constante superação das determinações culturais para transformação do ambiente social e do próprio indivíduo. Nessa base também se encontra a Perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007; 2015) com o conceito de mediação, aprendizagem e desenvolvimento e funções psíquicas superiores. Adotando e desenvolvendo o pensamento vygotskyano, o ISD defende a tese de que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (Bronckart, 1999, p. 42).

A didática das línguas, em especial as propostas de Schneuwly e Dolz (2004), complementa a perspectiva no ISD no eixo pedagógico ao propor os conceitos de modelo didático de gênero e sequência didática e seus constituintes. A noção que subjaz ao quadro é a de que os gêneros “constituem-se como *pré-construtos* (Bronckart, 2001), isto é, construtos existentes *antes de* nossas ações, necessários para sua realização. [...] “uma espécie de reservatório de modelos de referência”” (Machado, 2005, p. 250).

Assim, desde a mudança enunciativa com a proposição dos Parâmetros Curriculares, no fim do século passado, o ensino de línguas tem se orientado por abordagens com base em gêneros, priorizando o agir com a linguagem em situações reais de comunicação. Uma dessas abordagens se baseia na didática das línguas e no ISD. Já para a especificidade do contexto universitário, os modelos de letramento acadêmico (Lea; Street, 1998) têm sido comumente mobilizados nas pesquisas sobre escrita acadêmica.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e se enquadra no tipo descritiva com o mapeamento sobre **leitura e produção textual acadêmica** desenvolvida no grupo de Pesquisa LED¹, orientada pelo modelo de Mapeamento Sistemática da Literatura. Para o mapeamento, entre os mais de cento e vinte e cinco trabalhos concluídos, selecionamos aqueles que se relacionam diretamente com o tema supracitado a fim de identificar recursos, estratégias e/ou instrumentos mediadores que pudessem ser evidenciados como contribuição para o avanço dos estudos em letramentos acadêmicos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A temática dos letramentos acadêmicos passa a ser objeto de pesquisas no grupo de pesquisa LED a partir da do início do projeto de pesquisa Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) que data de 2020, com exceção de um trabalho que abordou o tema já em 2016. O total de pesquisas desenvolvidas a partir das categorias leitura e/ou produção textual acadêmica foi de seis concluídas². Desses, duas são de doutorado, três de iniciação científica e uma de conclusão de curso de graduação.

Os quadros que seguem expõem informações gerais dos trabalhos de pesquisa desenvolvidas, seguidas da identificação dos instrumentos mediadores.

Quadro 1: Dados da tese de Bork realizada no PPGEL – UEL.

Categoria	Dado
Autor/a	Bork, A. V. B. (2016)
Título	Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual ³
Objetivo geral	“investigar o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, listas de constatação, exposições e intervenções orais) no processo de escrita e reescrita textual dos referidos gêneros”

(continua)

¹ O grupo LED pode ser consultado no site disponível no link:

<https://sfscolmeia.wixsite.com/linguagemeeducacao>. O dossiê *Linguagem e Educação: 21 anos de Estudos da Linguagem* apresenta trabalhos desenvolvido por pesquisadores do LED e está disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/issue/view/618>

² Há um trabalho em andamento, a tese de doutorado de Everton Gelinski de Souza, que versa sobre produção textual oral acadêmica e será concluída em fevereiro de 2025. Outro trabalho desenvolvido no escopo de três grupos de pesquisa pode ser lido em: BARROS, E. M. D.; GONCALVES, A. V.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Un análisis comparativo entre artículos de opinión y textos disertativo-argumentativos producidos en situación de evaluación de ingreso a la universidad. **Revista Latinoamericana de Estudios de la Escritura (RLEE)**, v. 1, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/docs/rlee/v1n2/barrosetal.pdf>

³ Disponível em <https://repositorio.uel.br/browse/author?scope=8a17bfa7-6bb7-4cb2-93eb-39e3715e7098&value=Bork.%20Ana%20Val%C3%A9ria%20Bisetto&bbm.return=5>

Categoria	Dado
Referencial	Perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, 2007); ISD (Bronckart, 2012); Didática das línguas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Cristovão; Stutz, 211); Sociorretórica (Bazerman, 2011); nas abordagens de letramento (Lea; Street, 1998); escrita e reescrita como processo e correção por pares
Metodologia	Pesquisa de natureza qualitativa, na Linguística Aplicada, por meio de uma pesquisa-ação. Foram construídos modelos didáticos de gênero (biodata, <i>résumé</i> e <i>cover letter</i>) e foram analisadas as produções textuais dos estudantes participantes e seus modos de participação nas interações.

Fonte: A autora com base no resumo do trabalho.

O contexto de pesquisa de doutorado de Bork foi um curso de Licenciatura em Letras em uma universidade pública no sudeste do estado do Paraná no qual as disciplinas voltadas à escrita acadêmica abordavam os gêneros acadêmicos resumo, ensaio e artigo científico. Assim, o trabalho de intervenção ofertou um curso de extensão sobre três gêneros da esfera profissional (biodata, *résumé* e *cover letter*) que contribuem para o desenvolvimento dos letramentos acadêmico-profissionais.

No que se refere aos instrumentos mediadores, esta pesquisa ilustra a relevância dos conceitos e procedimentos: i) modelo didático de gênero (Schneuwly; Dolz, 2004; Machado; Cristovão, 2006); ii) gênero como megainstrumento (Schneuwly, 2004); iii) ensino de línguas em uma perspectiva com base em gêneros (Cristovão, 2014); e iv) didatização da escrita no contexto acadêmico.

O modelo didático de gênero⁴ foi o instrumento usado para possibilitar a identificação dos elementos constitutivos e características linguístico-discursivas dos gêneros, condição para a construção das listas de constatação usadas no curso de extensão, instrumento mediador fundamental para a produção textual. O ensino em uma abordagem com base em gêneros se mostrou adequado com a implementação de uma sequência didática como procedimento de didatização da escrita no Ensino Superior.

Quadro 2: Dados da pesquisa de Melo (IC) e Cristovão

Categoria	Dado
Autor/a	Melo, A. B.; Cristovão, V. L. L. (2021)
Título	Letramentos Ideológicos e Acadêmicos Justapostos ⁵
Objetivo geral	“investigar movimentos retóricos e vozes que forjam os letramentos acadêmicos em atividades de escrita e leitura de estudantes ingressantes de Letras-Inglês”, de duas universidades públicas do Paraná.

(continua)

⁴ Um recorte da tese foi publicado como capítulo de livro: BORK, A. V. B.; CRISTOVAO, V. L. L.. Modelo Didático do Gênero Biodata: subsídio para a escrita acadêmica em língua inglesa. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail. (Org.). **Gêneros, Entre o Texto e o Discurso:** Questões Conceituais e Metodológicas. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2016, v., p. 243-262.

⁵ Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17018>

Categoria	Dado
Referencial	Letramentos ideológicos (Street, 2013), Letramentos Acadêmicos Lea e Street (2014), gêneros diários de leitura (Machado, 2005) e fichamento (Campos, 2011)
Metodologia	Pesquisa qualitativa, com análise das produções por meio da codificação provisória (Saldaña, 2013)

Fonte: A autora com base no resumo do trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma oficina de leitura de textos científicos na qual os/as participantes tinham de produzir fichamentos e diários de leitura. Evidencio o uso de Diário de Leitura (Machado, 2005) como instrumento para a compreensão do texto lido, e construção de sentido, fazendo relações com a experiência de mundo, conhecimentos prévios, e repertórios sócio-culturais, concretizando a relevância dos letramentos ideológicos. As análises puderam destacar a variedade de vozes que constituíram as produções dos/as estudantes nos diários de leitura em contraposição aos fichamentos.

O DL estabelece uma relação mais intimista entre autor/autora e leitor/leitora, dando total liberdade de expressão para suas reflexões e opiniões. Sua prática pode ser utilizada no meio acadêmico, como uma forma de estudar, de entender o texto ou livro lido, de compreender as informações com as quais interage no meio social, para que o próprio sujeito consiga entender quais vozes o estão formando enquanto cidadão, bem como suas ideologias, sendo útil também para desenvolver o pensamento crítico e motivar a escrita (Melo; Cristovão, 2021, p. 86).

Quadro 3: Dados da pesquisa de Lopes (IC) e Cristovão

Categoria	Dado
Autor/a	Lopes, C. A.; Cristovão, V. L. L (2022)
Título	Necessidades de leitura acadêmica e uso de rubricas: o caso na Biologia. ⁶
Objetivo geral	“analisar, por meio do uso de rubricas, o desempenho de estudantes de Biologia na leitura de textos de divulgação científica em língua inglesa”.
Referencial	Ensino de Leitura (Stutz; Cristovão, 2017); letramentos acadêmicos; rubricas; texto de divulgação científica.
Metodologia	Método misto, com dados gerados em uma oficina ofertada a estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Biológicas. Aplicamos um questionário de análise de necessidades, avaliação inicial (pré-teste) e final (pós-teste) de leitura de textos de divulgação científica em língua inglesa, da área de Biologia e implementamos a rubrica produzida na oficina “Promoção dos Letramentos Acadêmicos em Cursos de Biologia”, ofertada a docentes de Ciências Biológicas, pelo projeto LILA, em 2020.

Fonte: A autora com base no resumo do trabalho.

Os resultados revelaram que

[...] as rubricas podem auxiliar não só no processo de compreensão de conceitos científicos e construção de sentidos, mas também engendrar

⁶ Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45240>

reflexões críticas acerca do conteúdo lido, forjando relações entre conteúdos já estudados (Lopes; Cristovão, 2022, p. 130).

Esta pesquisa ilustra: i) o uso de pré-teste e pós-teste de leitura para avaliação de desempenho; ii) o uso de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura; iii) o uso de roteiro de leitura; e iv) o uso de rubrica.

Quadro 4: Dados da pesquisa de Silva Sanches e Cristovão

Categoria	Dado
Autor/a	Silva Sanches, B; Cristovão, V. L. L. (2022)
Título	Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas. ⁷
Objetivo geral	Analisar os entendimentos de estudantes sobre oportunidades e lacunas nas ações de uma universidade pública para proporcionar o desenvolvimento de estudantes na produção e compreensão de gêneros acadêmicos
Referencial	Letramentos acadêmicos de Lea e Street (1998)
Metodologia	Pesquisa qualitativa com análise de respostas a um questionário online para estudantes universitários e um grupo focal com alunos do 4º ano de um curso de licenciatura em uma universidade pública do Paraná

Fonte: A autora com base no resumo do trabalho.

Os resultados da pesquisa de Silva Sanches e Cristovão (2022) revelam a urgência no desenvolvimento de conscientização crítica da linguagem quanto de gêneros acadêmicos bem como espaços de participação e agência desses estudantes. A falta de recursos também foi apontada sendo o LILA reconhecido como uma alternativa de preencher essa lacuna.

Quadro 5: Dados da pesquisa de Correia (IC) e Cristovão

Categoria	Dado
Autor/a	Correia, I.; Cristovão, V. L. L. (2023)
Título	A compreensão leitora de estudantes do curso de biotecnologia por meio do gênero “mapa conceitual”: um estudo de letramentos ⁸
Objetivo geral	Avaliar a compreensão leitora de estudantes de Biotecnologia expressa por meio de mapas conceituais
Referencial	Modelo didático de gênero (Machado; Cristovão, 2006); mapa conceitual (Ruiz-Moreno, 2007) e letramentos acadêmicos (Fiad, 2015)
Metodologia	Pesquisa qualitativa com geração de dados por meio da oferta de uma oficina intitulada “Biotecnoleitura: oficina de produção de mapa conceitual”. A análise de dados foi feita por meio do modelo didático de gênero e da avaliação dos mapas conceituais produzidos pelos/as alunos/as com o auxílio da rubrica.

Fonte: A autora.

⁷ Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1680>.

⁸ O texto foi publicado como capítulo de livro e está disponível no ebook Cadernos de Letramentos Acadêmicos, volume 2, que pode ser acessado em <https://lptacademico.me/cla/>

O gênero mapa conceitual foi usado como ferramenta auxiliar de leitura e interpretação de artigos científicos de biotecnologia, a fim de investigar a compreensão leitora de estudantes do primeiro ano e segundo ano do curso. Nesta pesquisa evidencio: i) o modelo didático de gênero para a construção da rubrica; e ii) a escrita na mediação da leitura para contribuir para a compreensão de conceitos.

Quadro 6: Dados da tese de Drogui realizada no PPGEL – UEL.

Categoria	Dado
Autor/a	Drogui, Amábile Piacentine (2024)
Título	Letramentos acadêmico-científicos: movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais ⁹
Objetivo geral	“explicar movimentos pedagógicos e instrumentos mediadores que possam contribuir para a apropriação de propriedades constitutivas do agir acadêmico-científico”
Referencial	Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), da perspectiva histórico-cultural (Vygotsky, 2007; 2015), dos Novos Estudos de Letramento (Lea; Street, 2014)
Metodologia	Paradigma Teórico Crítico, com a oferta de um curso de extensão destinado aos agires de pesquisa e à produção de gêneros textuais/multimodais acadêmico-científicos em língua espanhola

Fonte: A autora com base no resumo da tese.

A pesquisa de Drogui (2024) ilustra de forma significativamente inteligível a relevância do uso de instrumentos mediadores pertinentes para a aprendizagem e internalização de características particulares do agir acadêmico-científico.

Esta pesquisa ilustra: i) a relevância do uso de mediação, recursos e instrumentos apropriados para a elaboração da pergunta de pesquisa para o desenvolvimento de uma pesquisa; e ii) a relevância e pertinência da articulação entre a perspectiva Histórico-Cultural e a dos Letramentos Acadêmico-Científicos.

No que tange aos recursos, estratégias e/ou instrumentos mediadores evidenciados nas pesquisas mapeadas, sinalizo os seguintes desafios:

- A compreensão da escrita como prática social constitutiva da construção de conhecimento científico e da pesquisa;
- A pré-leitura e a pré-escrita (planejamento) como atividades cruciais para a compreensão e produção textual;

⁹ Disponível em: <https://repositorio.uel.br/browse/author?scope=8a17bfa7-6bb7-4cb2-93eb-39e3715e7098&value=Drogui,%20Am%C3%A1bile%20Piacentine&bbm.return=9>

- O engajamento dos/as participantes em atividade acadêmico-científicas é condição para seu desenvolvimento de forma crítico-reflexiva e formativa;
- A responsabilidade social das práticas vivenciadas e sua relação com a sociedade. Com base no panorama apresentado, faz-se necessário ressaltar ainda as abordagens inovadoras e práticas eficazes:
 - Abordagens com base em gêneros contribuem substancialmente para o agir social;
 - Práticas de circulação das produções promovendo o agir com a linguagem em situações reais de comunicação;
 - Práticas que promovam/possibilitam participação social e protagonismo.

Além do mapeamento das pesquisas realizadas, a mesa proporcionou espaço para ilustrar a minha atuação no trabalho com leitura e produção textual acadêmica. Nesse escopo, trago os exemplos de duas disciplinas da graduação em Letras-Inglês, na universidade pública em que atuava como docente da graduação.

A disciplina de Políticas Linguísticas é ofertada com os seguintes objetivos: compreender o conceito de política linguística e seus atores sociais; desenvolver consciência crítica sobre ideologias linguísticas; compreender ideologias linguísticas e identificar razões e motivos pelas quais as variedades das línguas são vistas como boas ou más e quem se beneficia dessas decisões; compreender possibilidades para análise de políticas linguísticas; analisar políticas linguísticas (por meio do *mini case-study*).

A rubrica pode demonstrar que os conteúdos abordados para o cumprimento dos objetivos se dão processualmente ao longo da produção textual acadêmica. Ou seja, ao ler e discutir conceitos de políticas linguísticas, estudantes produziam uma seção do mini estudo de caso (MCS) e usavam a rubrica para sua auto-regulação e auto-avaliação. A rubrica é composta de seis critérios e seus descritores específicos com a indicação de pontuação para avaliação (vide Figura 1). Ou seja, a produção do MCS é tanto um instrumento mediador da aprendizagem e de avaliação quanto uma ferramenta de ensino que concretiza a perspectiva do “Escrever para Aprender”.

Figura 1: Rubrica para o MCS

definição de PL

/1

explicitação do conceito de Política Linguística (com base em algum dos autores trabalhados no tópico Conceitos)

Adequado

1 ponto

O/a aluno/a explicita o conceito de Política Linguística (com base em algum dos autores trabalhados no tópico Conceitos)

Parcialmente adequado

0,5 ponto

O/a aluno/a explicita o conceito de Política Linguística, mas não inclui referência de autores (trabalhados no tópico Conceitos);

inadequado

0 ponto

O/a aluno/a não explicita o conceito de Política Linguística

PL

/2

definição da PL selecionado (com dados oficiais)

definição da PL

2 pontos

O/a aluno/a define e descreve a PL selecionada (com dados oficiais e da literatura científica)

definição da PL

1 ponto

O/a aluno/a parcialmente define e descreve a PL selecionada (ou com dados oficiais e ou com literatura científica)

definição da PL

0,5 ponto

O/a aluno/a pouco define e descreve a PL selecionada

Problemática

/1

levantamento de uma problemática (uma questão ou problema também);

0

1 ponto

O/a aluno/a aponta/indica o levantamento de uma problemática (uma questão ou problema também);

Problemática

0,5 ponto

O/a aluno/a aponta/indica superficialmente o levantamento de uma problemática (uma questão ou problema também);

Problemática

0 ponto

O/a aluno/a não aponta/aborda uma problemática;

Entrevista

/2

descrição do conteúdo veiculado pela entrevista realizada em torno da PL e sua problemática

Entrevista

2 pontos

O/a aluno/a descreve o conteúdo veiculado pela entrevista realizada em torno da PL e sua problemática

Entrevista

1 ponto

O/a aluno/a pouco descreve o conteúdo veiculado pela entrevista realizada em torno da PL e sua problemática

Entrevista

0,5 ponto

O/a aluno/a faz somente breves menções ao conteúdo veiculado pela entrevista realizada em torno da PL e sua problemática

Interpretação

/3

interpretação das possibilidades ou alternativas para lidar com a problemática com base em referências trabalhadas na disciplina.

Interpretação

3 pontos

O/a aluno/a faz interpretação das possibilidades ou alternativas para lidar com a problemática com base em referências trabalhadas na disciplina e desenvolve uma discussão.

Interpretação

2 pontos

O/a aluno/a faz interpretação parcial das possibilidades ou alternativas para lidar com a problemática com base em referências trabalhadas na disciplina e pouco desenvolve uma discussão.

Interpretação

1 ponto

O/a aluno/a faz breve interpretação das possibilidades ou alternativas para lidar com a problemática e pouco desenvolve uma discussão.

Prazos e versões

/1

cumprimento dos prazos e a entrega de no mínimo três versões que demonstram a construção e revisão do texto

Prazos e versões

1 ponto

O/a aluno/a cumpre os prazos e entrega no mínimo três versões que demonstram a construção e revisão do texto.

Prazos e versões

0,5 ponto

O/a aluno/a não cumpre os prazos e não entrega três versões que demonstram a construção e revisão do texto.

Prazos e versões

0,3 ponto

O/a aluno/a não cumpre os prazos e entrega somente uma versão do texto.

Fonte: A autora.

Além da rubrica, também passei um formato, comumente encontrado em um ensaio ou mesmo um relato de experiência, composto de uma Introdução com a apresentação da temática, objetivos e organização do MCS, o Desenvolvimento, com os itens expostos na rubrica (definição de política linguística, exposição da política linguística escolhida, levantamento de uma problemática, a entrevista com especialista e a discussão com base na literatura estudada na disciplina), e as considerações finais.

Em minha atuação nessa experiência evidencio: i) o uso de leitura, escrita e oralidade de forma articulada; ii) o processo e a perspectiva de “*Writing to Learn*”; e iii) o uso de rubrica como instrumento mediador.

Já em Escrita Acadêmica, a disciplina se conecta a outra disciplina, já que a pesquisa para o Artigo Científico/Acadêmico (*Paper*) deve ser sobre uma questão vivenciada na prática do Estágio Supervisionado. Assim, os conteúdos iniciais se concentram em levantamento de temáticas e elaboração da pergunta de pesquisa. Para isso, uso o serviço de treinamento da biblioteca da universidade que oferece uma videoaula ou uma aula presencial para a capacitação do uso da plataforma Periódicos Capes, com acesso CAFE. Depois desse preparo, os/as estudantes fazem a definição de suas palavras-chave para realizarem suas buscas e construírem um panorama de pesquisas. Feito isso, as atividades focam na elaboração da pergunta de pesquisa, fazendo a valiosa distinção entre procedimento de ensino, propósitos de aprendizagem e objetivo de pesquisa. Nesta elaboração, frequentemente usava plataformas como *jamboard* ou similares para promover

a leitura e comentários de colegas e das orientadoras dos *Papers* com relação à adequação da temática e da pergunta de pesquisa. Já no processo de escrita, previa as rubricas para as seções ao longo da produção.

Nessa experiência com escrita acadêmica evidencio: i) a necessidade da real articulação entre a pesquisa e a escrita. A escrita não é sobre a pesquisa, mas a constitui; ii) a extrema relevância da revisão por pares e feedback com base na rubrica, por exemplo; e iii) a suprema pertinência da mediação para a elaboração da(s) pergunta(s) de pesquisa.

5 REFLEXÕES FINAIS

O mapeamento das pesquisas e das experiências docentes evidenciou os instrumentos mediadores pertinentes à formação de leitores e escritores conscientes no ambiente educacional em que desenvolvem prática científicas. O agir social na leitura e produção textual acadêmicas tem o potencial de promover práticas que forjem a participação social e engajamento dos/as participantes contribuindo substancialmente para o desenvolvimento dos letramentos acadêmicos como práticas sociais constitutivas da construção de conhecimento científico e da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BORK, Ana Valéria Bisetto. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa**: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual. 2016. 509 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BORK, Ana Valéria Bisetto; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo Didático do Gênero Biodata: subsídio para a escrita acadêmica em língua inglesa. In: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail. (Org.). **Gêneros, Entre o Texto e o Discurso**: Questões Conceituais e Metodológicas. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v., p. 243-262.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de [Anna Rachel Machado e Péricles Cunha]. 1 ed. São Paulo: EDUC, 1999.

CAMPOS, Magna. **Manual de gêneros acadêmicos**: resenha, fichamento, memorial, resumo científico, relatório, projeto de pesquisa, normas da ABNT. Mariana – MG: [s.n], 2011. Mimeo.

CORREIA, Isadora Aviles Cabrera Nuvoli; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A compreensão leitora de estudantes do curso de biotecnologia por meio do gênero mapa conceitual: um estudo de letramentos. In: José Ribamar Lopes Batista Júnior. (Org.). **Cadernos de letramentos acadêmicos** [recurso eletrônico]: práticas de letramentos

acadêmicos na educação básica e no ensino superior, vol. 2. 1ed. São Paulo: Pá da Palavra, 2023, v. 2, p. 213-239. Disponível em: <https://lptacademico.me/cla/> Acesso em: 15 jan. 2025.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: Nascimento, Elvira Lopes. - Rojo, Roxane Helena Rodrigues (Orgs.). (Org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 315-336.

DROGUI, Amábile Piacentine. **Letramentos acadêmico-científicos: movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais**. 2024. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/18424> Acesso em: 15 jan. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução [Fabiana Komesu e Adriana Fischer]. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul-dez 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407> Acesso em: 15 jan. 2025.

LEA, Mary. R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03075079812331380364?needAccess=true> Acesso em: 15 jan. 2025

LOPES, Carolina Assis; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Necessidades de leitura acadêmica e uso de rubricas: o caso na Biologia. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 111–132, 2022. DOI: 10.5433/1519-5392.2022v22n3p111-132. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/45240>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. Diários de Leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, n. 18, p. 61-80, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J. L. Meurer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 1ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2005, v., p. 237-259.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 6, ed. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/i/2006.v6n3/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MELO, Ana Beatriz Ruiz de; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramentos Ideológicos e Acadêmicos Justapostos. **Travessias Interativas**, São Cristóvão-SE, v. 11, n. 24, p. 68–

87, 2022. DOI: 10.51951/ti.v11i24. Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/17018>. Acesso em: 15 jan. 2025.

RUIZ-MORENO, Lidia *et al.* Mapa conceitual: ensaiando critérios de análise. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 13, p. 453-463, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8vFd9y7SnKgNpJ4mMDkS3rg/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jan. 2025.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. London/Thousand Oaks, California: Sage Publications, Second edition, 2013.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de [Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro] 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA SANCHES; Bruno; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Letramentos Acadêmicos no Ensino Superior Público Paranaense: oportunidades e lacunas. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 236–252, 2022. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1680>. Acesso em: 15 jan. 2025.

STREET, Brian. (ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. Tradução [Karin Quaster]. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan/abr 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 jan. 2025.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1a edição, São Paulo, Parábola Editorial. 2014.

STUTZ, Lídia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 35–63, 2017. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/38017>. Acesso em: 15 jan. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. 4. ed. Espanã: Paidós, 2015.

CREDENCIAIS DA AUTORA

Vera Lúcia Lopes Cristovão, é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2002) pela PUC-SP, professora sênior no PPGEL- UEL. Coordena o Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA) e o grupo de pesquisa Linguagem e Educação. É vice-presidenta da ALES e bolsista do CNPq.

ANÁLISE RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: ÁREAS LETRAS/LINGUÍSTICA E MATEMÁTICA

Jó Gomes da Silva (LEIA/UESPI)

jogomescontato@gmail.com

Bárbara Olímpia Ramos de Melo (LEIA/UESPI/CNPq)

barbara.olimpia@ccm.uespi.br

RESUMO: Com o avanço das pesquisas sobre a escrita acadêmica a partir dos estudos de gêneros, este trabalho abrange contextos e objetos específicos para ampliação de informações analítico-descritivas sobre a produção textual na pós-graduação. Para isso, evidencia-se a problemática: “como a seção Introdução de Dissertação é organizada quanto às escolhas retóricas dos mestres nas áreas de Letras/Linguística e Matemática?”, a partir da qual se objetiva apresentar uma análise retórica. Quanto à metodologia, este estudo classifica-se como uma pesquisa quali-quantitativa; enquadrando-se, também, à definição de pesquisa documental, de acordo com a natureza do *corpus* de análise, a saber: 40 Dissertações (20 da área de Letras/Linguística e 20 da área de Matemática). Ademais, esta pesquisa segue o viés da abordagem Inglês para fins específicos, baseada em Swales (1990) e Bhatia (2009), somando-se às contribuições dos Estudos Retóricos de Gêneros, com base em Bazerman (2020; 2021; 2022) e Miller (2012; 2015). Já em relação à análise em si, esta se desenvolve a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Swales (1990), a respeito do quadro descritivo-analítico *Create a Research Space* (CARS), em um procedimento linguístico-textual, assim como a partir da pesquisa prévia de Fontinele e Melo (2022). Sobre a categoria de análise contextual, adotaram-se os pressupostos de Askehave e Swales (2009). Com isso, conclui-se um resultado expressivo sobre o que é privilegiado na construção (con)textual da pós-graduação em duas culturas disciplinares, auxiliando no entendimento de como um determinado grupo pode apresentar semelhanças e diferenças nas escolhas de elementos textuais.

Palavras-chave: gênero dissertação de mestrado; análise retórica; seção introdução.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a analisar e discutir a escrita acadêmica no âmbito de Mestrados acadêmicos, a partir dos estudos de gêneros, de forma a contribuir com as discussões relacionadas aos Letramentos acadêmicos e como forma de apresentar dados acerca da organização retórica da seção Introdução de Dissertação de Mestrado.

Diante disso, busca-se responder à seguinte problemática de pesquisa na realização desta análise: “como a seção Introdução de Dissertações de Mestrado é organizada quanto às escolhas retóricas por parte dos mestres das áreas de Letras/Linguística e Matemática?”.

Somados ao problema de pesquisa indicado ao se propor este estudo, elencam-se alguns objetivos, a saber: o geral, que é analisar a seção de Introdução de Dissertações de Mestrados Acadêmicos; aliando-se aos específicos: a) identificar e quantificar os movimentos e passos retóricos da seção analisada nas áreas Letras/Linguística e Matemática; b) descrever as recorrências dos seus movimentos e dos seus passos retóricos com base nos quadros apresentados pelas pesquisas prévias; c) apresentar quadros percentuais e enumerativos dos achados de cada área a partir da identificação e descrição dos movimentos e passos retóricos encontrados.

Assim, ressalta-se que esta pesquisa tem a contribuir com a comunidade acadêmica por fornecer informações analíticas de dados contextuais e textuais, partindo de duas culturas disciplinares distintas, apontando especificidades relevantes da produção de cada área contemplada.

2 ABORDAGENS TEÓRICAS: INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS (ESP) E ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS (ERG)

A abordagem Inglês para Fins Específicos é uma perspectiva que se refere à “área que estabelece uma ligação entre as tradições linguística e retórica”, conforme Bawarshi e Reiff (2013, p. 60), podendo ser referida pela sigla ESP, proveniente da expressão *English for Specific Purposes*.

Quanto às influências dessa abordagem na aplicação dos estudos de gêneros, Bawarshi e Reiff (2013) também argumentam que as análises do ESP se tornaram mais profundas no sentido de descrever não apenas os traços linguísticos, mas, também, os propósitos e os efeitos comunicativos, tendo os três conceitos-chave quando se considera a abordagem de Swales (1990) e os estudos de gênero: comunidade discursiva, propósito comunicativo e gênero.

Para Swales (1990) a comunidade discursiva possui um conjunto de objetivos públicos comuns; mecanismos de intercomunicação; mecanismos usados especialmente para a troca de informações; um tipo de posse e uso de um ou mais gêneros para alcançar seus objetivos; aquisição de um léxico específico; certo equilíbrio entre novatos e veteranos, o que se dá pelo conhecimento necessário para a admissão. Ou seja, para o autor, existe esse conjunto de marcas que fazem com que se reconheçam as comunidades discursivas, tais como a existência de objetivos em comum que são amplamente aceitos.

Outro ponto da tríade de Swales (1990) é o propósito comunicativo, o qual Alves Filho (2018) relaciona à função retórico-comunicativa desempenhada por um determinado

gênero em contextos sociais delimitados, com um gênero específico como escopo, ou seja, um tipo histórico de texto ou uma classe de textos, e, por isso, apresenta um acentuado grau de abstração em relação a textos particulares.

Ademais, emerge o conceito de gênero, definição clássica nessa tradição linguística. Por sua vez, gênero “[...] compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos”, como descrito por Swales (1990, p. 58), a partir do qual a abordagem linguística segue sua orientação (con)textual.

Além das conceituações de Swales (1990), consideram-se as de Bhatia (2009, p. 161) quanto ao assunto, para quem os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, o que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, em certa extensão.

Somada ao exposto, há mais uma entre as significativas contribuições de Swales, que está ligada aos processos metodológicos, o esquema CARS (*Create a Research Space*), referenciado a partir de seus estudos sobre as seções de Introdução de Artigos de pesquisa, o qual se encontra expresso na seção de Metodologia. Swales (1990) introduziu em seu esquema analítico-descritivo dois conceitos fundamentais, a saber: o de *move* (movimento), uma ação retórica maior realizada textualmente, e o de *step* (passo), que é uma sub-ação que realiza o movimento.

Quanto à organização retórica, Alves Filho (2018, p. 136) define como “modo como, de forma um tanto idealizada, mas decorrente de análise empírica, uma dada seção de um gênero se organiza em termos de movimentos e passos retóricos”. Por sua vez, o movimento retórico é concebido como “[...] uma unidade funcional (de caráter discursivo ou retórico), e não formal dos gêneros” (Swales, 2004, p. 229, *apud* Alves Filho, 2018, p. 136). Enfatiza-se também que a identificação dos movimentos retóricos em relação às funções comunicativas globais do gênero indica quão complexa é essa tarefa, uma vez que a identificação dos propósitos comunicativos de um gênero é muito complexa.

Em seguida, há o conceito de passo retórico, “[...] a função retórico-comunicativa desempenhada por uma sequência textual particular a qual, para gozar deste status, precisa ser recorrente numa seção típica de um gênero” (Alves Filho, 2018, p. 139).

Ao mesmo tempo, os ERG se concentram no modo como os gêneros, por meio de seu uso, mantêm e ajudam dinamicamente a reproduzir práticas e realidades sociais, além de revelar suas tensões internas. Para os ERG, portanto, o contexto fornece mais do que

um valioso conhecimento de base com respeito a propósitos comunicativos, pertencimento à comunidade discursiva, nomenclatura de gêneros ou mesmo cadeia de gêneros e gêneros oclusos, como se verifica em Bawarshi e Reiff (2013, p. 81).

Diante disso, é válido interligar as tradições abordadas – ESP e ERG –, relacionando-as em um paralelo de afinidades e divergências que coincidem com a abrangência necessária como aparato para o tratamento do objeto de estudo desta pesquisa.

Os gêneros, portanto, na sua dimensão estrutural, “[...] são meios convencionados e altamente intrincados de concatenar recursos retóricos tais como a narração e a figuração” (Miller, 2012, p. 55). Já na sua dimensão pragmática, eles “não apenas ajudam pessoas reais, em comunidades espaço-temporais, a fazer seu trabalho e realizar seus propósitos; eles também ajudam as comunidades virtuais a reproduzirem e reconstruírem a si mesmas para continuarem suas histórias” (Miller, 2012, p. 55).

Assim, considera-se a perspectiva adotada por Bezerra (2022, p. 19) sobre a relação ESP e ERG, pois, “nas interlocuções e nas mesclas teóricas e metodológicas que entrevejo perspectivas mais promissoras para a investigação de gêneros em diferentes contextos e para contribuições mais efetivas ao campo do ensino.” No caso deste estudo, o campo da escrita na pós-graduação, o que se verifica por meio da análise quali quantitativa da organização retórica da seção Introdução.

3 CONTEXTO ACADÊMICO E CULTURA DISCIPLINAR

Assim, este tópico fundamenta-se na teoria apresentada por Van Dijk (2020), no livro “Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva”, considerado como a primeira obra dedicada completamente à noção de Contexto e, nas palavras do autor, um estudo de caráter exploratório.

Essa definição se trata de uma noção amplamente difundida como plano de fundo social ao discurso, assim como para explicação sobre como este é inserido em sociedade, mas não suficientemente tratada teoricamente, mesmo havendo uma importante relação entre texto e contexto ao se considerar uma análise de gênero, uma prática social.

Em Van Dijk (2020, p. 11), os contextos são “construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos e comunidades.” Diante dessa citação de Van Dijk (2020), três palavras-chaves são identificadas: construtos, participantes-membros e comunidades, a partir das quais o entendimento desse conceito é empreendido.

O contexto, dessa forma, é a conjunção de fatos, valores e crenças presentes na memória discursiva dos grupos sociais, à situação imediata da interação, emergente no acontecimento textual, incorporada aos sentidos que os participantes da comunicação recriam (Cavalcante *et al.*, 2022). Entretanto, mesmo com todas essas noções de definições, é necessário saber identificá-las ao se deparar com um dado texto situado em um contexto, em que este precisa ser analisado.

A escrita acadêmica é uma prática situada socialmente e cada disciplina é caracterizada por particularidades que a constituem como uma cultura distinta, de acordo com o que escreve Hyland (2000). Assim, faz-se necessário que os educandos compreendam os gêneros como ações intrinsecamente ligadas aos processos sociais das comunidades nas quais estão inseridos. “Partindo do princípio de que cada cultura disciplinar compreende e constrói os gêneros acadêmicos conforme suas crenças epistêmicas, seus valores, objetos de análise e peculiaridades”, como descrevem Freitas, Bernardino e Pacheco (2020, p. 56).

As culturas disciplinares podem ser encontradas em, praticamente, todos os campos do conhecimento e se caracterizam pela formação de comunidades do conhecimento ou comunidades disciplinares. Ademais, além de se apresentarem nesses campos do conhecimento, também transcendem os limites institucionais dentro de qualquer sistema e podem atuar de modo (inter)nacional, influenciando no currículo de cursos de graduação e pós-graduação (Becher, 1994, *apud* Sousa, 2018).

As práticas comunicativas disciplinares, inclusive a escrita acadêmica, abarcam um sistema de envolvimento social com a cultura disciplinar, conforme Hyland (2000). Em suma, o autor propõe que o conceito de cultura disciplinar venha a contribuir para a mudança na maneira de compreender a escrita acadêmica, não se restringindo somente ao plano das ideias e das abstrações, mas concebendo-se no mundo das práticas concretas e das crenças sociais.

4 SEÇÃO INTRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Motta-Roth e Hendges (2010) escrevem que a seção Introdução é o que se compreende como a organização inicial de: tema central do trabalho estabelecido, a contextualização da problemática de pesquisa interna à área de conhecimento pertinente, o objetivo e a justificativa do estudo. Para as escritoras, é nessa etapa do texto que o autor aponta a relevância do assunto, aborda pesquisas prévias e indica generalizações afins ao assunto abordado no trabalho do qual essa seção faz parte.

Köche (2011, p. 143-144), em sua obra sobre metodologia científica, propõe as seguintes indicações e os apontamentos, desde o seu propósito à composição: “Introdução é situar o leitor no contexto da pesquisa. O leitor deverá perceber claramente o que foi analisado, como e por que, as limitações encontradas, o alcance da investigação e suas bases teóricas gerais.”

Dessa forma, espera-se os seguintes aspectos em sua composição: o problema, os objetivos, a justificativa, as definições, a metodologia, o marco teórico, as hipóteses e as dificuldades ou limitações (Köche, 2011), pois são as questões norteadoras de qualquer trabalho.

Ao tratar o gênero Dissertação de Mestrado, utiliza-se Prodanov e Freitas (2013, p. 171), ao iniciar por sua descrição etimológica: “de origem grega, significa *dis* (prefixo indicador de separação e afastamento) e *sertare* (ajuntar, ligar, entrelaçar), designa um estudo teórico, de natureza reflexiva, o qual consiste na ordenação de ideias sobre determinado tema.”

Complementarmente, a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT – (NBR 14724:2011, p. 2) define o gênero Dissertação como:

Documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato.

No mesmo viés que a NBR 14724:2011, Prodanov e Freitas (2013) indicam as finalidades comuns do gênero, desde o seu dever de cumprir as exigências da monografia científica como de tratar da comunicação dos resultados da pesquisa e da reflexão.

Assim como há os seus propósitos e suas finalidades, há a sua caracterização também, a depender da forma de condução da pesquisa/do estudo.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa apresenta uma face de abordagem quantitativa, ao tempo que apresenta, também, uma face qualitativa, pois objetiva-se descrever as recorrências dos movimentos e dos passos retóricos da seção analisada, assim como a apresentar quadros descritivos dos achados a partir das etapas de quantificação e descrição do objeto de análise.

Ademais, este estudo enquadra-se à definição de pesquisa documental, considerando-se a natureza do *corpus* utilizado. Para a realização da análise da seção Introdução, foram utilizadas 40 Dissertações, das quais 20 pertencem à área de Letras/Linguística e 20 pertencem à área de Matemática.

As Dissertações da área de Letras/Linguística são oriundas do repositório *on-line* da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Letras (CPPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), apresentadas entre 2020 e 2022. As Dissertações da área de Matemática foram recolhidas do repositório *on-line* da Coordenação do Programa de Pós-graduação em Matemática (CPPGMAT), também da UFPI, apresentadas entre 2020 e 2022.

Quanto à etapa de análise, há a categoria de análise textual, que se desenvolve a partir de Swales (1990), a respeito do seu quadro descritivo-analítico – *CARS* –, expresso no quadro 1.

Quadro 1: Esquema descritivo-analítico *CARS*

Mov. 1	Estabelecer o território		
Passo 1	Estabelecer a importância da pesquisa	e/ou	
Passo 2	Fazer generalização/ões quanto ao tópico	e/ou	
Passo 3	Revisar a literatura (pesquisas prévias)	Diminuindo o esforço retórico	
Mov. 2	Estabelecer o nicho		
Passo 1A	Contra-argumentar	Ou	
Passo 1B	Indicar lacuna/s no conhecimento	Ou	
Passo 1C	Provocar questionamento	Ou	
Passo 1D	Continuar a tradição	Enfraquecendo os possíveis questionamentos	
Mov. 3	Ocupar o nicho		
Passo 1A	Delinear os objetivos	Ou	
Passo 1B	Apresentar a pesquisa	Explicitando o trabalho	
Passo 2	Apresentar os principais resultados		
Passo 3	Indicar a estrutura do artigo		

Fonte: Swales (1990, p. 141).

E, sobre a categoria de análise contextual, seguem-se os pressupostos de Askehave e Swales (2009), ao proporem uma análise de gêneros a partir do contexto, como se verifica no quadro 2.

Quadro 2: Análise de gêneros a partir do contexto

1.	Identificação da comunidade comunicativa (discursiva)			
2.	Valores, objetivos, condições materiais da comunidade discursiva			
3.	Ritmos do trabalho, horizontes de expectativas			
4.	Repertório de gêneros e normas de etiqueta			
5.	Re-propósito dos gêneros			
6.	Características do:			
	Gênero A	Gênero B	Gênero C	Gênero D

Fonte: Askehave e Swales (2009, p. 240).

Além disso, registram-se as seguintes siglas: DMLL = Dissertação de Mestrado em Letras/Linguística e DMM = Dissertação de Mestrado em Matemática; IDMLL = Introdução de Dissertação de Mestrado em Letras/Linguística e IDMM = Introdução de Dissertação de Mestrado em Matemática; de forma que a identidade dos autores seja eticamente assegurada sob sigilo.

6 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO: ÁREA LETRAS/LINGUÍSTICA

Este tópico de descrição se baseia nos resultados encontrados a partir da aplicação do quadro de análise desenvolvido por Fontinele e Melo (2022) em adaptação ao CARS (Swales, 1990). Adiante, observa-se o quadro 3, com as recorrências de Letras/Linguística, e a descrição dos achados em seguida.

Quadro 3: Recorrência dos movimentos e passos retóricos na seção Introdução de Dissertações de Mestrado na área de Letras/Linguística

MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS	REC.
MOVIMENTO RETÓRICO 1: APRESENTANDO INFORMAÇÕES GERAIS	
Passo retórico 1.1: Estabelecendo a importância da pesquisa	18/20
Passo retórico 1.2: Apresentando os principais problemas de pesquisa	17/20
Passo retórico 1.3: Relatando a vivência em sala de aula	2/20
Passo retórico observado 1.4: Apresentando o objeto de estudo	17/20
Passo retórico observado 1.5: Apresentando hipóteses	5/20
MOVIMENTO RETÓRICO 2: RELATANDO OUTRAS PESQUISAS	
Passo retórico 2.1: Apresentando pesquisas prévias	12/20
Passo retórico 2.2: Apontando lacunas de pesquisas prévias	8/20
Passo retórico 2.3: Apontando lacuna para pesquisas futuras	2/20
Passo retórico observado 2.4: Citando um conceito/uma definição	17/20
Passo retórico observado 2.5: Mencionando os principais pesquisadores da área de estudo/teoria da pesquisa	12/20
MOVIMENTO RETÓRICO 3: APRESENTANDO OS OBJETIVOS DA PESQUISA	
Passo retórico 3.1: Delimitando os objetivos	20/20
Passo retórico 3.2: Justificando a escolha do tema	10/20
Passo retórico 3.3: Apresentando os procedimentos metodológicos	13/20
Passo retórico observado 3.4: Caracterizando o tipo de pesquisa quanto à metodologia/ao corpus	13/20
MOVIMENTO RETÓRICO 4: APRESENTANDO A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	
Passo retórico 4.1: Apresentando a organização da Dissertação	20/20
Passo retórico observado 4.2: Anunciando a seção posterior à Introdução	2/20
MOVIMENTO RETÓRICO OBSERVADO 5: APRESENTANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS DA PESQUISA	
Passo retórico 5.1: Apresentando uma conclusão	1/20
Passo retórico observado 5.2: Apresentando resultados	3/20

Fonte: Os autores – a partir dos dados desta pesquisa, com base em Fontinele e Melo (2022).

Do movimento retórico 1 (Apresentando informações gerais) e seus passos retóricos, observou-se uma recorrência significativa dos passos retóricos 1.1 (Estabelecendo a importância da pesquisa), com 90% de presença no corpus, e 1.2 (Apresentando os principais problemas de pesquisa) e 1.4 (Apresentando o objeto de estudo), ambos com

85% de presença no *corpus*. Acrescenta-se que, nessa mesma sequência, esses são os passos retóricos mais recorrentes do 1º movimento retórico.

Por sua vez, o movimento retórico 2 (Relatando outras pesquisas) conta com cinco passos retóricos, dos quais alguns se destacam por serem mais recorrentes, a saber: o passo retórico observado 2.4 (Citando um conceito/uma definição), com 85% de recorrência no *corpus*; seguido pelo passo retórico 2.1 (Apresentando pesquisas prévias) e pelo passo retórico observado 2.5 (Mencionando os principais pesquisadores da área de estudo/teoria de pesquisa), ambos com 60% de recorrência no presente *corpus*.

Já o movimento retórico 3 (Apresentando os objetivos da pesquisa) apresentou-se por meio de 4 passos retóricos, dentre os quais consta o passo 3.1 (Delimitando os objetivos), que foi encontrado em cada IDMLL analisada, mostrando uma alta recorrência, 100% de ocorrência nas IDMLLs analisadas. Passo esse que, em Fontinele e Melo (2022), também foi identificado em todo o *corpus* analisado, confirmando, então, a sua relevância para os mestres nesse contexto observado. Outros passos também apresentaram uma expressiva quantidade de recorrência no *corpus*, a exemplo dos passos 3.3 (Apresentando os procedimentos metodológicos) e 3.4 (Caracterizando o tipo de pesquisa quanto à metodologia/ ao *corpus*), ambos com 65% de ocorrência dentre os casos conferidos.

Adiante, o movimento retórico 4 (Apresentando a estrutura da Dissertação) apresenta-se por meio do passo retórico 4.1 (*Apresentando a organização da Dissertação*), o qual foi encontrado em cada IDMLL analisada, mostrando uma alta recorrência, a saber, em 100% do *corpus* deste estudo. Isso reforça as quantificações indicadas por Fontinele e Melo (2022), que também registraram uma recorrência de 100% no seu *corpus*. Dessa forma, indica-se que apresentar como a pesquisa é organizada em capítulos/seções/tópicos na Dissertação é uma ação privilegiada para esta área disciplinar, de forma que se observa o primor pelo delineamento da organização da pesquisa.

O movimento retórico 4 (Apresentando a estrutura da Dissertação), detalhadamente, conta com dois passos retóricos, conforme a organização do quadro retórico feita nesta pesquisa, os quais caracterizam-se por seu aspecto explícito relacionado à estrutura da Dissertação.

A partir das quantificações descritas nesta seção, constata-se que, na maioria das Introduções das Dissertações de Letras/Linguística analisadas, há os movimentos e os seus respectivos passos retóricos, indicados no quadro da pesquisa prévia, alguns em menor recorrência, outros em maior recorrência. Os 10 passos retóricos e 4 movimentos indicados em Fontinele e Melo (2022) constam nas IDMLLs analisadas e constam também os 8 passos retóricos e 1 movimento observados neste estudo especificamente.

Além disso, quanto aos movimentos e passos retóricos encontrados nas Introduções desta área, indica-se que esta pesquisa não reconhece somente as quantificações descritas e detalhadas, mas, também, a escolha e o uso adequados dessas informações na condução da seção analisada, em que os mestres demonstram aspectos técnicos que podem ser relacionados como resultantes do respectivo contexto da área e do programa em que estão inseridos, em que há disciplinas como, por exemplo: “Metodologia de investigação em Ciências da Linguagem” (obrigatória), Seminários temáticos com ênfase nos Estudos de Linguagem (optativas), assim como as específicas “Pesquisa e Orientação – I e II” (obrigatórias), práticas que se constituem como exercícios teóricos e práticos dos Letramentos linguísticos, teóricos e práticos.

7 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DA SEÇÃO INTRODUÇÃO DE DISSERTAÇÃO: ÁREA MATEMÁTICA

Inicia-se esta discussão apontando que cada movimento retórico indicado por Fontinele e Melo (2022) foi identificado nesta pesquisa por meio de algum passo retórico. Além disso, constam 6 novos passos retóricos observados nesta análise. Essas novas identificações demonstram a pluralidade que cada contexto possui. Vê-se o quadro abaixo.

Quadro 4: Recorrência dos movimentos e passos retóricos na seção Introdução de Dissertações de Mestrado na área de Matemática

MOVIMENTOS E PASSOS RETÓRICOS	REC.
MOVIMENTO RETÓRICO 1: INTRODUZINDO A PESQUISA	
Passo retórico 1.1: Contextualizando o conhecimento estabelecido no campo	11/20
Passo retórico observado 1.2: Mencionando o objeto de pesquisa	7/20
Passo retórico 1.3: Apresentando os principais problemas de pesquisa	10/20
Passo retórico 1.4: Delimitando os objetivos	5/20
Passo retórico 1.5: Justificando as escolhas realizadas na pesquisa	3/20
Passo retórico observado 1.6: Apresentando metodologia/classificação da pesquisa	7/20
Passo retórico 1.7: Relatando a vivência em sala de aula	0/20
MOVIMENTO RETÓRICO 2: ABORDANDO PESQUISAS RELACIONADAS	
Passo retórico 2.1: Citando pesquisas prévias	16/20
Passo retórico 2.2: Apontando lacunas de pesquisas prévias	6/20
Passo retórico observado 2.3: Mencionando teorias afins ao trabalho	6/20
Passo retórico observado 2.4: Descrevendo um conceito/tratamento já evidenciado na área	12/20
MOVIMENTO RETÓRICO 3: APRESENTANDO INFORMAÇÕES A PARTIR DA PESQUISA	
Passo retórico 3.1: Apresentando a organização da Dissertação	11/20
Passo retórico observado 3.2: Descrevendo os resultados	9/20
Passo retórico observado 3.3: Apontando limitações/problemas no empreendimento da pesquisa	1/20
Passo retórico 3.4: Apresentando uma conclusão	3/20

Fonte: Os autores – a partir dos dados desta pesquisa, com base em Fontinele e Melo (2022).

O movimento 1 (Introduzindo a pesquisa) conta com 7 passos retóricos, dentre os quais 6 apresentam recorrência na análise deste estudo. A exemplo, observam-se os passos retóricos 1.1 (Contextualizando o conhecimento estabelecido no campo), com 55%

de ocorrência; 1.3 (Apresentando os principais problemas de pesquisa), com 50% de ocorrência; e 1.2 (Mencionando o objeto de pesquisa) e 1.6 (Apresentando metodologia/classificação da pesquisa), ambos com 35% de ocorrência, como informações mais comuns na construção da seção de Introdução na área de Matemática.

A partir deste tópico, serão abordados os passos retóricos referentes ao movimento retórico 2 (Abordando pesquisas relacionadas). O primeiro passo retórico apresentado é o 2.1 (Citando pesquisas prévias), o qual foi encontrado em 80% do *corpus* analisado, demonstrando a sua considerável relevância para a construção da seção abordada.

Observou-se também o apontamento de lacunas de pesquisas prévias (Passo retórico 2.2: Apontando lacunas de pesquisas prévias) em 30% do *corpus* analisado, conferindo que os mestres retomam aspectos não atendidos em pesquisas já realizadas.

Nesta análise, quanto ao movimento 2, observaram-se dois passos além daqueles elencados nos quadros prévios retomados nesta pesquisa. O passo 2.3 (Mencionando teorias afins ao trabalho) é um dos passos observados, o qual foi verificado em 30% do *corpus* analisado.

Considera-se que este passo (2.3 – Mencionando teorias afins ao trabalho) aproxima-se do passo 2.1 (Citando pesquisas prévias), pois as pesquisas prévias são utilizadas, geralmente, por conter um viés teórico próximo ao da pesquisa atual, mas optou-se por tratar os passos de forma distinta, pois nem sempre se utiliza plenamente as questões norteadoras da pesquisa prévia. Dessa forma, enquanto no passo 2.1 (Citando pesquisas prévias), os escritores mencionam as pesquisas comuns consideradas na condução da atual pesquisa, no passo 2.3 (Mencionando teorias afins ao trabalho), os autores mencionam o que especificamente se considera teoricamente no empreendimento da pesquisa, expressamente no texto.

O segundo passo observado nesta pesquisa, tratando-se do movimento retórico 2, é o 2.4 (Descrevendo um conceito/tratamento já evidenciado na área), o qual foi verificado em 60% do *corpus* analisado, um número expressivo. Observa-se que o passo observado 2.4 foi apresentado nesta análise devido à característica da área de Matemática, uma vez que os pós-graduados dessa área relacionam constantemente os tratamentos e ações aos conceitos já formulados estabilizados na área de conhecimento.

Somando-se ao exposto, a discussão prossegue sobre os passos que compõem o movimento retórico 3 (Apresentando informações a partir da pesquisa), iniciando pelo passo retórico 3.1 (Apresentando a organização da Dissertação) foi observado em 55% das IDMMs analisadas, configurando um quantitativo expressivo da referida informação na construção da seção de Introdução da área de Matemática.

As informações referentes ao passo retórico 3.1 (Apresentando a organização da Dissertação) são facilmente discriminadas no texto, pois são elementos objetivos quanto à própria informação: a indicação dos capítulos/das seções do texto integral. O passo retórico 3.2 (Descrivendo os resultados), por sua vez, manifestou-se em 45% do *corpus* analisado, expressando um significativo quantitativo da informação referida como passo 3.2 na construção seção Introdução. Já o passo retórico 3.3 (Apontando limitações/problemas no empreendimento da pesquisa) apresentou uma mínima ocorrência quanto ao total de Introduções analisadas, a saber, 5% do *corpus*.

Enquanto isso, o passo retórico 3.4 (Apresentando uma conclusão) realizou-se em 15% do *corpus* analisado neste estudo.

E, sobre a análise e descrição realizadas nesta seção, observa-se que, nas Introduções das Dissertações de Mestrado em Matemática analisadas, há os movimentos e os passos retóricos indicados no quadro de Fontinele e Melo (2022), assim como novas informações observadas nas produções dos mestres da área de Matemática neste contexto específico. Sobre isso, relembra-se Bhatia (2009), para quem os gêneros são definidos essencialmente em termos de uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, originando-se conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados, que, por sua vez, estabelecem formas estruturais e funcionais relativamente estáveis.

Quanto às percepções motivadoras e essenciais relacionadas à produção e como as seções são construídas na área de Matemática, entende-se que há traços, particularidades e propriedades objetivas, com ênfase na construção do estudo sobre o objeto de estudo, solucionando e lidando com uma problemática de pesquisa focada no fazer científico, a metodologia de realização.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às estratégias retóricas observados nas Introduções de Letras/Linguística, os mestres evidenciam aspectos técnicos que podem ser relacionados ao contexto específico do programa em que estão inseridos, que inclui disciplinas específicas de produção textual acadêmica. Essas práticas representam exercícios tanto teóricos quanto práticos relacionados aos Letramentos acadêmicos. Assim como as práticas necessárias para a conclusão do curso e a obtenção do título de Mestre (todas elencadas no Regimento do PPGEL/UFPI). Essas experiências enriquecem o desenvolvimento crítico e a formação

acadêmica dos pós-graduados, evidenciando como o contexto de produção impacta as práticas acadêmico-científicas.

Quanto às percepções referentes à organização retórica das DMMs, observa-se que os mestres da área buscam apresentar novas abordagens e métodos para resolver problemas e processos relevantes para a área, reafirmando, revisitando ou introduzindo resultados e considerações, um objetivo que se distancia da ênfase na Dissertação em si. A ênfase se concentra nos procedimentos executados, sua precisão e os resultados, convergindo em uma produção objetiva e sucinta.

As pesquisas examinadas buscam contextualizar o conhecimento existente no campo, inserindo suas investigações e orientando o leitor sobre o que já foi feito na área. Eles fazem referência a estudos anteriores, o que fundamenta suas escolhas, os métodos, os processos e as teorias já abordadas em outros contextos. Além disso, apresentam a estrutura da dissertação, indicando claramente como a pesquisa foi organizada. Esses elementos refletem as considerações sobre o que é relevante, desde a contextualização até a apresentação textual, considerando as seções produzidas por meio das informações retóricas utilizadas.

Quanto ao contexto do PPGEL e do PPGMAT, é possível perceber como a construção textual se relaciona com as situações e questões específicas, um contexto de maior contato com gêneros e práticas diversas possui seus reflexos, cada situação/atividade produz referências que surgem expressamente quando o pesquisador utiliza passos retóricos comuns ao seu contexto e a suas pretensões de pesquisa. Indica-se que essas afirmações se consolidam quando se realiza um paralelo e se analisa as informações elencadas em quadros de áreas diferentes, oportunidade que se acentua a noção das especificidades constituídas por cada área disciplinar.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Como mestres agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. v. 18, n. 1, p. 131-158, 2018.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John M. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. *In*: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, p. 121-147, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Referências bibliográficas**. NBR 14724: 2011. Rio de Janeiro, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **O gênero como ele é (e como não é)**. 1.^a ed. São Paulo: Parábola, 2022.

BHATIA, Vijay K. A análise de gêneros hoje. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 159-197.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual: conceitos e aplicações**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2022.

FONTINELE, Simone Rego; MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. A Organização Retórica da Seção Introdução em Dissertações de Mestrado. **REVISTA RASCUNHOS CULTURAIS**, v. 13, p. 253-276, 2022.

FREITAS, Tatiane Lima de; BERNARDINO, Cibele Gadelha; PACHECO, Jorge Tércio Soares. O artigo acadêmico na cultura disciplinar da área de História: um olhar sociorretórico para as seções de Considerações Finais e de Referência. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza (CE), v. 12, n. 1, p. 55-71, 2020.

HYLAND, Ken. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUSA, Emanuel Barbosa de. **A ciência linguística e as várias culturas disciplinares no gênero Projeto de Pesquisa na Graduação em Letras**. 2018. 498f -. Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.

SWALES, John M. **Genre analysis: english in academic and research settings**. Cambridge/New York: Cambridge University, 1990.

SWALES, John M. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, Benedito Gomes; BIASI-RODRIGUES, Bernardete; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: Edupe, 2009. p. 197-120.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução: Rodolfo Ilari. 1. ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CREDENCIAIS DOS AUTORES

Jó Gomes da Silva, mestre em Estudos da Linguagem (UESPI); especialista em Linguagens e suas Tecnologias (UFPI), em Língua Portuguesa e Lit. Brasileira (UNIFAHE), em Teoria da Lit. e Prod. Textual (FOCUS); graduado em Letras/Português (UESPI); membro do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas (LEIA/UESPI).

Bárbara Olímpia Ramos de Melo, mestre e Doutora em Linguística. Professora da Graduação e de Programa de Pós-graduação em Letras da UESPI. Coordenadora do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmica (LEIA/UESPI) e Bolsista de Produtividade do CNPq.

GÊNERO TEXTUAL E LEITURA: COMO LER TEXTOS ACADÊMICOS TEXTOGRAFICAMENTE?¹

Carlos Eduardo Mourão da Rocha (Cataphora/UFPI)

@_caducando

cadu.rocha@ufpi.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo central refletir acerca da relação teórica entre gênero textual e leitura, pois o gênero tem sido uma categoria importante para explicar as práticas de escrita acadêmica, mas pouco mobilizado para compreender as práticas de leitura na universidade. Argumento que o leitor se vale de *artefatos culturais tipificados* como os gêneros (Miller, 1984) para produzir gestos de leitura novos, em situações inéditas. Adoto os pressupostos sociorretóricos acerca da análise de gêneros textuais (Miller, 1984; Swales, 1990; Bhatia, 1993; Hyland, 2004; Bazerman, 2015). Já acerca da nossa reflexão acerca de leitura, me fundamento nos estudos de Freire (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2008), dentre outros. A discussão teórica proposta neste trabalho implica que a prática de leitura só é eficaz quando dotada de sentido e orientada por objetivos de leitura. Além disso, o acesso às formas típicas dos gêneros conduz a uma melhor leitura do texto. Proponho que estudantes, para produzirem leituras eficazes, podem assumir a posição de um “textógrafo”, ou seja, analista de “textos” e(m) “contextos”, capaz de selecionar um conjunto de textos participantes de um mesmo gênero e lê-los, individualmente, enquanto eventos comunicativos (concretos e irrepetíveis) e enquanto *classe*.

Palavras-Chave: gênero textual; leitura; ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Gêneros são modelos que utilizamos para explorar o não familiar
Charles Bazerman

Minha defesa central neste ensaio é que o conhecimento dos gêneros conduz a uma melhor compreensão dos textos novos com os quais nos deparamos a cada dia. Ou seja, argumento que o leitor se vale de *artefatos culturais tipificados* como os gêneros (Miller, 1984) para produzir gestos de leitura novos, em situações inéditas.

A motivação maior para propor uma reflexão acerca desse tema é constatar que *gênero textual* (discursivo, comunicativo, de linguagem) tem sido uma categoria central para a análise e compreensão das práticas de escrita acadêmica em diversas tradições de pesquisa, mas mobilizada de maneira insatisfatória na compreensão das práticas de leitura.

¹ Este trabalho é uma versão sintética, mas, em certos momentos, ampliada, de um ensaio produzido na disciplina *Leitura e Cognição*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGeL/UFPI), ministrada pelas professoras Maria Angélica Freire de Carvalho e Vânia Soares Barbosa.

Assim, busco, neste ensaio, argumentar a favor de sua relevância também para a leitura enquanto prática social e para a compreensão teórica dessa prática.

Para cumprir meu objetivo inicial, busco elencar as principais dificuldades de leitura de textos acadêmicos; discutir a concepção que tenho de leitura e aspectos relevantes subjacentes à prática de leitura; discutir as relações entre os gêneros textuais e a prática de leitura; e discutir acerca de procedimentos e estratégias de leitura possíveis de serem adotadas por estudantes universitários, considerando seus contextos e objetivos.

2 OS DESAFIOS DE LEITURA DE TEXTOS ACADÊMICOS

Um grande desafio para estudantes de graduação e pós-graduação é a leitura de textos em língua estrangeira. Esta, no entanto, sempre foi um pré-requisito importante. Tomé (2016), ao analisar as dificuldades de leitura de textos acadêmicos em alemão de três estudantes, constatou que algumas de suas dificuldades estavam relacionadas ao *desconhecimento acerca da temática dos textos e à complexidade da linguagem*, o que as obrigou a lerem lentamente e várias vezes. Para a autora, é possível que estas dificuldades se relacionem intrinsecamente aos sentimentos de ansiedade, *estresse* e incerteza manifestados pelas participantes do estudo.

Além disso, diversos outros fatores, como *falta de tempo, desconhecimento acerca de estratégias de leituras que podem conduzir a compreensão do texto*, dentre outros, intervêm no que pode parecer, à primeira vista, o simples ato de sentar-se na frente de um computador para ler um texto, ou tomar nas mãos um *tablet*, um livro, outro suporte qualquer. Ler é uma atividade mais complexa do que pode parecer.

Acerca das dificuldades da leitura de textos acadêmicos no português vernáculo, podemos afirmar que as pesquisas ainda são escassas. No entanto, o estudo de Sismil (2013) nos traz resultados interessantes. Estudantes do curso de graduação em Letras que se autoavaliam como *leitores regulares*, devido à *correria e à sobrecarga de trabalho*, afirmam que gostariam de ter mais tempo para ler.

Já um pequeno grupo que se autoavaliou como *mau leitor* relatou *preguiça e dificuldade de leitura de textos que não são de seu interesse*. A dimensão de leitura de enfoque no caso desse grupo é a *leitura emocional*, relacionada ao prazer ou descontentamento. Isso pode nos indicar que a leitura, além das estratégias de compreensão típicas para lidar com o texto, ou o auxílio de ferramentas como dicionários ou enciclopédias, também deve envolver *um amadurecimento emocional e uma regulação de um estado de espírito que seja favorável a uma leitura para a compreensão*.

Algumas características dos textos acadêmicos que os estudantes identificaram como desafiadoras foram *o não conhecimento prévio do assunto e a presença de palavras desconhecidas*. O maior desafio, para eles, no entanto, é *a leitura de textos cujo assunto consideram desinteressante*. Segundo a autora, um dos alunos relatou que “muitos textos acadêmicos apresentam temas e expressões fora de uso, os quais dificultam e desinteressam os universitários em continuar lendo” (Sismil, 2013, p. 34).

As maiores dificuldades relatadas pelos alunos foram: *falta de tempo* (31,81%); *nenhum conhecimento prévio do conteúdo dos textos* (18,18%); *dificuldade com palavras desconhecidas* (9,10%); *barulho* (9,10%); não apresentaram nenhuma dificuldade (4,54%); e respostas diversificadas como *complexidade dos textos acadêmicos, falta de concentração e sono* (27,27%) (Sismil, 2013).

Embora os dados apresentados por Sismil (2013) resultem de questionários respondidos por apenas 22 estudantes de graduação do curso de Letras e muitas pesquisas ainda precisem ser realizadas nessa temática, os dados parecem refletir parte da realidade de acadêmicos brasileiros. Ao final, o que a autora recomenda é que “novos estudos possam, além de diagnosticar e caracterizar o perfil dos estudantes universitários, ampliar e considerar os resultados de ações que possam vir a aprimorar a compreensão de textos [...]” (Sismil, 2013, p. 39).

3 LEITURA: UMA ATIVIDADE ESTRATÉGICA

Compreendo leitura como uma atividade estratégica em busca dos sentidos do texto. Isso acarreta três implicações principais: **1.** Leitura é um trabalho ou atividade que demanda esforço; **2.** Leitura é um trabalho coletivo e não apenas centrado num sujeito “receptor”; **3.** Leitura envolve estratégias; **4.** Leitura é uma atividade orientada para um objetivo.

Como nos afirma Marcuschi (2008, p. 229-230), “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho” e, podemos acrescentar, compreender também exige tempo – tempo de contato com o texto e tempo de amadurecimento enquanto leitor do texto e leitor do mundo (Freire, 2003). Um texto complexo como um ensaio de Gilles Deleuze exige certo amadurecimento, assim como um conto de Clarice Lispector exige, muitas vezes, certa sensibilidade que só se adquire ao longo da vida. Desse modo, não nascemos com a habilidade de compreensão pronta. Ela é construída e desenvolvida durante toda a vida e vai se formando à medida que também vamos nos formando (nossas convicções, crenças, saberes, experiências).

De volta a Marcuschi (2008), compreender não é “uma ação isolada do meio e da sociedade em que se vive” (p. 229). Não compreendemos os textos sozinhos. Primeiro porque nossa compreensão é guiada pelo produtor do texto, mesmo que este não tenha total controle de como seu texto será compreendido, afinal, a linguagem não a fotografia exata do pensamento e da realidade que se deseja comunicar. Além disso, construímos sentidos a partir das vivências e conhecimentos que compartilhamos, do meio social em que vivemos. Tanto para a produção como para a compreensão de enunciados, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (Volóchinov, 2018, p. 219).

Além disso, conforme Koch e Elias (2008), o processamento de um texto, etapa fundamental para sua compreensão, envolve o uso de um conjunto de estratégias². Não lemos um texto todo ao mesmo tempo e de uma vez só, mas utilizamos estratégias **simultaneamente** e **consecutivamente** para construir hipóteses acerca do sentido do texto e buscamos continuamente confirmá-las ou refutá-las: estabelecemos objetivos de leitura, fazemos inferências, agrupamos certos sentidos do texto, sintetizamos, pesquisamos etc. (Cf. Solé, 2014).

Por fim, a leitura é uma atividade orientada por um objetivo: lemos para buscar informações, produzir um outro texto, escrever o capítulo teórico de nossa dissertação ou tese, produzir uma resenha etc. Para Koch e Elias (2008), são “os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim” (p. 19).

4 GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA

Swales (1990) compreende gênero como uma “classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero” (Swales, 1990, p. 58)³. Esta definição enfatiza que o gênero está relacionado a uma ação direcionada para uma dada finalidade. Além disso, os gêneros estão relacionados com o ambiente sociocultural em que são produzidos e compreendê-los exige a compreensão desses ambientes. No caso de Swales, são as *comunidades discursivas* (Swales, 2016).

² De acordo com Koch (2003, p. 50), uma estratégia é “*uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação*”.

³ Todas as traduções são de minha autoria.

Em favor da tese de que o gênero é um componente importante no processo de leitura e compreensão de um texto, podemos mencionar a afirmação de Bazerman (2015) de que os gêneros funcionam como *molduras* para a leitura e a produção de textos, já que, ao identificarem um espaço e um evento típico, implicam “orientações, compreensões típicas, instrumentos, trajetórias possíveis” (p. 45). O gênero comporta as dimensões previsíveis do texto e, assim, abre caminho para a construção de hipóteses de leitura (e esta é uma ferramenta poderosa para críticos literários vinculados à perceptiva da *estética da recepção*) e para que o leitor caminhe desde leituras estereotipadas e clichês até leituras críticas e criativas de textos complexos.

Para finalizar, Marcuschi (2008) atesta que a estabilização de formas “repercute não só no processo de compreensão, mas na própria estabilização de formas sociais e de interação e raciocínio” (Marcuschi, 2008, p. 208). Ou seja, as convenções genéricas, ao produzirem tipos de formas, também veiculam significados culturais típicos, aos quais nós, como leitores, recorremos quando lemos um texto ou, ainda, somos por eles interpelados. Isso é útil especialmente no caso de um texto cujo tema não conhecemos profundamente, pois podemos, por analogia, construir um princípio de impetrabilidade produtivo e criativo. Nessa perspectiva, o leitor é de algum modo um “coautor” e, sem dúvida um produtor, um produtor de sentidos, que interpreta não só textos, tomando o termo em sentido estrito, mas situações novas através de *estoques de conhecimentos tipificados* (Schutz; Luckmann, 1973).

5 LENDO A METODOLOGIA DE UMA DISSERTAÇÃO E ESBOÇANDO ESTRATÉGIAS

Neste tópico, discuto, a título de ilustração, o que é tendência em uma seção de metodologia de textos acadêmicos da área de Análise do Discurso e como isso conduz as expectativas do leitor diante desse texto. Nessa trilha, entram em jogo conhecimentos *linguísticos, enciclopédicos e interacionais* (cf. Koch; Elias, 2008) pertinentes ao processo de leitura desse texto acadêmico. Também busco evidenciar categorias e procedimentos analíticos tipicamente utilizados por analistas de gêneros buscando instrumentalizar tais categorias e procedimentos para a leitura de textos acadêmicos.

Nessa discussão, também trabalho com uma concepção mais particularizada (e não genérica) de que cada *cultura disciplinar* (Hyland, 2004) produz suas formas típicas de interação e seus modelos e intercompreensão e compreensão. Desse modo, todo texto que se produz na universidade está sujeito a variações disciplinares e, mesmo que sutis, essas variações interferem no percurso de leitura de um texto acadêmico.

O que podemos esperar ao ler uma seção de metodologia? Para Motta-Roth e Hendges (2010, p. 114-115), na seção de metodologia, busca-se “narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados e descrever os materiais que levam à obtenção dos resultados”. Ressalte-se que “é necessário saber como os dados foram obtidos, bem como os procedimentos adotados em sua análise e interpretação” para validar a qualidade da pesquisa (Gil, 2021, p. 27).

Uma análise das unidades funcionais que compõem uma seção de metodologia na área de Análise do Discurso indica que não é só na seção de metodologia que os procedimentos metodológicos são relatados, já que, na verdade, “para os acadêmicos da AD a metodologia não é algo que se restringe a uma seção específica, já que também está presente em todas as seções da dissertação” (Rocha; Alves Filho, 2023, n. p.). A organização retórica típica decorrente da análise de oito dissertações inclui os seguintes procedimentos: *P1 – Indicando a filiação teórica da pesquisa (75%)*, *P2 – Indicando a(s) categoria(s) de análise (62,5%)*, *P3 – Caracterizando a abordagem metodológica da pesquisa (87,5%)*, *P4 – Delimitando o corpus/arquivo e/ou fonte do corpus/arquivo da pesquisa (50%)*, *P5 – Justificando seleção do corpus/arquivo (75%)*, dentre outras.

Assim, ler a metodologia de uma dissertação produzida na área de Análise do Discurso envolve compreender sua integração em relação aos pressupostos teóricos adotados pelo autor. A menção desses pressupostos costuma ser bastante afirmada e reiterada ao longo da dissertação, desde a Introdução, provavelmente pelas amplas possibilidades teóricas presentes nessa área (Rocha; Alves Filho, 2023). Esses são alguns elementos típicos da cultura disciplinar que definem as formas (textuais e culturais) típicas dos textos acadêmicos produzidos por analistas do discurso.

Ao compreender o que geralmente se espera em um texto, no caso acima, uma dissertação, o estudante pode mais facilmente interpretar um texto e, além disso, avaliá-lo criticamente. Desse modo, leitura é leitura de mundo e não apenas decodificação ou apreensão do valor de verdade de um conjunto de enunciados. O que pode ser proposto aos alunos é a leitura de textos acadêmicos de modo similar a maneira como um analista de gênero o analisa. Obviamente os objetivos de cada um desses leitores é bastante distinto e, como já defendi, isso conta muito no momento da leitura. No entanto, nada impede que compartilhem entre si estratégias⁴ de leitura.

⁴ Nesta seção, quando me refiro à estratégia, adoto uma concepção bem menos definida e técnica do que Koch (2003), mas considero que as instruções globais “*para cada escolha a ser feita no curso da ação*” (p. 50) é parte integrante do processo de leitura.

Quando um analista lê um texto, ele busca verificar categorias de dados tais como *passo retórico*, *movimento retórico* e *propósito comunicativo*⁵ (Swales, 1990), dentre outras. Um estudante de graduação e pós-graduação, quando lê um texto, pode estabelecer como estratégias úteis instrumentalizar esses três escopos de abstração ou outros semelhantes, assumindo a posição de, adaptando uma expressão de Swales, um “textógrafo”, ou seja, analista de “textos” e(m) “contextos”, capaz de selecionar um conjunto de textos participantes de um mesmo gênero e lê-los, individualmente, enquanto *eventos comunicativos* (concretos e irrepetíveis) e enquanto *classes*: artigos acerca do uso de gêneros orais na sala de aula, livros sobre a revolução russa, leis sobre as cotas raciais, gramáticas normativas do inglês etc.

Ao ler considerando o gênero do qual o texto participa, é possível alcançar significados culturais bem mais amplos que remetem a historicidade dos gêneros e ao prestígio que ele adquiriu em dada cultura. Por exemplo, quando um pesquisador decide falar sobre a Revolta da Chibata em um artigo de opinião de um jornal e não em um artigo científico, a escolha do gênero não é aleatória, ela define uma audiência específica e as intenções do autor. Essas intenções, em disputa ou acordo com o propósito comunicativo do gênero, tendem a ser mais relacionadas a suas motivações particulares, seu desejo de falar de um tema se valendo das possibilidades de um artigo de opinião que lhe são negadas em um artigo científico; sem perceber essas diferenças de significados culturais associadas ao gênero, o leitor pode tentar ler todos os textos do mesmo jeito, utilizando as mesmas estratégias, o que resultará em uma leitura precária. Uma estratégia de leitura importante, portanto, é buscar responder à pergunta: ***Porque este autor escolheu (se é que teve escolha) se comunicar através desse gênero e não de outro qualquer?***

Prossigamos! A seguinte atividade foi sugerida na disciplina de *Tópicos especiais em Linguística III (2024.2)*, ministrada pelo professor Francisco Alves Filho, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI (PPGeL/UFPI): compilar cinco artigos da subárea ou temática de pesquisa *de interesse do aluno* com as seguintes características: a)

⁵ “O passo retórico (também chamado de estratégias e subunidades) é a função retórico-comunicativa desempenhada por uma sequência textual particular a qual, para gozar deste *status*, precisa ser recorrente numa seção típica de um gênero. Tem como escopo uma sequência textual que pode variar de uma oração a alguns parágrafos e que apresenta uma função retórico-comunicativa particular [...] (Alves Filho, 2018, p. 139); “o movimento retórico indica uma função retórico-comunicativa relativamente padronizada desempenhada por agrupamentos de sequências textuais usadas em um gênero de texto particular ou em uma de suas seções” (Alves Filho, 2018, p. 138) e o “propósito comunicativo corresponde à função retórico-comunicativa desempenhada por um gênero em contextos sociais delimitados, tendo como escopo um gênero particular, isto é, um tipo histórico de texto ou uma classe de textos, e, por isso, apresenta um acentuado grau de abstração em relação a textos particulares. Ele não diz respeito a uma sequência linguística delimitada e única, mas é abstraído a partir do uso recorrente de um mesmo gênero em situações também recorrentes [...] (Alves Filho, 2018, p. 138).

preferencialmente o mais tematicamente próximos dos seus interesses de pesquisa e publicação; b) preferencialmente em periódicos onde você gostaria de publicar; c) preferencialmente de autoria de pesquisadores de referência em relação a temática, abordagem ou teoria. Para os objetivos da disciplina, era importante analisar esses artigos buscando tirar conclusões em termos de escrita. Contudo, podemos adaptar o objetivo da atividade para finalidades de leitura. A proposta enfatiza uma etapa importante: antes de ler, é fundamental selecionar o que ler, selecionar com critério, e, ademais, quando a seleção de textos envolve textos relacionados aos nossos interesses, como no caso da proposta de atividade mencionada, a leitura pode representar um desafio a menos (Sismil, 2013; Tomé, 2016). Assim, vale questionar-se **como selecionar os textos que vou ler? como o gênero de que esses textos participam interfere nessa seleção?, o** que significa também questionar a importância do texto que se está lendo, pois isso define a formatação da leitura. Por exemplo, no meio acadêmico, não lemos todos os textos da mesma forma. No caso de um levantamento bibliográfico inicial para uma pesquisa, a leitura de resumos e seções de considerações finais, seguidas de um passar de olhos por outras seções é suficiente. Antes de considerar tal procedimento preguiça ou desleixo, vale considerar: **Que objetivos se tem diante da leitura desse texto? Como podem ser alcançados considerando as características genéricas desse texto? Preciso lê-lo integralmente?** Nem só leitura integral e linear é leitura, há múltiplas formas de ler textos em ambientes acadêmicos!

Outras estratégias importantes podem ser adaptadas a partir de sete procedimentos sugeridos por Bhatia (1993, p. 22-36) a analistas de gêneros. Como já disse, muitas estratégias adotadas por analistas de gêneros podem ser úteis para leitores ao ajudá-los a ler seus textos considerando padrões culturais tipificados. Vejamos as sugestões de Bhatia (1993).

1)⁶ *Localizar um dado gênero em um contexto situacional. Esse procedimento abrange os **conhecimentos prévios** do pesquisador sobre o gênero; os **conhecimentos contextuais** dos usuários do gênero; e as **convenções comunicativas dentro da comunidade** que estejam associadas ao gênero.*

Para o leitor, implicar buscar reconhecer onde o texto circula e a quem se dirige; quem geralmente o utiliza ou quem geralmente pode utilizá-lo. Lembre-se do exemplo do artigo de opinião e do artigo científico, que são gêneros que habitam ambientes bem distintos, dirigem-se a públicos distintos, e, assim, contemplam possibilidades e interditos

⁶ Os trechos a seguir, numerados e marcado em itálico, são traduções e comentários sintéticos propostos por Sousa e Bernardino (2023, p. 6-7) de Bhatia (1993, p. 22-36).

peculiares. Por exemplo, há “convenções comunicativas dentro da comunidade” acadêmica que, muitas vezes, não permite ao pesquisador expressar sua opinião particular, já que “os dados é que devem ter a ‘voz’ principal”, daí construções como “esta pesquisa revelou”, “os dados indicam que” etc.

2) *Pesquisar a literatura existente sobre o gênero. O procedimento envolve a busca de conhecimentos sobre um dado gênero em diferentes fontes, desde análises linguísticas já realizadas sobre o gênero até guias e manuais de orientação prática importantes para a comunidade usuária do gênero.*

Implica buscar compreender como funciona um gênero antes de lê-lo ou enquanto o lê. Há múltiplas formas de fazê-lo, mas, considerando que dispomos de poucos materiais didáticos de qualidade (o campo de análise gêneros no Brasil ainda deve isso aos estudantes de graduação e pós-graduação), conviver com os textos pertencentes a um gênero é a melhor maneira de conhecê-lo. Um ensino explícito de gêneros é necessário, mas ainda falta muito para que se tenha tal ensino.

3) *Refinar a análise situacional/contextual. Inclui-se a descrição do **escritor/falante**, da **audiência**, da **relação entre eles** e de seus **objetivos**; a caracterização do **contexto histórico, sociocultural e filosófico** da comunidade em que o gênero está inserido; a identificação dos **textos que circundam o gênero** e das **tradições linguísticas que constituem o contexto do gênero**; e a identificação das **realidades extratextuais** que o gênero representa.*

É evidente que um leitor não irá fazer tudo isso ao ler um texto, mas é necessário ter tais aspectos em mente. Assim, é importante ter resposta para as seguintes perguntas antes de ler um texto: **Quem é o escritor? Ele é um escritor típico desse gênero? O que o autoriza a escrever um texto pertencente a esse gênero? Para quem ele escreve? É para uma audiência típica do gênero? Que relação o escritor tem com sua audiência? Como essa relação geralmente é construída? Qual o contexto histórico em que o texto foi produzido? Em qual sociedade? Em que contexto filosófico (ou acadêmico)? A quem ele responde e que respostas suscita?** A resposta para tais perguntas inclui as estratégias básicas de leitura de textos, mas deve incluir a busca mais ampla pelo significado cultural que esse texto tem enquanto componente de uma classe de textos. Assim, quando um filósofo do século XVII, XVIII... escreve um *Tratado Filosófico-Científico*, se considerarmos fatores como, por exemplo, a força da Igreja Católica nesse momento histórico, o que esse tipo de texto representa nesta cultura? Como o autor deste *Tratado* deveria agir retoricamente ao escrevê-lo? Quais as possibilidades e interdições?

4) *Selecionar o corpus. Implica em definir um corpus a partir da identificação dos propósitos comunicativos, do contexto situacional e das características textuais do gênero.*

Tal procedimento pode ser adotado pelo estudante de graduação e pós-graduação na composição dos textos que precisa ler para uma disciplina, para a apreensão de uma nova teoria, para a escrita de uma monografia de TCC, Tese ou Dissertação, para informar-se acerca de um tema de seu interesse etc. Se o aluno busca textos sobre a temática de seu TCC, faz diferença compreender que a forma de ler um artigo de revisão sistemática, um artigo que relata uma pesquisa empírica ou experimental e um ensaio não é o mesmo. Do primeiro, não se deve esperar achados novos; nem se deve esperar uma vasta discussão teórica no segundo.

5) *Estudar o **contexto institucional**. Esse procedimento envolve uma análise do contexto institucional em que o gênero circula, isto é, o conhecimento das **regras** e das **convenções** que regulam o uso do gênero em uma instituição particular, a qual impõe **limites organizacionais** e pré-requisitos para a elaboração do gênero;*

No caso do contexto acadêmico, é bem evidente que a escrita e a leitura são regidas por normas, prazos, expectativas institucionalizadas (em editoras, programas de pós-graduação, órgãos governamentais, agências etc.). Os gêneros catalisam e organizam essas normas, prazos, expectativas. Assim, para compreender melhor um texto, é necessário, pelas mesmas razões mencionadas até aqui, conhecê-las.

6) *Selecionar os níveis de análise linguística. Pode-se investigar os traços linguísticos significantes e predominante em um dado gênero e pode-se concentrar em um ou mais dos seguintes níveis: traços léxico-gramaticais, textualização e interpretação estrutural do gênero textual;*

Este procedimento, considerando o processo de leitura, implica que todo texto tem suas marcas. Se considerarmos os textos dentro de sua classe (gênero), os textos têm suas marcas típicas que facilitam a leitura; seja sua organização e sequência, recursos imagéticos, raciocínios e argumentos típicos, formas de humor, de avaliação, de conduta específica de certos tipos de autores produtores de certos gêneros etc. Todas essas marcas servem como guias para a leitura de um texto.

7) *Checar informações com especialista da comunidade discursiva. O procedimento corresponde à checagem das descobertas realizadas pelo analista com os conhecimentos de um membro experiente do grupo social, fornecendo validade aos achados de pesquisa.*

Para os leitores, uma estratégia interessante pode ser extraída: **peça ajuda!** Tem certas coisas que devemos prestar atenção para produzir uma leitura profunda de um texto de certa comunidade específica. Se somos estanhos à comunidade ou novatos, ocupando

uma posição ainda periférica, podemos conversar com leitores mais experientes: comentadores de uma teoria, um colega do seu grupo de pesquisa, professor, orientador etc.

Tais procedimentos ou estratégias, embora elaborados de modo um tanto grosseiro, apontam para o que estou chamando de um processo de leitura “textográfico”! Não há espaço para detalhar cada uma dessas estratégias e é preciso ainda apresentá-las de modo mais acessível e sistematizado. Contudo, acredito que elas representem uma relação produtiva entre gênero textual e leitura ao enfatizar a importância de compreender os padrões culturais e retóricos do gênero e a funcionalidade pragmática das características linguísticas genéricas, ou seja, a relação entre forma e conteúdo essencial para a comunicação (Miller, 1984). Todos os conhecimentos discutidos se constituem como tipos de saberes prévios importantes para a leitura de textos acadêmicos já muito mobilizados nos estudos da escrita e que devem ser colocados como possíveis categorias para os estudos da leitura e como ferramentas pedagógicas a serviço do ensino de leitura no contexto das universidades.

6 IMPLICAÇÕES PARA ALUNOS, PROFESSORES E PESQUISADORES

A concepção de leitura que apresentei e as estratégias que propus implicam *ler* como uma ação humana em busca dos sentidos dos textos, da compreensão formas de vida (Schutz; Luckmann, 1973), *ler* além das palavras, *ler* o que precede a palavra, ou seja, *ler* o mundo (Freire, 2003). Além disso, apresento o gênero textual como categoria útil para explicar o processo de leitura e também para explicar o porquê de, mesmo ao nos depararmos com textos novos, com temáticas que não dominamos, ainda sermos capazes de produzir leituras criativas e formular um princípio de interpretabilidade para o texto.

Adotar tal concepção implica para os professores pensarem atividade em que a leitura seja dotada de sentido (que faça sentido para o aluno). Professores e professoras precisam, portanto, ajudar os seus alunos a formular seus objetivos de leitura: *desejo ler textos em inglês para aperfeiçoar minha compreensão nessa língua; tenho interesse em cinema, assim, quero ler acerca do assunto; preciso ler para as provas do vestibular; quero escrever o capítulo de metodologia da minha dissertação*. Além disso, professores e professoras dispostos a adotar tal perspectiva devem estar cientes de que precisam fornecer aos alunos, através de um ensino explícito (que, contudo, não desconsidera totalmente o valor do contato “natural” e intuitivo com os textos), acesso às formas típicas das classes de textos (gêneros).

Para os alunos, a tarefa é serem capazes de definir, de modo consciente, seus próprios objetivos; dotar o seu ato de leitura de sentidos; conferir a sua ação significado e afeto; e buscar na forma/função dos textos hipóteses de leitura justificáveis.

Este modesto ensaio deixou de mencionar alguns aspectos importantes como o papel do gênero diante da construção e manutenção de relações de força através de sua estabilização relativa. Também não mencionamos acerca da necessidade de que os alunos desenvolvam uma *consciência crítica de gêneros* (Devitt, 2009), para que possam recorrer ao gênero para reconhecer valores e práticas estabilizadas sem, contudo, se tornar delas reféns. Admito também o risco de ter simplificado excessivamente a categoria de gêneros. Esses são alguns debates importantes para trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 131-158, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812071>.

DEVITT, A. Teaching Critical Genre Awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Eds.). **Genre in a changing world**. Indiana: Parlor Press, 2009.

BAZERMAN, Charles. **Retórica da ação letrada**. Trad. Adail Sobral; Angela Paiva Dionisio; Judith Hoffnagel; Pietra Acunha. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

HYLAND, K. **Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing**. University of Michigan Press, 2004.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, C. Genre as Social Action. **Quarterly Journal of Speech**, v. 70, p. 151–67, 1984.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

ROCHA, C.; ALVES FILHO, F. Estratégias retóricas utilizadas por mestrandos da subárea de Análise do Discurso quando escrevem a metodologia de suas dissertações. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 22, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6696>. Acesso em: 24 jun. 2024.

SISMIL, E. Leitura e textos acadêmicos: as dificuldades dos graduandos de letras em compreender e interpretar. **Revista Souza Marques**, v. 13, n. 29, p. 9-43, 2013. Disponível em: https://revista.souzamarques.br/index.php/REVISTA_SOUZA_MARQUES/article/view/37. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. *E-Pub*. ISBN 84-7827-074-4. Disponível em: [file:///C:/Users/carlo/Dropbox/My%20PC%20\(LAPTOP-N2JQ3PQU\)/Downloads/SOLE.pdf](file:///C:/Users/carlo/Dropbox/My%20PC%20(LAPTOP-N2JQ3PQU)/Downloads/SOLE.pdf). Acesso em: 2 jul. 2024.

SOUSA, Aline P.; BERNARDINO, Cibele G. Uma proposição metodológica para a análise de gêneros acadêmicos à luz de culturas disciplinares. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 1-24, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-22661>.

SCHUTZ, A.; LUCKMANN, T. **The Structures of the Life-World**. Trad. Richard M. Zaner e H. Tristram Englehardt, Jr. Evanston: Northwestern University Press, 1973.

SWALES, J. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. Reflections on the concept of discourse community. **Asp**, v. 69, p. 7-19, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.4774>.

TOMÉ, S. Desafios na leitura de textos de especialidade em língua estrangeira: percepções de professores-estudantes em formação inicial. **Linguarum Arena**, v. 7, p. 81-96, 2016. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/1769>. Acesso em: 15 jun. 2024.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

CRENCIAIS DO AUTOR

Carlos Eduardo Mourão da Rocha, estudante de Mestrado do PPGeL/UFPI e membro do Núcleo de Pesquisa em Texto, Gênero e Discurso – Cataphora (<http://www.cataphora.com.br/>), com interesse na análise sociorretórica de gêneros da esfera acadêmica, especialmente gêneros elaborados na pós-graduação, e gêneros de divulgação científica.

GÊNEROS TEXTUAIS NA LINGUAGEM JURÍDICA: OS PROPÓSITOS COMUNICATIVOS DOS PRIMEIROS ENUNCIADOS DAS JORNADAS DE DIREITO CIVIL

Idelcelina Barros Ximenes (UFPI)

idelcelina@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo geral analisar os Enunciados da I Jornada de Direito Civil, à luz dos estudos dos gêneros textuais, categorizando-os de acordo com o propósito comunicativo, o interlocutor presumido e os principais temas abordados. Para tanto, foram utilizados os enunciados relacionados à parte geral do Código Civil, especificamente os enunciados de 1 a 14. A metodologia empregada foi de natureza bibliográfica, utilizando-se autores renomados na área de linguística textual e jurídica. Cada enunciado foi minuciosamente estudado para identificar seu propósito comunicativo específico, o público-alvo presumido e o tema central, fornecendo uma compreensão detalhada de como esses textos jurídicos são elaborados para orientar a prática jurídica e promover a segurança jurídica. Conclui-se que os enunciados das Jornadas de Direito Civil desempenham um papel fundamental na interpretação e aplicação do Código Civil brasileiro, contribuindo significativamente para a uniformização e evolução das decisões judiciais no país.

Palavras-chave: enunciados; jornada de Direito Civil; propósito comunicativo; leitor presumido; gênero jurídico.

1 INTRODUÇÃO

O estudo dos gêneros textuais na linguística aplicada permeia as mais diversas comunidades discursivas, revelando o interesse por diferentes campos da atividade humana. Este artigo visa explorar o gênero dos enunciados jurídicos da I Jornada de Direito Civil, promovida pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Serão analisados, especificamente, os enunciados relacionados à parte geral do Código Civil (enunciados 1 a 14). A análise será conduzida sob a perspectiva dos gêneros textuais, com ênfase no propósito comunicativo, no interlocutor presumido e nos principais temas abordados.

As Jornadas de Direito Civil são eventos acadêmicos de grande importância no cenário jurídico brasileiro, organizados pelo Conselho da Justiça Federal (CJF) desde 2002. O surgimento dessas jornadas está ligado à necessidade de aprofundar o entendimento e a aplicação do novo Código Civil brasileiro, sancionado em 2002. Esses eventos foram criados para enfrentar questões complexas e não resolvidas no Direito Civil, promovendo debates qualificados entre especialistas.

Um dos principais resultados das Jornadas de Direito Civil são os enunciados. Esses enunciados são entendimentos aprovados pelos órgãos julgadores durante os debates das Jornadas e têm a função de orientar a interpretação e aplicação das normas do Código Civil. No âmbito dos estudos dos gêneros textuais alguns pontos precisam ser elucidados: Qual o propósito desse gênero na linguagem jurídica? Qual o seu leitor presumido? Quais são os temas tratados por esses enunciados?

Diante destes questionamentos, o objetivo deste trabalho é analisar os Enunciados da I Jornada de Direito Civil, relacionados à parte geral do Código Civil, categorizando-os de acordo com o propósito comunicativo, o interlocutor presumido e os principais temas abordados. Tendo como objetivos específicos: definir e contextualizar o conceito de gêneros textuais e suas principais categorias de análise; explicar o gênero jurídico e suas características específicas; contextualizar as Jornadas de Direito Civil no universo jurídico-social.

É importante compreender os enunciados da I Jornada de Direito Civil para entender como estes documentos influenciam a prática jurídica no Brasil. Analisar esses textos sob a perspectiva dos gêneros textuais permitirá uma visão mais profunda sobre sua função comunicativa e impacto jurídico.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNÇÃO

Os gêneros textuais constituem uma parte fundamental da comunicação humana, sendo manifestações específicas da linguagem que surgem e se desenvolvem a partir das necessidades e práticas sociais e históricas.

Segundo Marcuschi (2003), os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente enraizados na vida cultural e social. Eles surgem como formas de organizar e efetivar as atividades comunicativas do cotidiano, funcionando como entidades sociodiscursivas e formas de ação social que são indispensáveis em qualquer situação comunicativa. Essa visão destaca que os gêneros não são fixos ou limitadores da criatividade, mas sim dinâmicos e adaptáveis, refletindo as mudanças nas necessidades e inovações tecnológicas da sociedade.

Faraco (2006) complementa essa perspectiva ao enfatizar que os gêneros textuais são formas reconhecíveis de comunicação que possuem funções específicas dentro de contextos sociais determinados. Para ele, a importância dos gêneros reside na sua capacidade de mediar as interações sociais, facilitando a compreensão e a produção de textos ao oferecer estruturas familiares e padrões que orientam os interlocutores.

A funcionalidade dos gêneros textuais está intrinsecamente ligada às suas origens sócio-históricas. Marcuschi (2003) observa que os gêneros textuais são moldados pelas práticas culturais e tecnológicas de cada época, desde a oralidade primordial até as formas de comunicação eletrônica contemporâneas. Isso revela que os gêneros textuais não apenas respondem às necessidades comunicativas, mas também desempenham um papel ativo na constituição dessas necessidades ao longo do tempo.

Neste sentido os gêneros textuais servem para organizar a comunicação, fornecendo estruturas pré-estabelecidas que facilitam a produção e a compreensão de textos, permitindo uma comunicação mais eficiente e eficaz. Os gêneros estabelecem expectativas sobre como a comunicação deve ocorrer em diferentes contextos sociais, ajudando a regular as interações e a evitar mal-entendidos.

Conforme novas tecnologias emergem, novos gêneros textuais surgem e os existentes se adaptam, evidenciando a plasticidade e dinamismo dos gêneros. Exemplos incluem o e-mail, que deriva da carta tradicional, mas apresenta características próprias adaptadas ao meio digital.

Marcuschi (2003) faz uma distinção importante entre tipos textuais e gêneros textuais. Os tipos textuais são categorias mais abstratas e teóricas baseadas em aspectos linguísticos, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Eles são definidos pela natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais.

Por outro lado, os gêneros textuais são categorias mais concretas e práticas, que se referem a textos materializados no cotidiano das pessoas. Eles são definidos por características sociocomunicativas, incluindo conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Exemplos de gêneros textuais incluem telefonema, sermão, conversa, carta comercial, reportagem jornalística, e-mail, entre muitos outros (Marcuschi, 2003).

Desta forma, podemos considerar que os gêneros textuais são ferramentas essenciais na comunicação humana, refletindo e moldando as práticas sociais e culturais ao longo do tempo. Eles proporcionam estruturas organizacionais que facilitam a produção e compreensão de textos, mediando interações sociais e adaptando-se continuamente às inovações tecnológicas.

Partindo desta noção geral sobre os gêneros textuais, nos próximos tópicos, trataremos sobre o propósito comunicativo e a figura do leitor presumido para dar embasamento às análises realizadas nos enunciados.

2.1 O propósito comunicativo dos gêneros textuais

O propósito comunicativo é uma das principais categorias de análise dos gêneros textuais. Segundo Swales (1990), um gênero textual refere-se a uma categoria de eventos comunicativos em que os integrantes possuem propósitos comunicativos comuns. Esses propósitos são identificados pelos membros da comunidade discursiva de origem e, portanto, formam a base do gênero.

Swales (1990) enfatiza que o propósito comunicativo é o critério de maior importância no reconhecimento dos gêneros, superando aspectos formais e estruturais. Ele argumenta que a definição de gênero deve focar na ação retórica que realiza, em vez de se concentrar em sua forma ou substância. Essa abordagem destaca a importância da funcionalidade e da intenção comunicativa na identificação e classificação dos gêneros textuais:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delinea a estrutura esquemática do discurso que influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (Swales, 1990, p. 58)

Nesta perspectiva, Swales (1990) defende que o propósito comunicativo molda a estrutura esquemática do discurso, influenciando as escolhas de conteúdo e estilo. Isso significa que o gênero textual se forma e se mantém através de uma determinada ação retórica, orientada por seus propósitos comunicativos específicos de uma comunidade discursiva. Dessa forma, a identificação do propósito do gênero torna-se central para a sua compreensão e análise.

Bhatia (1993, p. 13) também destaca a relação próxima entre gênero e propósito comunicativo, afirmando que o gênero “é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar”. Ele observa que mudanças nos propósitos comunicativos podem resultar na construção de novos gêneros, evidenciando a natureza dinâmica e adaptável dos gêneros textuais.

Embora frequentemente confundidos, o propósito comunicativo e a intenção do autor representam conceitos distintos na análise dos gêneros textuais. O propósito comunicativo refere-se aos objetivos gerais compartilhados pelos membros de uma comunidade discursiva ao se engajarem em um determinado gênero, moldando sua estrutura e influenciando as escolhas de conteúdo e estilo, conforme destacado por Swales (1990).

Esse propósito é uma característica coletiva e reconhecida por especialistas da comunidade, funcionando como a razão subjacente do gênero. Em contraste, a intenção do autor é de natureza mais individual e subjetiva, refletindo os objetivos pessoais e específicos que um autor deseja alcançar ao criar um texto particular. Enquanto o propósito comunicativo confere ao gênero sua forma e função recorrente, a intenção do autor pode variar amplamente dentro dos limites desse propósito, permitindo uma gama de expressões pessoais e contextuais dentro de um mesmo gênero.

Neste aspecto, Biasi-Rodrigues e Bezerra defendem:

O propósito comunicativo, portanto, não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como “intenção do autor”, pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade (Biasi-Rodrigues; Bezerra, 2012).

Swales (1990) introduz a noção de comunidade discursiva como um grupo de indivíduos que compartilham objetivos e interesses comuns. Ele argumenta que os objetivos ou interesses da comunidade são normalmente compartilhados por seus membros, sendo esse o critério mais importante para identificar uma comunidade discursiva. O propósito comunicativo, nesse contexto, serve como um elemento unificador que guia e restringe as práticas discursivas da comunidade.

Os gêneros textuais podem atender a uma variedade de propósitos comunicativos, que podem não estar explicitamente manifestos ou facilmente identificáveis. Por exemplo, um programa de notícias pode ter o propósito de informar, orientar e formar a opinião pública simultaneamente.

2.2 O leitor presumido dos gêneros textuais

Os gêneros do discurso não só delineiam uma concepção de autor, mas também evidenciam uma concepção de leitor, frequentemente referido como leitor presumido, segundo Bakhtin (1976), ou leitor-modelo, conforme a terminologia de Eco (1979). Essa noção é central para a análise e compreensão dos gêneros textuais, pois todo ato de comunicação, seja ele falado ou escrito, opera com a ideia de um interlocutor presumido.

O autor de um texto-enunciado faz suposições sobre seu provável leitor, acreditando em um conjunto de habilidades, capacidades e conhecimentos que este deve possuir. Por exemplo, ao assumir que o leitor tem um conhecimento prévio sobre um determinado

tópico, o autor pode optar por não explicitar certas informações, contando que o leitor conseguirá inferi-las ou reconstruí-las a partir do contexto. Esse processo de suposição é um cálculo comunicativo que todo autor realiza, imaginando como o leitor irá interagir com o texto (Alves Filho, 2015).

A aposta no leitor pode variar entre a superestimação e a subestimação. Superestimar o leitor, atribuindo-lhe mais conhecimento ou habilidades do que ele realmente possui, pode dificultar a compreensão do texto. Por outro lado, subestimá-lo, assumindo um nível inferior de capacidades, pode ser percebido como um desrespeito, simplificando excessivamente a linguagem e o conteúdo. Ambos os extremos são problemáticos e podem comprometer a eficácia da comunicação (Alves Filho, 2015).

Na concepção de Bakhtin (1976), o leitor/ouvinte é visto como um participante imanente dos textos, não como uma entidade externa. O leitor é incorporado ao texto e se torna uma figura constitutiva dele, influenciando-o desde dentro. Isso significa que o autor não apenas prevê as reações do leitor, mas também dialoga com essas reações ao longo do texto, ajustando sua linguagem e estratégias comunicativas conforme a expectativa de interação.

Também é importante considerar que as escolhas gramaticais e lexicais do autor são fortes indicativos do leitor presumido. A escolha de uma sintaxe simplificada ou um léxico especializado pode sugerir que o autor está visando um leitor com certas capacidades linguísticas.

A noção de leitor presumido é importante para entender como os gêneros textuais funcionam e como se dá a interação entre autor e leitor. Ela influencia diretamente as escolhas linguísticas, estilísticas e temáticas do autor, e é fundamental para a eficácia da comunicação. Reconhecer e analisar o leitor presumido em diversos gêneros textuais nos permite compreender melhor as estratégias comunicativas e as expectativas de interação subjacentes aos textos.

Passaremos a analisarmos o propósito, o leitor presumido e os temas tratados no gênero textual jurídico dos Enunciados das Jornadas de Direito Civil, especificamente os primeiros enunciados, do primeiro ao quatorze, que são relacionados à parte geral do Código Civil brasileiro.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo é de análise qualitativa, com pesquisa de natureza bibliográfica e documental (Gil, 2006), utilizando-se de fontes teóricas da área de

linguística textual, como Marcuschi (2003) e Bakhtin (1992) para tratar dos gêneros textuais e o leitor presumido, Swales (1990) para desenvolver a discussão sobre o propósito comunicativo, dentre outros.

Neste trabalho são analisados os primeiros enunciados da I Jornada de Direito Civil (2002), somente aqueles relacionados à Parte Geral do Código Civil Brasileiro (CCB), enunciados do 1º (primeiro) ao 14 (catorze). A parte geral do Código Civil versa sobre conceitos e classificações atinentes ao estudo de pessoas, bens e fatos jurídicos, no intuito de embasar o entendimento dos demais temas tratados na norma jurídica. Dentre as Jornadas já realizadas, escolhemos a primeira Jornada, ocorrida em 2002, por ter sido a experiência inaugural deste tipo de gênero textual na área do Direito Civil.

O foco da análise será identificar o propósito comunicativo, o interlocutor presumido e os principais temas abordados nestes enunciados, através da observação dos aspectos linguísticos encontrados no texto desses documentos jurídicos, como os lexicais, sintáticos e semânticos.

O percurso metodológico, para atingir os objetivos deste trabalho, começa com uma abordagem conceitual e teórica em torno dos gêneros textuais, em seguida, adentra na definição de propósito comunicativo e leitor presumido, chegando às análises dos enunciados das Jornadas de Direito Civil e os seus resultados, e por fim, às considerações finais.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A comunidade discursiva jurídica utiliza diversos gêneros textuais para alcançar os seus propósitos. Dentre os diferentes gêneros jurídicos, analisaremos os enunciados das jornadas de Direito Civil. Os enunciados jurídicos são declarações formuladas por órgãos colegiados ou comissões especializadas, como os das Jornadas de Direito Civil, que são eventos acadêmicos de grande importância no cenário jurídico brasileiro, organizados pelo Conselho da Justiça Federal (CJF) desde 2002. O surgimento dessas jornadas está ligado à necessidade de aprofundar o entendimento e a aplicação do novo Código Civil brasileiro, sancionado em 2002 (Conselho de Justiça Federal).

Esses eventos foram criados para enfrentar questões complexas ou com entendimento legal não pacificado no Direito Civil, promovendo debates qualificados entre especialistas. Esse evento reúne um público diversificado de especialistas no Direito Civil, incluindo magistrados, professores universitários, advogados, procuradores,

representantes de carreiras jurídicas e outros estudiosos da área (Superior Tribunal de Justiça).

O principal objetivo das Jornadas é promover a discussão e a consolidação das principais doutrinas do Direito Civil. Elas servem como um fórum para debater e esclarecer pontos obscuros ou controversos da legislação civil, buscando sempre a evolução e o aperfeiçoamento da ordem jurídica brasileira.

A Jornada de Direito Civil promovida pelo CJF atua como evento deflagrador dos enunciados que são produzidos pelos especialistas que dela participam, pois de acordo com Paré e Smart (1994) o evento deflagrador é o acontecimento empírico ou discursivo que enseja a produção de um texto de um determinado gênero. Esses enunciados são entendimentos aprovados pelos órgãos julgadores durante os debates das Jornadas e têm a função de orientar a interpretação e aplicação das normas do Código Civil. Eles servem como parâmetros para decisões judiciais posteriores, contribuindo para a padronização e a previsibilidade dos julgados. Os enunciados ajudam a uniformizar a jurisprudência, oferecendo clareza e segurança jurídica aos operadores do direito e à sociedade.

No ano de 2022 foi realizada a 9ª Jornada de Direito Civil que aprovou mais 189 enunciados, totalizando 715 enunciados sobre diversas áreas do direito relacionadas ao conteúdo do Código Civil. Dentre as Jornadas já realizadas, escolhemos a primeira, ocorrida em 2002, por ter sido a experiência inaugural deste tipo de gênero textual na área do Direito Civil. Esta primeira Jornada aprovou 137 enunciados, versando sobre temas relacionados ao Código Civil: na sua parte geral, ao Direito das Obrigações, ao Direito Empresarial, à Responsabilidade Civil, ao Direito das Coisas, ao Direito de Família e Direito das Sucessões, que compõem os diversos livros do Código Civil brasileiro.

Neste trabalho analisaremos os primeiros enunciados da I Jornada de Direito Civil (2002), somente aqueles relacionados à Parte Geral do Código Civil brasileiro (CCB), enunciados do 1º ao 14. A parte geral do Código Civil versa sobre conceitos e classificações atinentes ao estudo de pessoas, bens e fatos jurídicos, no intuito de embasar o entendimento dos demais temas tratados nesta norma jurídica.

A Comissão para os estudos relativos à Parte Geral do CCB teve em 12/09/2002 como presidente: Humberto Theodoro Júnior e como relator: Nelson Nery Júnior. E em 13/9/2002, presidente: João Baptista Villela e o relator: Renan Lotuf, nos dois dias seguidos das discussões que envolviam esta parte do CCB. (Conselho de Justiça Federal).

Estes enunciados fazem parte da linguagem jurídica, constituindo um gênero textual próprio desta área do conhecimento. Buscaremos identificar os temas tratados, o propósito comunicativo e o leitor presumido de acordo com os estudos sobre gêneros textuais

4.1 RESULTADOS DAS ANÁLISES

Observamos que, em geral, os Enunciados das Jornadas de Direito Civil se referem ao conteúdo de alguns artigos da legislação civilista que tem um sentido duvidoso, capaz de trazer discordâncias e contradições no cenário jurídico a partir da interpretação desses artigos. Cada enunciado começa com a indicação do artigo do CCB a que ele se refere. Diante da publicação desses enunciados, a comunidade jurídica já tem a expectativa de que haverá uma orientação, gabaritada pelos integrantes desse evento, para pacificar diversos questionamentos jurídicos.

Também é perceptível que os enunciados utilizam de uma linguagem direta, precisa, mas com termos muito técnicos, específicos do Direito, o que pode dificultar o entendimento para pessoas que não façam parte da comunidade discursiva jurídica. Mas, apesar do tecnicismo, os enunciados se utilizam de aspectos linguísticos (lexical, sintático ou semântico) para esclarecer e orientar a interpretação do texto legal, visando seus leitores presumidos, que são os profissionais da área jurídica, ou ainda, profissionais de outras áreas do conhecimento que sejam tocadas pela normatização do Direito Civil.

Existe uma relação íntima entre os temas tratados e o leitor presumido de cada enunciado, por isso consideramos em nossa análise os temas e o leitor presumido os seguintes critérios: somente da área do Direito Civil; envolvendo outras áreas do Direito; envolvendo outras áreas do conhecimento. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 1: Tema e leitor presumido

TEMA E LEITOR PRESUMIDO	ENUNCIADOS
Somente do Direito Civil	1;4;5;8;9;11;12;13;14
Envolvendo outras áreas do Direito	3;7;10
Envolvendo outras áreas do conhecimento	2;6

Fonte: A autora.

Conforme explicitado no quadro 1, a grande maioria dos temas tratados são de interesse específico do Direito Civil, mas em alguns, podemos observar que são, também, de interesse de outros ramos do Direito, como do Direito Previdenciário (Enunciado 3), Direito Empresarial (Enunciado 7) e Direito Administrativo (Enunciado 10). Assim como de interesse da Medicina (Enunciados 2 e 6). De acordo com os temas, é possível indicar o leitor presumido como o profissional de Direito que atua nas mesmas áreas temáticas.

Quanto ao propósito comunicativo, os enunciados das Jornadas de Direito Civil têm a finalidade de esclarecer a interpretação dos artigos a que se referem, indicando o sentido mais adequado para a aplicação da norma, conforme apontamos em cada enunciado. Nesse intuito, percebemos que esta orientação utiliza como estratégia a interpretação restritiva ou extensiva do sentido dos artigos relacionados, conforme explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 2: Interpretação extensiva e restritiva

INTERPRETAÇÃO	ENUNCIADOS
EXTENSIVA	1;4;5;6;8;9;12
RESTRITIVA	2;3;7;10;11;13;14

Fonte: A autora.

Conforme apresentado no quadro 2, os enunciados orientam uma interpretação tanto restritiva como extensiva da norma civilista. A interpretação extensiva é aquela que amplia o sentido da norma, e a restritiva, ao contrário, restringe o sentido da redação do artigo, através do método teleológico, buscando a finalidade da lei. (Jus Brasil, 2016)

Como exemplo de interpretação extensiva, podemos indicar o enunciado 1, ao orientar que a mesma regra atribuída ao nascituro, citado no artigo 2º do CC, deve ser estendida ao natimorto. E como interpretação restritiva, podemos destacar o enunciado 11, que restringe a classificação dos bens imóveis apenas aos tipos citados no art. 79 do CCB, não admitindo a classificação dos imóveis por acessão intelectual que não estavam expressos na literalidade da lei.

Assim, ao abordar uma ampla gama de temas do Direito Civil e orientar diversos operadores jurídicos, os enunciados contribuem significativamente para a segurança jurídica e a evolução do sistema legal brasileiro. Esta análise detalhada do propósito comunicativo, do leitor presumido e dos temas tratados reafirma a importância dessas jornadas como um pilar do direito civil contemporâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enunciados das Jornadas de Direito Civil abordam uma variedade de temas complexos e relevantes para o direito brasileiro contemporâneo. Esses enunciados representam um gênero textual jurídico específico, projetado para esclarecer interpretações, manter princípios e orientar a aplicação do Código Civil brasileiro em

situações diversas. Eles são elaborados por juristas renomados e acadêmicos especializados, visando diretrizes claras e atualizadas para advogados, juízes, estudantes e demais profissionais do direito.

Os temas abordados nos enunciados variam desde questões fundamentais dos direitos da personalidade para natimortos, até discussões avançadas sobre a aplicação de princípios como o da confiança em contratos e o início do prazo prescricional, mas sempre temas que provocam discussões quanto à sua interpretação e aplicação.

Conforme observamos neste trabalho, os enunciados das jornadas de Direito civil têm como propósito esclarecer a interpretação legal, limitar ou expandir a aplicação de uma norma, ou ajustar o entendimento legal à luz de novos desenvolvimentos sociais e tecnológicos.

O público-alvo dos enunciados são profissionais da área jurídica, especialmente em Direito Civil, como advogados, acadêmicos, juízes, professores e estudantes de Direito. A linguagem utilizada nos enunciados é caracterizada pela precisão, formalidade e rigor típicos do discurso jurídico, garantindo a consistência e a interpretação uniforme das normas legais.

Ficou demonstrado que os enunciados analisados se referem a temas que podem provocar dificuldades na interpretação da norma, tanto no âmbito do Direito Civil como de outras áreas do Direito e, até mesmo, de outras áreas do conhecimento. Foi observado, ainda, que os enunciados orientam tanto uma interpretação extensiva como restritiva, no intuito de aplicar a intenção da norma.

Esses enunciados desempenham um papel relevante no aprimoramento e na evolução do direito brasileiro, fornecendo orientações que ajudam a promover a segurança jurídica e a justiça nas decisões judiciais. Eles refletem não apenas a complexidade das questões enfrentadas pelo sistema jurídico brasileiro, mas também o esforço contínuo de adaptação das leis às demandas sociais e aos avanços legislativos e jurisprudenciais.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. SOARES DE SÁ, S. O leitor presumido nos anúncios de carros veiculados em jornais impressos de Teresina (PI) de 1950 a 2002. **Fórum Linguístico**, Vol. 12, No. 2, 2015, p. 637-652. Encontrado em <https://www.researchgate.net/publication/282464992> O leitor presumido nos anúncios de carros veiculados em jornais impressos de Teresina PI de 1950 a 2002 acesso em 08/07/2024.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira: revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BHATIA, V. K. **Analyzing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman. 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito G. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o **Código Civil brasileiro**. Brasília, DF, Senado, 2002.

CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. **IX Jornada de Direito Civil**. Site do CJF. <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/jornadas-cej/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciarios-1/publicacoes-1/jornadas-cej/i-jornada-de-direito-civil.pdf>. Acesso em 17/05/2024

DAMIÃO, R.T. **Curso de Português Jurídico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ECO, U. **Lector in fabula: La cooperazione interpretativa nei testi narrativi**. Bompiani, 1979.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba-PR: Criar Edições, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, W. J. **Comunicação Jurídica: perspectiva da semiótica**. Campo Grande: UCDB, 2002

JUS BRASIL. **Tipos de interpretação**. Revista online. 2016. Encontrado em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/tipos-de-interpretacao/346229695>. Acesso em 22/07/2024

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A.P. (org.) **Gêneros Textuais & Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PARÉ, A.; SMART, G. **Observing genres in action: Towards a research methodology**. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). *Genre in the new rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, 1994.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. Cambridge University Press. 1990

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **20 anos do Código Civil**, 20 anos das Jornadas de Direito Civil.

<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/20022022-20-anos-do-Codigo-Civil-20-anos-das-Jornadas-de-Direito-Civil.aspx>. Acesso em 23/05/2024

CRENCIAIS DA AUTORA

Idelcelina Barros Ximenes é mestre em Educação pela UFPI (Universidade Federal do Piauí), bacharel em Direito (UFPI) e graduanda do curso de Letras- Língua Portuguesa e Literatura (UFPI).

CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS EM GÊNEROS ESPECÍFICOS: UMA ANÁLISE DO RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO DAS ÁREAS DISCIPLINARES DE LETRAS E HISTÓRIA DE REVISTAS QUALIS A

Antonio Wallyton dos Santos Silva (UESPI - voluntário PIBIC)

awallytondosss@aluno.uespi.br

John Hélio Porangaba de Oliveira (UESPI/CAPES)

johnhelio@uespi.br

RESUMO: Situado no âmbito acadêmico, especificamente em sites de periódicos e revistas Qualis A, este trabalho teve o objetivo de analisar as semelhanças e as diferenças na organização retórica dos resumos de letras e história, observando como as duas áreas orientam a estruturação de seus textos e como foram publicados. Com uma abordagem sociorretórica, exploramos recomendações dos contextos disciplinares de publicação que influenciam as práticas de escrita. Foram analisados seis resumos, três de cada área. Coletamos as informações contextuais de diretrizes específicas do periódico e da revista dessas áreas, bem como textos dos resumos de uma edição de 2024. Para análise, utilizamos Bhatia (1993) e Carvalho (2010), e interpretamos a partir de Van Dijk (2012) e Swales (1990). Os resultados evidenciam a adesão maior às normas na área de Letras e maior flexibilidade em História, destacando distintas expectativas e práticas acadêmicas. O trabalho, parte de um projeto maior do PIBIC – voluntário, aponta para a importância de novos estudos teóricos e metodológicos sobre gêneros acadêmicos. Consideramos que conhecer as particularidades de cada área pode auxiliar o ensino e a produção de resumos de artigos, sublinhando a necessidade pedagógicas que reflitam diferenças e variações.

Palavras-chave: resumo de artigo científico; letras; história gêneros acadêmicos; revistas Qualis A.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no contexto do projeto de pesquisa PIBIC – Voluntário, desenvolvido no Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas (LEIA) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Neste contexto, temos como foco o resumo de artigo científico enquanto um gênero acadêmico de grande importância na disseminação e comunicação do conhecimento acadêmico em revistas de alto impacto classificadas como Qualis A. para isso, o objetivo deste trabalho consiste em analisar as semelhanças e as diferenças na organização retórica dos resumos de letras e história, observando como as duas áreas orientam a estruturação de seus textos e como foram publicados.

Os resumos desempenham um papel crucial na esfera acadêmica, servindo como porta de entrada para o conteúdo completo de pesquisas publicadas. Eles sintetizam, em

poucas palavras, o propósito, a metodologia, os resultados e as conclusões de um estudo, direcionando o leitor ao entendimento prévio do documento. A importância desses textos é inegável, pois facilitam a disseminação do conhecimento científico entre pesquisadores de diferentes áreas e contextos, estabelecendo um canal inicial de comunicação que pode subsidiar decisões sobre a leitura integral do artigo.

Estudos prévios, como os de Biasi-Rodrigues (1998) sobre resumos de dissertações, e Motta-Roth e Hendges (2010) sobre resumos/abstracts, evidenciam a relevância de análises desses gêneros. Outras pesquisas como as de Carvalho (2010) sobre resumos de tese e Oliveira (2017; 2022) sobre resumo de comunicação oral e resumo de trabalho completo também abordam esse gênero acadêmico tão variado e recorrente.

Ao explorar as convergências e divergências entre resumos acadêmicos das áreas de Letras e História, este trabalho desenvolve um pouco mais a compreensão sobre como é a produção desses textos. A escolha dessas áreas se justifica pela necessidade de conhecimento das diferenças disciplinares, cada qual com sua própria orientação epistemológica e narrativa, que estruturam uma prática textual comum ao seu público. Isto não apenas expande a análise dos gêneros acadêmicos, mas também foca na interação linguística entre áreas distintas, mas inter-relacionadas.

Questões importantes que o estudo aborda incluem: Quais são as peculiaridades contextuais e textuais dos resumos nestas áreas? Como essas variações influenciam a percepção e utilidade dos resumos para os seus leitores alvo? Ao examinarmos como diferentes áreas alinham suas práticas de escrita a partir do lugar acadêmico compartilhado, esperamos fomentar uma discussão que avance na compreensão da relevância do contexto e das particularidades individuais de cada área de conhecimento. Desse modo, para o objetivo de estudo – conforme já indicado, vale esclarecer que este trabalho analisa as características orientacionais e de organização retórica de resumo de artigo científico de duas áreas do conhecimento em revistas Qualis A.

A partir deste tópico de introdução, organizamos os demais em temas referente a fundamentação teórica, a metodologia e procedimentos, os resultados e discussões, bem como as considerações finais e as referências.

2 GÊNEROS ACADÊMICOS E SUA COMPREENSÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO

A compreensão dos gêneros acadêmicos exige uma análise entre texto e contexto, pois ambos são componentes indispensáveis na comunicação em ambientes acadêmicos e profissionais. Neste sentido, é fundamental compreender as categorias normativas e

orientacionais que guiam a produção desses gêneros, diretamente influenciadas por diversos teóricos alguns dos teóricos conforme seguem. Para isso, situamos que Van Dijk (2012) discorre sobre a importância do contexto, bem como Swales (1990) e Bhatia (1993) que focalizam suas análises dos gêneros partindo do contexto para o texto. O presente tópico busca apresentar essas perspectivas de análise de gêneros, olhando tanto para o contexto quanto para o texto, para fundamentar o desenvolvimento metodológico e procedimental deste trabalho.

Van Dijk (2012) apresenta uma abordagem dinâmica do conceito de contexto, determinando que ele não é apenas um espaço físico ou temporal, mas uma construção cognitiva a partir da posição que o indivíduo ocupa em grupos sociais. A partir disso, entendemos que o contexto passa a ter um entendimento de modelos mentais com base na abordagem sociocognitiva em que o contexto se torna um influenciador “no processamento do discurso” (Van Dijk, 2012, p. 26), pois ele funciona como espaço de condicionamento da “produção e compreensão dos textos e da fala” (Van Dijk, 2012, p. 159).

Essa construção de sentido influencia a forma e o conteúdo em que o discurso é produzido e compreendido, pois tem o conhecimento de que

A influência do contexto é muitas vezes sutil, indireta, confusa e contraditória, com resultados bem distantes dos efeitos óbvios das variáveis sociais independentes. Os contextos são como as outras experiências humanas – a todo momento e em toda situação, tais experiências definem como vemos a situação presente e como agimos nela. É uma tarefa fundamental para os estudos humanísticos e para as Ciências Sociais em geral, e para os estudos discursivos em particular, mostrar de maneira exata como nosso texto e nossa fala dependem dos contextos – e como os influenciam (Van Dijk, 2012, p. 13).

Nesse sentido exposto, entendemos que o contexto, portanto, constitui uma categoria de conhecimento que guiará a escolha linguística e estrutural dos textos acadêmicos, uma vez que estas produções escritas visam alinhar-se às expectativas da comunidade científica em suas áreas disciplinares.

Conforme destacamos o lugar de produção dos textos, essa perspectiva contribui com a discussão do que Swales (1990) introduzir como comunidades discursivas. Para Swales, essas comunidades são grupos de indivíduos em que compartilham objetivos comuns e utilizam gêneros textuais específicos para comunicação interna. Ele enfatiza o papel das tarefas acadêmicas e seu entendimento por meio de movimentos e passos retóricos. Dessa forma, os gêneros são delimitados não só pela estrutura e linguagem, mas também pelos propósitos e métodos compartilhados nas práticas acadêmicas.

Na análise de gêneros acadêmicos constitui um processo em uma abordagem que combina a compreensão contextual e textual (Swales, 1990; 2004). Esse processo inicia-se pelo exame minucioso do contexto enquanto um cenário de eventos dinâmicos, que inclui ações sociais, apreensões abstratas, e a criação de modelos situacionais que os gêneros textuais não apenas refletem, mas também influenciam e orientam. A seguir, o Quadro 1 apresentara este procedimento de forma representacional, descrevendo como o contexto age e é integrado aos elementos textuais, conforme detalhado por Swales (2004), com informações adicionais que separam e destacam o que deve ser pesquisado em termos do contexto e do texto em análise, oferecendo margens claras de investigação para estabelecer esse diálogo bidirecional entre texto e contexto.

Quadro 1: Procedimento da análise de gêneros a partir do contexto

Macrocategorias analíticas	Indicação de micro categorias de compreensão para análise
Contextual	1 Identificação de uma situação comunicativa
	2 Objetivos, valores e condições materiais de grupo na situação
	3 Ritmo trabalho e horizontes de expectativa
	4 Repertório de gêneros e convenções
	5 Redefinição de propósitos (<i>repurposing</i>) dos gêneros selecionados
Textual	6 Características textuais e outros traços dos gêneros 6.1 Movimentos retóricos 6.2 Estratégias retóricas

Fonte: Swales (2004, p. 73), adaptação e ampliação dos autores.

Seguindo Swales (1990), cada gênero acadêmico pode ser decomposto em movimentos retóricos, que são subdivididos em estratégias específicas. Esses componentes ajudam a alcançar os objetivos comunicativos dos textos acadêmicos. No contexto do resumo de artigos científicos, tais distinções são fundamentais para estruturar um relato conciso e organizado da pesquisa, pertencente a campos como Letras e História, os quais serão analisados mais adiante no presente estudo.

Bhatia (1993) aprofunda a análise dos gêneros acadêmicos, identificando o gênero resumo como um componente essencial dos artigos científicos. Ele descreve o resumo como um gênero que deve conformar-se a normas precisas, com o objetivo de informar de forma coerente os detalhes relevantes de uma pesquisa. A adequação às normas tem consequências diretas na validação e aceitação do texto pela comunidade acadêmica.

Nos estudos de Bhatia (1993), observa-se uma análise detalhada do gênero resumo de artigos de pesquisa possuindo uma estrutura retórica que segue etapas específicas de:

1) introdução do propósito; 2) descrição da metodologia; 3) síntese dos resultados; e 4) apresentação das conclusões. Esses movimentos retóricos (MR) contribuem para a organização lógica do conteúdo científico, facilitando a compreensão e a comunicação dos achados de pesquisa para a comunidade acadêmica.

A partir das ideias de Bhatia, Carvalho (2010) elaborou um padrão para a organização textual dos resumos, estabelecendo quinze elementos retóricos (ER) distribuídos pelos quatro principais MR. Este modelo, embora inicialmente teórico, tem sido amplamente reconhecido e adotado em diversas pesquisas de resumos acadêmicos. Para referência, o Quadro 2 ilustra a organização adotada na estruturação do resumo de artigos de pesquisa segundo os padrões discutidos.

Quadro 2: Estrutura organizacional do resumo de artigo de pesquisa

MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	
ER 1: indicando a intenção do autor	e/ ou
ER 2: levantando a hipótese	e/ ou
ER 3: apontando os objetivos	e/ ou
ER 4: apresentando o problema a ser solucionado	
MR 2: DESCERVER A METODOLOGIA	
ER 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado	e/ ou
ER 2: incluindo informações sobre o corpus	e/ ou
ER 3: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados	e/ ou
ER 4: indicando o escopo da pesquisa	
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	
ER 1: apontando observações sobre os dados analisados	e/ ou
ER 2: apresentando os resultados encontrados	e/ ou
ER 3: sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no MR 1)	
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	
ER 1: interpretando os resultados	e/ ou
ER 2: apontando inferências sobre os resultados	e/ ou
ER 3: indicando implicações acerca dos resultados obtidos	e/ ou
ER 4: apontando aplicações dos resultados obtidos	

Fonte: Carvalho (2010, p. 118), adaptação dos autores.

Esse quadro estrutural da organização do resumo de artigo de pesquisa em Carvalho (2010) – amplia o olhar inicial de Bhatia (1993), situando uma dimensão mais interativa para a aplicação da análise dos gêneros, partindo de aspectos cognitivos que consideram quando se investiga o MR na produção textual. O foco na análise propriamente dita do texto, examina como a linguagem é utilizada para cumprir as funções do gênero acadêmico. Olhar como esses usos textuais variam entre as revistas Qualis A de Letras e História fornecerá insights sobre a adaptação da linguagem aos contextos disciplinares.

O estudo teórico dos gêneros acadêmicos mediante essas abordagens oferece um meio para construir o caminho da análise das semelhanças e diferenças do resumo em distintas áreas do conhecimento. A seguir apresentaremos esses caminhos de estudo.

3 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa com foco na sociorretórica dos gêneros acadêmicos, explorando os aspectos contextuais e textuais dos resumos de artigos científicos. O estudo contempla dois tipos de pesquisa: exploratória, para compreender as nuances dos gêneros nas diferentes disciplinas, e descritiva, para mapear a organização retórica nos resumos investigados. O objetivo de caráter metodológico é identificar convergências e divergências estruturais dos resumos nas áreas de Letras e História, considerando sua representação em revistas classificadas como Qualis A.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas principais em plataformas de revistas Qualis A. Inicialmente, identificamos as revistas na Plataforma Sucupira e endereços eletrônicos pertinentes às áreas de Letras e História, seguido pela coleta de resumos a partir de suas diretrizes de produção. Foram selecionados seis resumos para análise, três de cada área, assegurando uma base representativa e relevante para o objetivo do estudo.

Nossos procedimentos analíticos partiram do contexto para o texto, adotando o modelo de Swales (2004) que integra elementos contextuais e textuais no exame dos resumos. Consideramos fatores contextuais como as diretrizes de submissão e organização das revistas, enquanto a análise textual centralizamos no conteúdo retórico dos resumos, implementando o modelo de Bhatia (1993) atualizado por Carvalho (2010). Este procedimento permitiu um exame detalhado das dimensões retóricas dos resumos investigados.

Durante a apresentação dos dados e discussão dos resultados, mantivemos um diálogo contínuo entre as análises contextuais e textuais. Isso para uma compreensão do enquadramento pedagógico acadêmico dos resumos e uma identificação de padrões recorrentes e diferenciados nas duas áreas disciplinares. À medida que cada resultado foi apresentado, integramos observações pertinentes às práticas de escrita.

4 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS DO RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO EM LETRAS E HISTÓRIA

Na análise dos resumos dos artigos científicos, observamos distintas maneiras de orientação e de organização retórica dos textos entre as áreas de Letras e História. Embora tenhamos organizado a pesquisa partido do contexto para o texto, nesse momento, faremos o inverso – na apresentação dos dados – por questões de organização discursiva a partir dos resultados do procedimento de análise textual, mas discursivamente olharemos para ambas as análises. Fundamentados pelo modelo de Bhatia (1993), inseridas na atualização de Carvalho (2010), as estratégias retóricas revelam diferentes graus de aderência aos padrões propostos. Vejamos na Tabela 1 (área de Letras) e Tabela 2 (área de História) as variações na ocorrência dos elementos retóricos que refletem essas diferenças.

Na Tabela 1 a seguir, dedicada à área de Letras, destacamos a ocorrência da apresentação dos propósitos (MR 1 com 3 ocorrências), metodologia (MR 2 com 3 ocorrências) sintetização dos resultados (MR 3 com 2 ocorrências), e conclusões (MR 4 com 1 ocorrência) nos três resumos de artigo científico analisados. O padrão dos quatro MR reforça a orientação bem definida e indicativa da revista Qualis A na referida área, mas a realidade de como seus resumos são organizados é bem dinâmica. A função orientacional da página de submissão da revista permite perceber o caráter didático das práticas comunicativas mais organizadas, buscando um olhar imediatamente mais rápido e prático da compreensão geral da pesquisa apresentada no artigo científico.

Tabela 1: MR e ER dos resumos de artigo científico da área de letras e linguística

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS	RA	R1	R2	R3	Oco.
MR 1: INTRODUIZIR O PROPÓSITO	3	ocorreram			3
ER 1: indicar a intenção do autor e/ou	3	-	-	-	0
ER 2: levantando a hipótese e/ou	3	-	-	-	0
ER 3: apontando os objetivos e/ou	3	X	X	X	3
ER 4: apresentando o problema a ser solucionado	3	-	-	-	0
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	3	ocorreram			3
ER 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado e/ou	3	X	-	X	2
ER 2: incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ou	3	-	X	-	1
ER 3: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados e/ou	3	-	X	-	1
ER 4: indicando o escopo da pesquisa	3	-	-	-	0
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	3	ocorreram			3
ER 1: apontando observações sobre os dados analisados e/ou	3	X	X	X	3
ER 2: apresentando os resultados encontrados e/ou	3	X	X	X	3
ER 3: sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro move)	3	-	-	-	0

(continua)

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS	RA	R1	R2	R3	Oco.
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	3	ocorreu			1
ER 1: interpretando os resultados e/ou	3	-	-	X	1
ER 2: apontando inferências sobre os resultados e/ou	3	-	-	-	0
ER 3: indicando implicações acerca dos resultados obtidos e/ou	3	-	-	-	0
ER 4: apontando aplicações dos resultados obtidos	3	-	-	-	0

Fonte: Os autores.

Conforme podemos perceber nesta tabela, a ocorrência de ER é bem dinâmica, no MR1 os autores dos resumos (R) dão atenção única para a ER3 apontando os objetivos da pesquisa. No MR2 percebemos as escolhas dos autores nos R1 e R2 para a ER 1 e o autor do R2 centrado na ER2 e ER3. No MR3 os autores concentram atenção total na descrição de informações das ER 1 e ER2. Já no MR4 apenas o autor do R3 decidiu informar algum aspecto das conclusões na ER1. Isso relata a dinâmica da produção dos resumos e escolhas informativas que os autores dedicam atenção no tratamento de apresentação do seu artigo científico por meio do resumo.

Na Tabela 2 a seguir, dedicada à área de História, destacamos a ocorrência da apresentação dos propósitos (MR 1 com 3 ocorrências), metodologia (MR 2 com 2 ocorrências) sintetização dos resultados (MR 3 com 1 ocorrência), e conclusões (MR 4 com nenhuma ocorrência) nos três resumos de artigo científico analisados. Embora o padrão em quatro MR tenha uma ideia orientacional do que conter na organização do texto, conforme idealizado em Bhatia (1993), a revista Qualis A nesta referida área não indica tais informações. Por isso podemos ver a realidade mais dinâmica de como seus resumos são organizados.

Tabela 2: MR e ER dos resumos artigo científico da área de história

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS	RA	R1	R2	R3	Oco.
MR 1: INTRODUZIR O PROPÓSITO	3	ocorreram			3
ER 1: indicar a intenção do autor e/ou	3	-	X	-	1
ER 2: levantando a hipótese e/ou	3	-	-	-	0
ER 3: apontando os objetivos e/ou	3	X	X	X	3
ER 4: apresentando o problema a ser solucionado	3	-	-	-	0
MR 2: DESCREVER A METODOLOGIA	3	ocorreram			2
ER 1: apresentando o quadro teórico-metodológico adotado e/ou	3	-	-	-	0
ER 2: incluindo informações sobre o <i>corpus</i> e/ou	3	-	-	-	0
ER 3: descrevendo os procedimentos ou métodos utilizados e/ou	3	X	X	-	2
ER 4: indicando o escopo da pesquisa	3	-	-	-	0
MR 3: SINTETIZAR OS RESULTADOS	3	ocorreram			1
ER 1: apontando observações sobre os dados analisados e/ou	3	-	-	X	1
ER 2: apresentando os resultados encontrados e/ou	3	-	-	-	0

(continua)

ESTRATÉGIAS RETÓRICAS	RA	R1	R2	R3	Oco.
ER 3: sugerindo soluções para o problema (caso tenha sido apontado no primeiro move)	3	-	-	-	0
MR 4: APRESENTAR AS CONCLUSÕES	3	ocorreram			0
ER 1: interpretando os resultados e/ou	3	-	-	-	0
ER 2: apontando inferências sobre os resultados e/ou	3	-	-	-	0
ER 3: indicando implicações acerca dos resultados obtidos e/ou	3	-	-	-	0
ER 4: apontando aplicações dos resultados obtidos	3	-	-	-	0

Fonte: Os autores.

Nesta Tabela 2 podemos observar a ocorrência de ER de modo mais restrito em certas informações da dinâmica de produção textual do resumo de artigo científico em revistas Qualis A, na área de História. No MR1 os autores dos resumos (R) dedicam atenção para a ER3 e apenas o autor do R2 introduz além do objetivo sua intenção. No MR2 os autores do R1 e R2 contemplam a informação sobre a metodologia da pesquisa na ER 3. No MR3 apenas o autor do R3 apresenta o MR na ER 1. Já no MR4 nenhum dos autores dos três resumos apresenta qualquer ER desse movimento. Isso nos mostra a brevidade desse gênero resumo, em específico, apresentando apenas uma pequena parcela inicial que seu artigo científico publicado informa.

Antes de maiores discussões, apresentamos a Tabela 3 a seguir – contendo informações contextuais e textuais que nos mostram um pouco como olhamos para os dados textuais obtidos e destacados nas tabelas 1 e 2.

Tabela 3: Perspectiva contextual e realidade textual dos resumos de artigo científico

DADOS CONTEXTUAIS DO RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO QUALIS A	
Orientações para o que conter no resumo	
RESUMO DE LETRAS	RESUMOS DE HISTÓRIA
Objetivos, Metodologia, Resultados e Conclusões.	Não há recomendações acerca do que deve conter nos resumos.
Entre 100 e 250 palavras Seguir as normas da ABNT NBR 6028:2003: enunciar objetivo, metodologia, resultados e conclusões do artigo.	Aproximadamente 100 palavras
Apenas doutores ou doutorandos (no caso de coautoria, pelo menos um dos autores deve ser doutor ou doutorando) – podem submeter artigo científico, contendo o resumo.	Aceita apenas artigos de Doutores ou Co-autoria com Doutor.

(continua)

DADOS CONTEXTUAIS DO RESUMO DE ARTIGO CIENTÍFICO QUALIS A		
Realidade da organização canônica da produção do resumo		
MOVES RETÓRICOS	Ocorrência em Letras	Ocorrência em História
MOVE 1: Introduzir o propósito	3	3
MOVE 2: Descrever a metodologia	3	2
MOVE 3: Sintetizar os resultados	3	1
MOVE 4: Apresentar as conclusões	1	0

Fonte: Os autores.

Nesta Tabela 3, o olhar comparativo entre as orientações dos resumos das duas áreas disciplinares oferece uma visibilidade crítica das expectativas institucionais das revistas. A diferença sugere que a área de Letras talvez esteja mais moldada por normas de avaliação e divulgação científica do que a de História, refletindo convergências promovidas por uma integração disciplinar mais forte. Isso se dá no sentido de olharmos a análise de gêneros resumo a partir do contexto para o texto, permitindo verificar que as revistas apresentaram diretrizes diferenciadas para a organização do resumo de artigos científicos. A página informativa de submissão ao periódico científico “Trabalhos em Linguística Aplicada (TLA)”, da Unicamp, fornece normas que englobam indicação informativa do que conter no resumo, seguindo as recomendações da ABNT (ainda na atualização da NBR antiga). Já na página informativa de submissão à revista “Projeto História”, da PUC-SP, não há normas para organização do que conter no resumo do artigo científico.

Ao observarmos as orientações contextuais e a realidade textual dos resumos analisados, torna-se perceptível que a revista da área de Letras proporciona diretrizes mais detalhadas aos autores, o que se reflete na estrutura mais robusta dos resumos nesta área. A distinção entre o número de palavras aceitáveis e os requisitos de qualificação dos autores contribui para uma padronização que busca alinhar-se às normas linguísticas e acadêmicas mais normativas e convencionadas, indicando ‘talvez’ um compromisso com a clareza e a concisão necessárias para a comunicação científica.

Por outro lado, a área de História, representada por sua revista Qualis A correspondente, demonstra uma flexibilidade maior em termos de requisitos para o resumo. As orientações limitam o espaço textual de produção do resumo, indicando o máximo de 100 palavras e função acadêmica dos autores, deixando de oferecer atenção sobre o que conter no resumo. A ausência de diretrizes específicas quanto ao conteúdo do resumo pode influenciar na brevidade e na variabilidade notada nos resumos analisados, decorrendo em uma diferenciação de práticas de escrita do resumo – que reflete as tradições

historiográficas onde ponderações narrativas às vezes ganham precedência às formalidades estruturais dos textos.

Ao alinhar os resultados desta análise com a fundamentação teórica, salientamos a aplicabilidade dos conceitos de Swales sobre as comunidades discursivas e como as normas de cada disciplina que refletem as práticas comunicativas internalizadas por seus membros. Enquanto a área de Letras parece seguir um modelo mais próximo das convenções regradas recomendadas por movimentos retóricos explícitos, a área de História aplica uma abordagem intuitiva que privilegia a liberdade em fornecer informações do artigo, configurando características particulares aos seus textos.

Os resultados evidenciam que a noção de Bhatia (1993) sobre a capacidade dos autores em negociar significado dentro de limites estabelecidos pela revista está mais presente e é efetivo em Letras, onde as interações entre contexto e texto são mediadas por normas disciplinares mais prescritivas. A área de História, no entanto, abraça a capacidade dos autores de traçar seus próprios termos e rotinas, o que pode tanto potencializar singularidades quanto limitar uniformidade requerida por leitores menos familiarizados.

Os dados interpretações, aqui expostos, demonstram a importância de ver o contexto não apenas como um precursor das estruturas textuais, mas como 'um contexto condicionado' em si, onde os autores reagem a entorno e diretrizes para mediar suas vozes acadêmicas, conforme podemos inferir na referência de Van Dijk (2012). Isso levanta considerações importantes para revistas ao considerar a revisão de políticas de submissão para acomodar as expectativas de clareza científica no vínculo didático pedagógico ensinado a partir da ABNT, claro que – sem desconsiderar a natureza interpretativa de sua área disciplinar.

Muitos outros significados podem ser levantados a partir da exposição dos dados neste tópico, mas terminamos dadas as condições de espaço para desenvolvimento deste trabalho completo. Logo após, teceremos algumas considerações que finalizam o presente trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou uma análise das semelhanças e diferenças na organização retórica de resumos de artigos científicos nas áreas de Letras e História, publicadas em revistas Qualis A. Através de uma metodologia sociorretórica, foram identificados padrões e variações que refletem as diretrizes contextuais e textuais estabelecidas pelas revistas. Essas análises destacam a relação entre contextos disciplinares e práticas de escrita

estabelecidas, corroborando as teorias de Van Dijk e Swales sobre a interdependência entre contexto e texto/discurso.

Como parte de um projeto maior do PIBIC, este estudo serve como pesquisa piloto, introdutória à interpretação mais ampla que será explorada em futuras investigações que envolverão seis áreas temáticas distintas. Este primeiro passo nos permitiu compreender como as especificidades de cada área exercem influência sobre a forma e o conteúdo dos resumos produzidos, valorizando a diversidade metodológica e prática na redação científica. Tais compreensões são essenciais para contínuo desenvolvimento da formação do conhecimento acadêmico nestas áreas tanto temática de estudos de gêneros quanto disciplinares.

A necessidade de novos estudos, tanto teóricos quanto metodológicos se evidencia diante das divergências observadas. Trabalhos futuros continuarão a explorar a interação entre linguagem, disciplinas e seus contextos, a fim de desenvolver melhores práticas na produção de resumos. Enquanto o gênero resumo é frequentemente regulamentado por padrões específicos como os da ABNT em sua específica NBR 6028, práticas alinhadas às comunidades discursivas, no quesito disciplinar, oferecem ideias sobre as preferências de contêineres de seus próprios modos de escrever textos acadêmicos.

Para fins didáticos e pedagógicos, o presente trabalho sugere maior atenção às expectativas reais e comparativas na formação de pesquisadores. Em Letras, a adesão à norma e a riqueza retórica são prioritárias, enquanto em História, a flexibilidade e a narrativa prevalecem. Compreender essas nuances é importante para aprimorar não apenas o ensino, mas também a escrita e a crítica acadêmica entre as diferentes áreas do conhecimento, favorecendo leitores e autores por meio da clareza e da acessibilidade.

Assim, a pesquisa expande nossa visão das práticas de construção de gêneros acadêmicos, enriquecendo o entendimento sobre como conhecimento é comunicado academicamente em ambientes interdisciplinares de publicação de artigos científicos. Esses resultados alertam para práticas editoriais mais alinhadas com as expectativas da comunidade científica, aliando a formação de novos investigadores, a reflexão crítica da padronização ou flexibilização da produção do conhecimento mais amplo na comunidade acadêmico científica.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. Expectativas e crenças de doutorandos sobre o gênero projeto de tese. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, SP, v. 63, n. 2, p. 412–426, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8675000>. Acesso em: 3 set. 2024.

ANTONACCI, Maria A. M. Intelectuais sob a dinâmica "lógica oral". In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 80, p. 5–27, 2024. DOI: 10.23925/2176-2767.2024v80p5-27. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/63024>. Acesso em: 3 set. 2024.

BHATIA, Vijay. K. **Analysing Genre: language use in professional settings**. New York: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações**. 1998, 307 f. Tese (doutorado em letras/ linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

CARVALHO, Flaviane Faria. Padrões de organização textual e lexicogramatical do gênero acadêmico resumo de tese: um estudo de caso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.49, n.1, p. 115-128, 2010.

DUTRA, Anelise; FERREIRA, Michael J. O desenvolvimento da competência intercultural em alunos envolvidos em interação via Teletandem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 63, n. 2, p. 476–489, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8666047>. Acesso em: 3 set. 2024.

FREITAS, Mirella de Oliveira; SILVA, Wagner Rodrigues. Evidências de educação científica em programa de formação no ensino superior. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 63, n. 2, p. 427–446, 2024. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8675413>. Acesso em: 3 set. 2024.

LANGARO, Jiani F. Narrativas trágicas, histórias violentas: Dimensões da oralidade na literatura de viagem de César Prieto Martinez à fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina na década de 1920. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 80, p. 28–58, 2024. DOI: 10.23925/2176-2767.2024v80p28-58. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/62299>. Acesso em: 3 set. 2024.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. Resumo/Abstract. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Gabriela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010 p. 151-162.

OLIVEIRA, John H. Porangaba de. **O gênero resumo: agrupamentos, relações e inter-relações contextuais nos eventos acadêmicos**. 2022. 569 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2022.

OLIVEIRA, John Hélio Porangaba de. **Análise de gêneros em contextos específicos: Organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife – PE, 2017.

PEIXOTO, Rhayller; SACRAMENTO, Igor. “Taís recusa-se a tirar a roupa”: Disputas de sentido e representações em torno da Xica da Silva na televisão. In: **Projeto História:**

Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, [S. l.], v. 80, p. 108–134, 2024. DOI: 10.23925/2176-2767.2024v80p108-134. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/66066>. Acesso em: 3 set. 2024.

PUC-SP. V.80 (2024): REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS E DISPUTAS CULTURAIS. In: **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. Pucsp.br, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/63024>. Acesso em: 14 de out. 2024.

SWALES, John M. **Research Genres: Explorations and Applications**. Cambridge: University Press, 2004.

SWALES, John M. **Research Genres: Explorations and Applications**. Cambridge: University Press, 2004.

UNICAMP. V.63 n.2 (2024): **TRABALHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA** | Universidade Estadual de Campinas – Sistema de Bibliotecas. Unicamp.br, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla>. Acesso em: 14 de out. 2024.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Antonio Wallyton dos Santos Silva é aluno de quarto período do curso de Letras-Português e membro do Laboratório de Leitura e Escritas Acadêmicas – LEIA da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Além disso, é voluntário em Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC.

John Hélio Porangaba de Oliveira é bolsista CAPES em atividades de ensino, pesquisa e extensão exclusivas do estágio pós-doutorado no PPGL/UESPI (biênico 2024-2025), com mestrado e doutorado em ciências da linguagem pela UNICAP. Atua nos grupos gênero, texto e ensino – GETE/UNICAP e laboratório de leitura e escrita acadêmicas – LEIA/UESPI, focando em escrita acadêmica, gêneros textuais e práticas sociodiscursivas, explorando abordagens sociorretóricas e transdisciplinares em produção textual acadêmica e processos de compreensão.

A MODIFICAÇÃO ADJETIVAL NA LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA SEMÂNTICA

Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova (Universidade Estadual do Piauí-UESPI)

lisianeribeiro@cchl.uespi.br

RESUMO: Este trabalho apresenta como tema a modificação adjetival na língua inglesa sob uma perspectiva semântica na compreensão e produção de resumos acadêmicos. O objetivo principal é esclarecer como a prática com a modificação adjetival impulsiona o letramento de resumos acadêmicos na língua inglesa. A análise partiu da dificuldade de construir grupos nominais ou sintagmas contendo modificadores adjetivais. Como o texto é composto de sentenças e cada sentença é composta de grupos nominais, constatou-se a relevância da ordem dos modificadores adjetivais na construção do sintagma, principalmente, no significado das sentenças, repercutindo na construção de sentidos no texto. Esta pesquisa, conduzida à luz da semântica formal, é descritiva, documental e qualitativa. Parte da análise de textos acadêmicos produzidos por alunos de graduação e pós-graduação. Compõem o referencial teórico, a teoria dos adjetivos relativos e absolutos de Cruse (2006) e a noção de gradação delineada por Gomes e Mendes (2018) integrados à prática do letramento de acordo com Soares (1998) e Klein (2024). Como resultado, constatou-se que o tipo semântico do modificador orienta a construção do sintagma ou grupo nominal. Desse modo, a semântica contribui para a construção de resumos acadêmicos possibilitando maior eficiência na leitura e na construção de sentenças e textos nos resumos em língua inglesa, o que favorece a prática do letramento.

Palavras-chave: modificação adjetival; língua inglesa; resumos; letramento.

1 INTRODUÇÃO

A modificação adjetival tem sido pouco explorada no campo didático e seu valor tem sido pouco reconhecido para as práticas do letramento na língua inglesa. Diante desse contexto, objetiva-se discutir pontos na perspectiva semântica que possam esclarecer de que modo a modificação adjetival contribui para o aprimoramento da escrita acadêmica, especialmente, em resumos redigidos na língua inglesa. A justificativa para explorar aspectos da modificação adjetival sob a perspectiva semântica reside na veiculação do significado de forma coerente, o que favorece tanto a leitura como a produção de textos.

O português brasileiro dispõe de maior flexibilização na organização dos modificadores no grupo nominal, no entanto, a língua inglesa não dispõe da mesma flexibilização. O modificador adjetival deve ocupar a posição anteposta ao núcleo do grupo nominal em inglês, mas quando há mais de um modificador, o significado pode ficar comprometido caso não atenda à ordem estabelecida na conexão sintático-semântica entre os elementos linguísticos na sentença.

No caso de resumos acadêmicos na língua inglesa, também denominados *abstracts*, o comprometimento do significado das expressões linguísticas tais como os grupos nominais, assume uma dimensão ainda mais relevante em razão da necessidade de expressar o conteúdo desejado com vistas não somente à compreensão do texto em si, mas também, com a finalidade de publicação de pesquisas científicas realizadas nos cursos de graduação e pós-graduação. Isso realça o potencial benefício dos estudos semânticos para a produção de textos, favorecendo a prática do letramento no meio científico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo está fundamentado na teoria semântica que contempla as noções de adjetivos relativos e absolutos, defendida por Cruse (2011). Possui como ponto de partida o princípio que estabelece que a orientação semântica rege a organização sintática dos constituintes de um grupo ou sintagma nominal.

Ressalta-se que o estudo em questão estende a análise de “adjetivo” para “modificador adjetival” quanto ao tipo semântico, se é relativo ou absoluto. Essa consideração torna-se necessária tendo em vista que, na língua inglesa, não somente adjetivos em si modificam o núcleo de um grupo nominal, mas também substantivos, expressões adjetivas e até mesmo algumas formas verbais podem atuar em sentenças expressando características semânticas semelhantes a um adjetivo. Essa análise também averigua a relação que o modificador estabelece com o substantivo-núcleo do sintagma, podendo ser de complementação necessária ou de predicação.

No caso do sintagma nominal composto por modificadores adjetivais, considera-se relevante analisar também o movimento dos constituintes com vistas a uma melhor compreensão do emprego dos modificadores adjetivais pelos alunos que estudam a língua inglesa como língua estrangeira e que possuem o português brasileiro como língua nativa. Compreende-se por “movimento dos constituintes”, a ordem dos modificadores adjetivais. Há um critério subjacente à ordem dos modificadores que orienta a construção do sintagma nominal nas línguas naturais e, no caso da língua inglesa, esse critério parece estar fundamentado em princípios semânticos como a composicionalidade, a referencialidade e o encadeamento lógico, incluindo pontos como a intersectividade e a relação de hiperonímia construída com base no raciocínio lógico e intuitivo, conforme defende Cruse (2011).

No âmbito do ensino, o material didático normalmente não orienta a respeito da organização dos constituintes, ou quando fazem, apenas apresentam tabelas que contém

categorias conceituais de modificadores adjetivais apresentadas em uma ordem a ser memorizada aleatoriamente. Não é esclarecido o critério de organização desses modificadores adjetivais. Na verdade, não é apresentado um critério consistente que justifique a ordem dos modificadores adjetivais no sintagma nominal e isso dificulta a prática do letramento de textos redigidos na língua inglesa. Essa ausência de um critério que possa orientar a ordem dos modificadores agrava a dificuldade na compreensão do significado do sintagma nominal composto por modificadores adjetivais na língua inglesa.

No que concerne à movimentação dos constituintes no sintagma nominal, alguns pontos destacados nos estudos linguísticos devem ser levados em consideração. O primeiro ponto consiste nas orientações sobre a possibilidade de inserir a intensificação na sentença, mais especificamente, no próprio sintagma nominal que contém os modificadores em análise. A intensificação é feita mediante o emprego de adjetivos intensificadores tais como “muito”, “extremamente”, “hiper”, “super”¹. Ao testar essas possibilidades, verifica-se que o intensificador ocupa a posição anteposta ao modificador adjetival que denota a qualidade intensificada. Isso não é tão fácil como parece quando é necessário manter o significado do sintagma nominal de uma língua para outra, atividade comum aos alunos de língua inglesa. Então, esse teste pode auxiliar no reconhecimento do tipo semântico do modificador adjetival. Considerando o sintagma nominal *an expensive Brazilian wine*, observa-se que o uso do adjetivo intensificador preposto ao modificador *good* é possível, como *a very expensive Brazilian wine* (um vinho brasileiro muito caro), porém o emprego do adjetivo intensificador *very* não é possível na posição preposta ao modificador *Brazilian*, não sendo possível a construção **very Brazilian* na língua inglesa, como também não é possível no português brasileiro dizer “*muito brasileiro” ou “*um vinho muito brasileiro”.

O segundo ponto considerado na análise consiste na aceitabilidade da gradação. Alguns modificadores adjetivais aceitam a gradação naturalmente, enquanto outros não a aceitam. Para exemplificar esse ponto, analisam-se os modificadores *expensive* e *Brazilian* no sintagma nominal *an expensive Brazilian wine* (um vinho brasileiro caro). O modificador *expensive* aceita a gradação. É possível dizer “mais caro” ou “menos caro”. Por outro lado, não se diz *more Brazilian*, pois o modificador adjetival “brasileiro” não aceita as formas utilizadas na gradação. Assim, não se diz “*mais brasileiro” ou “*menos brasileiro”.

¹ Os adjetivos intensificadores “hiper” e “super” são tratados por prefixos por outras abordagens, porém, contempla-se a abordagem de Foltran e Nóbrega (2016) que os trata como adjetivos intensificadores tendo em vista suas propriedades morfossintáticas, sintáticas e semânticas. Em testes aplicados para verificar seu comportamento em relação à ordem, definitude e tipo de sentenças e sintagmas em que ocorrem, foi constatado que ocorrem exclusivamente prepostos. Foram consideradas formações como *supermercado*, *hipercorreção*, analisando-as como compostos de combinação categorial A-N (*Adjective-Noun*), portanto adjetivos autônomos e intensificadores.

No que concerne à gradação, Gomes e Mendes (2018, p. 170) defendem que os modificadores adjetivais de grau possuem propriedades escalares. Segundo as autoras, “eles tiram a medida que seu argumento tem da propriedade e fornecem o grau correspondente numa escala”. Esse ponto auxilia a compreensão da ordem dos modificadores adjetivais na construção de um sintagma nominal do tipo “uma cafeteira elétrica barata”, o qual no inglês é construído da seguinte forma: *a cheap electrical coffee machine*. O modificador adjetival *electric* (elétrica) não fornece grau correspondente numa escala, pois não se aceita dizer “*esta cafeteira é mais elétrica do que aquela”. Já o modificador *cheap* (barato) fornece grau correspondente em uma escala, pois é possível dizer “esta cafeteira é mais barata do que aquela”. Isso permite, inclusive, que seja utilizado um intensificador para *cheap* e não para o modificador adjetival *electric*.

A análise de sintagmas contendo modificadores adjetivais normalmente leva em conta as inferências de parâmetros organizacionais da língua materna, considerando, entre as leituras possíveis, a que mantém uma conexão sintático-semântica. As abordagens explanadas nos materiais didáticos não dão conta de explicar a construção de sintagmas portadores de estrutura mais complexa que necessitam de uma análise composicional. A análise desenvolvida de acordo como o raciocínio lógico dispensa a memorização de tabelas aleatórias contendo a posição dos modificadores adjetivais.

2.1 A teoria semântica dos adjetivos relativos e absolutos

A teoria semântica dos adjetivos relativos e absolutos delineada por Cruse (2011) integra o raciocínio lógico na compreensão de um grupo ou sintagma nominal. construção de um sintagma nominal. Analisar a conexão sintático-semântico estabelecida entre os constituintes de um sintagma nominal constitui-se em uma orientação semântica produtiva na compreensão da modificadores adjetivais inseridos na estrutura de sintagmas nominais, contribuindo para a compreensão da leitura de textos e para a construção de sentenças.

Na concepção de Cruse (2011) e de Gomes e Mendes (2018), os adjetivos são classificados em absolutos (ou intersectivos) e relativos (não-intersectivos). Os modificadores adjetivais relativos aceitam comparações. São relativos: “alto”, “elegante”, “útil”, “bonito”, entre outros. Já os modificadores adjetivais absolutos não aceitam comparações. São adjetivos absolutos: “brasileiro”, “mensal”, “escolar”, “italiano”, “social”, “científico”. É possível dizer que *Pedro é mais calmo do que Lúcia*, porém não é usual a sentença *Este boleto é mais mensal do que aquele*. Adota-se a nomenclatura “relativos” e “absolutos”, estendendo a noção de adjetivos para “modificadores adjetivais”.

Os modificadores adjetivais absolutos apresentam propriedades que os distinguem dos modificadores adjetivais relativos. A verificação do tipo semântico de modificador adjetival tem sido produtiva para orientar a organização dos modificadores adjetivais no sintagma nominal. Os diferentes tipos das relações estabelecidas entre os constituintes do sintagma são responsáveis pelas diferenças de comportamento sintático e semântico entre os modificadores adjetivais relativos e absolutos.

Cruse (2011, p. 312) explica que a classificação dos adjetivos nos tipos relativo e absoluto consiste na segunda maior divisão dos adjetivos. Embora nem todas as línguas naturais expressem a noção de grau por meio do adjetivo, a língua inglesa e o português brasileiro aceitam que a gradação seja aplicada aos modificadores adjetivais do tipo relativo e não aos modificadores que fazem parte do tipo absoluto.

A noção de gradação é apontada por esses autores como um dos critérios de classificação do adjetivo. Essa noção é relevante pois se constitui em estratégia de verificação do tipo de adjetivo ou modificador adjetival: se aceita a gradação, pertence ao tipo relativo e, se não aceita a gradação, pertence ao tipo absoluto. A identificação do tipo de adjetivo e o reconhecimento da ordem desses adjetivos na sentença também se constitui em estratégia para o desenvolvimento de letramento eficaz diante da leitura e produção de textos.

Um passo estratégico é a identificação do tipo semântico do modificador adjetival. Outro passo estratégico é o reconhecimento de que o modificador absoluto é aquele que completa seu significado, sendo assim, um complemento importante e necessário, e no reconhecimento de que o modificador relativo é aquele que acrescenta uma informação sobre o núcleo, sendo um suplemento ao significado do núcleo do sintagma nominal. Desse modo, tem-se o raciocínio lógico de que o modificador absoluto ocupa a posição imediatamente anteposta ao núcleo e o modificador relativo ocupa a posição mais periférica, distanciada do núcleo, preposta ao modificador absoluto. Então, a ordem dos modificadores adjetivais no sintagma nominal aceita pelo sistema da língua inglesa segue da seguinte forma: modificador relativo - modificador absoluto - núcleo nominal.

Cruse (2011, p. 311) reforça que a principal função do adjetivo é a modificação e propõe um teste para a descrição linguística dos adjetivos. O teste proposto auxilia nas análises dos sintagmas nominais com o propósito de verificar se o modificador adjetival é do tipo relativo ou absoluto. A partir da constatação do tipo semântico dos modificadores adjetivais, é possível organizá-los no sintagma de modo coerente e produtivo no que concerne ao significado.

O teste sugerido por Cruse (2011) orienta a classificação do tipo semântico do modificador com o enfoque direcionado para a noção de acarretamento. Para tanto, recorre, inicialmente, à noção de hiperonímia e homonímia entre o substantivo descrito por um adjetivo e a utilização do mesmo adjetivo para descrever o hiperônimo do substantivo descrito. A análise é conduzida estabelecendo a correspondência com a noção de conjuntos. A seguir, apresenta-se o teste para classificar o tipo semântico do modificador adjetival segundo a teoria de adjetivos relativos e absolutos proposta por Cruse (2011).

Considerando que X e Y são substantivos,
Se **Adj + X** sempre acarretar **Adj + Y**,
sendo X hipônimo de Y,
então, o **Adj** é **absoluto**.
Se **Adj + X** NÃO acarretar **Adj + Y**,
sendo X hipônimo de Y,
então, o **Adj** é **relativo**.

A seguir, as sentenças (4) e (5) esclarecem o teste que pode ser aplicado a análise do tipo semântico do modificador adjetival “doente”:

(1) *Um gato doente é um animal doente.*

Na sentença (1), considera-se X = gato e Y = animal.
Tem-se que X é hipônimo de Y, pois *gato* é hipônimo de *animal*.
Tem-se que *um gato doente* acarreta *um animal doente*.
Logo, o modificador adjetival *doente* é do tipo **absoluto**.

(2) *Um gato grande não é um animal grande*

Na sentença (2), considera-se X = gato e Y = animal.
Tem-se que X é hipônimo de Y, pois *gato* é hipônimo de *animal*,
porém *um gato grande* NÃO acarreta *um animal grande*.
Logo, o modificador adjetival *grande* é do tipo **relativo**.

Verifica-se que, na composição das sentenças de um texto em língua inglesa, a ordem dos modificadores adjetivais é regida por propriedades semânticas dos modificadores que compõem o grupo ou sintagma nominal. O modificador absoluto ocupa a posição imediatamente anteposta ao núcleo do grupo nominal e o modificador relativo ocupa a posição anteposta ao absoluto, distanciando do núcleo do grupo nominal. No caso de mais de um modificador no mesmo sintagma, a semântica orienta para averiguar como se comportam em uma escala de gradação. Assim, o modificador mais absoluto permanece na posição anteposta mais próxima ao substantivo-núcleo e o mais relativo ocupa posição anteposta aos absolutos e mais distanciada do núcleo.

Nesse sentido, quando se trata de modificadores adjetivais pertencentes ao mesmo tipo semântico, pode-se fazer uso da teoria semântica apresentada por Cruse (2011). Por esse viés, a seção seguinte reforça que a orientação conduzida pela teoria semântica de adjetivos relativos e absolutos não somente favorece a aprendizagem de uma língua e a compreensão de textos como também promove o letramento.

2.2 A aplicação da teoria semântica na prática do letramento

Integrar a prática da modificação adjetival na construção de sentenças em textos tais como resumos acadêmicos resulta em maior eficiência na produção textual e melhor compreensão na leitura do resumo, o que possibilita que uma determinada pesquisa descrita em um determinado resumo acadêmico possa ter a temática esclarecida, os objetivos explicados, a metodologia descrita, os resultados explanados e o alcance desejado a ponto de ser publicado em revistas científicas.

Compreende-se como principal meta do letramento desenvolver habilidades que permitam a interação com o mundo letrado, de forma segura e significativa. Por esse viés, a prática com a conexão sintático-semântica dos modificadores adjetivais no sintagma nominal proporciona maior eficácia e fluidez na prática do letramento no âmbito das produções científicas no meio acadêmico tendo em vista que evita distorções no significado das expressões linguísticas que compõem as sentenças de um texto.

Para Soares (1998), o letramento consiste no uso de habilidades de leitura e de escrita para entender as exigências sociais. “O indivíduo deve adaptar-se à sociedade” e “o tipo de habilidade depende da prática social em que o indivíduo se engaja. Nesse sentido, o texto do tipo resumo acadêmico possui como meta apresentar uma síntese de uma pesquisa desenvolvida no âmbito acadêmico-científico.

Segundo Klein (2024), o letramento permite que o ser humano: represente conceitos abstratos, raciocine logicamente e transmita conhecimento. Essa visão se integra com a semântica no estudo das línguas uma vez que a orientação semântica trabalha o raciocínio lógico-intuitivo. No caso de resumos acadêmicos, a orientação semântica é capaz de trabalhar o raciocínio lógico-intuitivo na transmissão do conhecimento científico desenvolvido em uma pesquisa.

Nesse sentido, a conexão entre a teoria semântica dos adjetivos e a produção de resumos reside no fato de que a orientação semântica cria condições para uma produção científica que, ao mesmo tempo em que é eficiente no nível linguístico, é eficaz no nível

discursivo da expressão do significado das ideias que se pretende veicular nos resumos acadêmicos.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa configura-se do tipo documental, dotada de método analítico, traçando pontos de análise da ordem dos modificadores à luz da semântica e indicando pontos favoráveis ao letramento. Os procedimentos utilizados incluem a identificação de sintagmas ou grupos nominais compostos por modificadores adjetivais na língua inglesa, a categorização do tipo semântico de modificador adjetival, a análise da ordem dos modificadores na construção do sintagma em conformidade com o significado denotado por essa expressão linguística para o contexto do resumo e a leitura de resumos acadêmicos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com vistas a ilustrar parte dos resultados obtidos na pesquisa, apresentamos trechos de um resumo acadêmico produzido por uma aluna em curso de pós-graduação para que seja possível visualizar como os modificadores adjetivais compõem ou devem compor um sintagma e, conseqüentemente, construir o significado de uma sentença no texto.

*The concentration of deaf people in this geographically isolated region motivated the development of a unique signalized language, known as *cena* that has existed for decades (Almeida-Silva & Nevins, 2020); (Pereira, 2013). *Cena* is a language originally from Piauí, since it emerged from the interaction among the local speakers without being in touch with other sign language, being different from Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), “Brazilian Sign Language”, used by deaf community in Brazil (Neres, 2024, p. 5).*

No exemplo *this geographically isolated region*, observa-se que esta região (*this region*) é geograficamente isolada (*geographically isolated*) Toda a expressão que funciona como modificador deve ocupar posição anteposta ao núcleo *region*).

No exemplo *a unique signalized language*, constata-se que se trata de uma língua (*a language*) que é “única” e “sinalizada”. Nesse caso, tem-se mais de um modificador adjetival. Não basta saber que o adjetivo antecede o substantivo. É preciso saber qual desses modificadores ocupa a posição imediatamente anteposta ao núcleo do sintagma. Ao esboçar o raciocínio lógico e intuitivo, verifica-se que a característica “sinalizada” faz

parte do complemento dessa língua, indica o tipo de língua. Trata-se de um modificador absoluto, portanto deve ocupar a posição anteposta ao núcleo. Se essa língua é única, variada, etc., isso já se trata de uma informação extra, de um suplemento, o que faz esse modificador ser do tipo relativo. Deve ocupar posição mais distanciada do núcleo.

No exemplo *Brazilian Sign Language*, os modificadores *Brazilian* e *sign* exibem propriedades complementares da língua (que é uma língua de sinais e que é uma língua brasileira) No entanto, não se trata de uma língua que é falada por todos os nativos do Brasil, mas diz respeito a uma língua de sinais (informação complementar necessária) que é falada no Brasil. Por essa razão, *sign*, que indica exatamente o tipo semântico da língua, ocupa posição imediatamente anteposta ao núcleo e *Brazilian*, que relata onde essa língua é falada, ocupa posição mais distanciada do núcleo. Se o modificador *Brazilian* ocupar a posição imediatamente anteposta ao núcleo, expressará um outro significado, de que essa língua é brasileira, no sentido de falada naturalmente pelos brasileiros como se essa característica fosse um complemento, o tipo de língua. Isso é uma propriedade suplementar, de que é falada, utilizada no Brasil. No entanto, o tipo de língua é “de sinais”.

*The interest to investigate how the cena signers introduce and restore the referents while telling stories, has arisen from **the recognition** of the immaterial legacy and from **the fruitful linguistic material** of the community. The main goals of the research are: describe the strategies of referencing and the constitution of meaning in a history told by **a deaf woman who is fluent in cena**, compare the similarities and differences in **the process of referencing in narratives** in libras and in cena (Neres, 2024, p. 5).*

No exemplo *the fruitful linguistic material*, que significa “o material linguístico produtivo”, o modificador *fruitful* (produtivo) exibe uma propriedade suplementar e que aceita gradação e intensificação, pois é possível dizer “mais produtivo” ou “menos produtivo” e “muito produtivo”. Trata-se, portanto, de um modificador relativo. Já o modificador *linguistic* indica o tipo de material (linguístico). Trata-se de um modificador absoluto e deve, portanto, ocupar a posição imediatamente anteposta ao núcleo para que a expressão linguística na sentença expresse o significado “o material linguístico produtivo”.

Os resultados alcançados apresentam pontos benéficos para o desenvolvimento da leitura e produção de resumos acadêmicos, principalmente por explorar a composição e o significado das expressões linguísticas que compõem uma sentença. Conhecer o tipo semântico e a ordem de cada modificador adjetival inserido no sintagma nominal são passos estratégicos na leitura e produção de resumos acadêmicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra que aspectos da modificação adjetival tais como a identificação e a ordem dos modificadores adjetivais são passos estratégicos produtivos para a construção de sintagma nominais e, conseqüentemente, de sentenças em resumos acadêmicos na língua inglesa e no português brasileiro.

Constata-se que pouca atenção é conferida às práticas de leitura e escrita voltadas para a observação da composição das estruturas linguísticas, como a composição de um sintagma nominal formado por modificadores adjetivais. Os materiais didáticos não exploram as análises da estrutura sentencial de um texto o nível do raciocínio lógico-composicional.

Tendo em vista que a teoria semântica possibilita o reconhecimento do tipo de modificador adjetival, a análise delineada nesta pesquisa, ressalta a correlação entre o tipo de modificador e a ordem que essa expressão linguística deve ocupar no sintagma nominal. Sabe-se que as expressões linguísticas tais como modificadores adjetivais, compõem sintagmas nominais, que os sintagmas compõem as sentenças e, por fim, as sentenças encadeadas compõem um texto. Nesse sentido, esta pesquisa explorou, entre os tipos de textos, o resumo acadêmico e o *abstract*, como é denominado na língua inglesa.

Quando o sintagma nominal não é construído na ordem aceita pela língua inglesa (modificador adjetival relativo + modificador adjetival absoluto + núcleo do sintagma), o significado da sentença pode sofrer alterações. Uma estratégia para construir os sintagmas adequadamente é aplicar a teoria semântica dos adjetivos relativos e absolutos. Acrescenta-se ainda que essa estratégia conta com um aspecto bastante benéfico para propiciar o letramento: explora a ordem dos modificadores adjetivais na construção do sintagma nominal a partir do raciocínio intuitivo sobre o significado denotado por cada modificador e a relação estabelecida com o núcleo do sintagma. Tal estratégia dispensa memorização de tabelas de ordem dos adjetivos, nas quais as categorias dos modificadores inseridas não são suficientes para abranger todas as categorias de conceito semântico existentes.

Levando em conta a modificação adjetival tanto no português brasileiro como na língua inglesa, constatamos que, no português, a modificação ocorre de forma mais recorrente por meio das orações relativas, e que, na língua inglesa, esse processo é mais comum na forma da construção de sintagmas nominais.

Ademais, o valor estilístico do modificador adjetival na descrição de qualquer pesquisa científica em resumos acadêmicos confere maior precisão ao sintagma e à

sentença, prestando maior esclarecimento no significado do texto em si. Ler, interpretar e construir textos requer uma articulação de todo um raciocínio lógico e intuitivo na compreensão do significado das expressões linguísticas. Desse modo, a discussão da estratégia proposta nesta pesquisa realça o potencial da teoria semântica na promoção de maior eficiência tanto na leitura como na produção de resumos acadêmicos.

6 REFERÊNCIAS

BORGES NETO, J.; MULLER, A.; OLIVEIRA, R. P. A semântica formal das línguas naturais: histórias e desafios. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, p. 1-25, 2012.

CRUSE, Alan. **Meaning in language**: an introduction to semantics and pragmatics. Third edition. USA: Oxford University Press, 2011.

DIXON, Robert M. W. **A semantic approach to English grammar**. Second edition. USA: Oxford University Press, 2005.

FOLTRAN, M. J.; MULLER, A. L.; NEGRÃO, E. V.; PEMBERTON, G. N. O Adjetivo. *In*: CASTILHO, A. T. (coord.); ILARI, R.; NEVES, M. H. de M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: classes de palavras e processos de construção. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2008.

FOLTRAN, M. J.; NÓBREGA, V. A. Adjetivos intensificadores no português brasileiro: propriedades, distribuição e reflexos morfológicos. **Alfa Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, p. 321-351, 2016.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MULLER, A. O uso das relações semânticas na análise gramatical. **Linha d'Água**, v. 14, p. 55-72, 1999.

GOMES, A. Q.; MENDES, L. S. **Para conhecer semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

KLEIN, L. R. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**: Considerações sobre a prática pedagógica no ensino da língua. Disponível em: http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Alfabetizacao_e_letramento.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

MULLER, A.; MARTINS, N. P. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a semântica do português brasileiro. 1. ed. Campinas: Pontes, 2022. v. 1. 337p.

NEGRÃO, E.; SCHER, A.; VIOTTI, E. A competência linguística. *In*: **Introdução à Linguística**. Vol. I. Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

NERES, B. R. S. **A referenciação nas narrativas contadas por surdos fluentes em cena, a língua sinalizada de Várzea Queimada, Jaicós-PI**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 2024.

CREDENCIAIS DA AUTORA

Lisiane Ribeiro Caminha Vilanova, graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Mestra em Letras – Estudos da Linguagem pela UFPI e Doutora em Letras – Semiótica e Linguística Geral pela Universidade de São Paulo – USP. Professora da UESPI. Pesquisa sobre os Processos de Aprendizagem de Línguas.

RODA DE CONVERSA “SEMINÁRIO ACADÊMICO”: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES EM TORNO DAS PRÁTICAS DE ELABORAÇÃO E DE APRESENTAÇÃO

Cícero Gabriel dos Santos (Universidade Federal da Paraíba)
cicerogabriel.ufpb@gmail.com

RESUMO: O seminário possibilita a exploração e a seleção de fontes diversificadas de informação, em função do conteúdo e da finalidade pretendida na elaboração de sua execução. Neste artigo, objetivamos analisar experiências e percepções de estudantes de graduação sobre o seminário acadêmico, a partir de vivências de sala de aula. Situamos este trabalho no âmbito da Linguística Aplicada, adotamos o modelo qualitativo de pesquisa e o caracterizamos como um estudo de caso. Como *corpus* de análise, temos a transcrição de trechos das falas de 5 estudantes que participaram de uma roda de conversa em curso de extensão. Reunimos estudos sobre letramentos (Street, 2014) e estudos que têm concebido o seminário de diferentes formas: gênero textual (Bezerra, 2003), exposição oral e gênero textual (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004), instrumento de ensino-aprendizagem / aula expositiva (Pinto, 1999), evento comunicativo e de letramento (Vieira, 2005) e evento comunicativo (Meira; Silva, 2013b). Os resultados revelam que a) os estudantes assumem diferentes concepções de seminário, e, que, b) os seminários são propostos para complementar e fixar os conteúdos das disciplinas. Concluímos que é preciso prever o tempo necessário à elaboração e realização de seminários; estabelecer critérios de avaliação para que seja entendido como uma atividade significativa, à ampliação da formação pessoal e acadêmica.

Palavras-chave: letramento acadêmico; evento comunicativo; seminário acadêmico.

1 INTRODUÇÃO

O seminário é sempre citado como uma atividade responsável pelo trabalho com a oralidade em sala de aula, seja na educação básica ou superior. Por essa razão, o trabalho com uma atividade dessa natureza exige a sistematização das etapas que constituem sua elaboração: planejamento, execução e avaliação (Meira; Silva, 2013a). Quanto à Roda de Conversa, entendemos que se configura como um espaço de diálogo e de escuta das diferentes vozes (Melo; Cruz, 2014), que tem por finalidade permitir que os participantes expressem suas impressões, concepções e opiniões sobre o tema proposto.

Neste artigo¹, temos por objetivo analisar experiências e percepções de estudantes de graduação sobre o seminário acadêmico, a partir de vivências de sala de aula. Assumimos a concepção de que o seminário é um “evento comunicativo” (Meira; Silva, 2013b), situamos o trabalho no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2009) e

¹ A primeira versão deste trabalho foi apresentada no IX CONEDU.

adotamos o modelo qualitativo de pesquisa (Denzin; Lincoln, 2006). Como *corpus* de análise, temos a transcrição de trechos das falas de cinco estudantes² que participaram de uma roda de conversa em curso de extensão. Além da introdução, da metodologia, das considerações finais e referências, o trabalho apresenta duas seções: a) Letramento ideológico: práticas sociais de uso da oralidade, da leitura e da escrita; b) Roda de conversa: experiências e percepções sobre o seminário acadêmico.

2 LETRAMENTO IDEOLÓGICO: PRÁTICAS SOCIAIS DE USO DA LEITURA E DA ESCRITA

Street (2014) propõe uma reflexão sobre o letramento como prática social e destaca a natureza social e cultural da leitura e da escrita; propõe um “modelo ideológico” – contrapartida ao “modelo autônomo” – que considera apenas os aspectos técnicos do letramento, dando ênfase à correção escrita –, que, além de reunir aspectos técnicos da oralidade e da escrita, considera que as práticas letradas são inseparáveis das estruturas culturais e de poder em uma determinada sociedade.

Ele discute conceitos como eventos e práticas de letramento. Com base nos estudos de Heath (1982), afirma que o termo eventos de letramento está relacionado a uma situação em que “um trecho de escrita é essencial à natureza das interações sociais dos participantes e a seus processos interativos” (Street, 2014, p. 18). Nesse caso, quando a escrita se coloca como mediadora de uma atividade social, na qual os participantes estão interagindo por meio do texto escrito, a reunião de aspectos orais e escritos na situação comunicativa possibilita o evento de letramento. O segundo termo apresenta um sentido mais amplo do que a noção de eventos de letramento, pois reúne as ações dos participantes e suas concepções sociais e culturais. Dessa forma, as práticas de letramento estão relacionadas a crenças, valores, atitudes, relações culturais e sociais que subjazem as maneiras pelas quais os indivíduos “lidam com a leitura e a escrita” (Silva; Castanheira, 2019, p. 6), em diferentes situações sociocomunicativas.

O ambiente acadêmico é uma esfera de atividade/social³ em que os estudantes lidam com diversos gêneros orais e/ou escritos, dentre eles, o seminário acadêmico. Entretanto, no que diz respeito às atividades com gêneros orais na sala de aula, Silva e

² Cada um dos cinco estudantes representa um curso de graduação (Administração, Agroecologia, Agroindústria, Ciências Agrárias e Pedagogia). Dentre eles, dois participaram de uma das edições do curso de extensão “Seminário escolar/acadêmico: planejamento, execução e avaliação”, ofertado no âmbito de um campus universitário, localizado no interior paraibano.

³ Para Bakhtin (2011), a esfera de atividade/social é o princípio gerador e organizador dos gêneros, porque eles existem e são empregados de acordo com as condições específicas de cada esfera/campo.

Mori-de-Angelis (2003 *apud* Cavalcanti; Melo, 2007, p. 89) destacam que, “geralmente, as atividades com gêneros orais, quando muito, fornecem ao aluno apenas o nome do gênero a ser produzido [...], esperando que ele saiba desenvolver o trabalho”. Nas palavras de Cavalcanti e Melo (*op. cit.*), o êxito em uma atividade dessa natureza demanda orientações acerca dos contextos sociais de uso dos gêneros, além da familiarização com as características de cada gênero (composição estrutural, temática e linguística).

Fundamentados em Meira e Silva (2013a), defendemos que somente um trabalho sistematizado que compreenda as etapas de planejamento, execução e avaliação poderá responder aos anseios dos estudantes quanto à mobilização de conhecimentos relativos à execução do seminário, tendo em vista o atendimento às expectativas de professores/propositores no contexto acadêmico. Visto que,

quando um aluno prepara uma apresentação oral, ele não só expõe em um determinado momento, mas se engaja em um processo que envolve ler várias fontes, tomar notas dessas fontes, escrever algumas ideias para apresentação, planejar uma estrutura por escrito, projetar um PowerPoint, ensaiar na frente do computador, entre outras ações (Montes; Navarro, 2019, p. 19, tradução nossa).

Portanto, o trabalho com o seminário requer a tomada de decisões estratégicas – leitura, seleção e registro das informações relevantes, elaboração de roteiro escrito, planejamento da apresentação gráfica e ensaio prévio à apresentação – que se coadunam para a concretização do momento de exposição oral.

2.1 Seminário: concepções e caracterização da estrutura composicional

Alguns estudiosos têm discutido e concebido o seminário de diferentes formas, porém essas concepções não são excludentes, mas complementares, a saber: a) gênero textual (Bezerra, 2003 *apud* Meira; Silva, 2013b), b) exposição oral e gênero textual (Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004), c) instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b), d) evento comunicativo e de letramento (Vieira, 2005) e, e) evento comunicativo (Meira; Silva, 2013b).

Bezerra (2003 *apud* Meira; Silva, 2013b, p. 8) assume “o posicionamento de seminário enquanto gênero textual, [...] destacando uma preocupação não apenas com os aspectos linguísticos [...] e com a passagem do conteúdo, mas com os aspectos culturais que circulam seus produtores”. Nessa perspectiva, o seminário, assentado em um material

escrito, é entendido como uma forma de estudar e aprofundar um tema determinado por meio da discussão coletiva em sala de aula.

Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004, p. 184) associam, inicialmente, o seminário à exposição oral, uma das atividades orais recorrentes em sala de aula, definindo-a como “um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos”, que envolve “a exploração de fontes diversificadas de informação e um esquema destinado a sustentar a apresentação oral”. Aproximando-se da concepção assumida por Bezerra (2003 *apud* Meira; Silva, 2013b), esses autores ainda concebem a exposição oral como um gênero textual, com estrutura relativamente formal, que permite ao expositor dirigir-se de maneira estruturada a um auditório, tendo em vista transmitir-lhe informações. Para Meira e Silva (2013b, p. 9), conceber o seminário como exposição oral reduz as possibilidades de se compreender a complexidade de sua execução, porque “limita todo o desenvolvimento do seminário ao momento da execução, deixando de lado etapas importantes como o planejamento e a avaliação”.

Ainda na década de 90, o seminário passou a ser praticado na pós-graduação como uma prática pedagógica democrática, por permitir uma troca intelectual igualitária entre os participantes. Naquele contexto, era concebido como uma aula ministrada por um ou mais alunos a partir da apresentação de um tema e posterior discussão (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, *op. cit.*). Conforme esclarecem as autoras, a atividade passou a ser vista com as mesmas características de uma aula expositiva, aproximando-se da concepção de técnica, porque bastava-se substituir o professor pelos seminaristas, cabendo-lhe apenas corrigir o conteúdo abordado. Vieira (2005) atribui ao seminário a concepção de evento comunicativo e de letramento inserido em práticas escolares, que envolve a linguagem e outras modalidades de representação e de comunicação. Compreende que a construção de sentidos no seminário tem por base a escrita, a oralidade, os gestos, o tom da voz, as imagens e outros elementos que o configuram como uma atividade multimodal, que vai além de uma técnica de ensino.

Meira e Silva (2013b) defendem que o seminário não pode ser entendido como técnica ou simples momento de socialização de textos, com estratégias semelhantes à aula expositiva, mas como evento comunicativo situado em uma prática acadêmica, visto que para sua realização é preciso considerar toda a situação de comunicação, não somente o momento da execução; constatam que as diferentes formas de conceber o seminário são complementares e não excludentes. Assim, é possível afirmar que o seminário, além de assumir a forma de uma atividade oral perpassada e/ou constituída pela escrita, é constituído de diversos gêneros e envolve a reflexão sobre questões linguísticas,

ideológicas e culturais. Assumimos com Meira e Silva (*op. cit.*, p. 13), que o seminário acadêmico é um “evento comunicativo” situado na esfera de trabalho/social acadêmica, porque, além de introduzir elementos constitutivos da interação face a face, reúne as noções de gênero textual, exposição oral, instrumento de aprendizagem/aula expositiva e evento comunicativo e de letramento.

Quanto à natureza de sua estrutura composicional, que não é fixa, mas flexível, Meira e Silva (2013a) apresentam as etapas regulares que constituem o seminário e que representam marcas de auxílio para o encadeamento da fala, possibilitando a argumentação e contribuindo para a construção de uma produção oral coerente: abertura, fase instrumental e fechamento.

3 METODOLOGIA

Assentamos este artigo no modelo qualitativo de pesquisa, que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), por meio do qual, é possível explorar “as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 73). Situamos este trabalho no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza transdisciplinar (Moita Lopes, 2009) – e o caracterizamos como um estudo de caso, por delinear com precisão a complexidade de uma situação particular.

Quanto à geração de dados para análise, temos a transcrição de trechos das falas de 5 estudantes que participaram de uma roda de conversa em curso de extensão. Para transcrição das falas, tomamos por base as normas e critérios para transcrição compilados por Marcuschi (2003), entretanto foi possível realizar algumas adaptações.

4 RODA DE CONVERSA: EXPERIÊNCIAS E PERCEPÇÕES SOBRE O SEMINÁRIO ACADÊMICO

Nesta seção, estabelecemos 2 eixos temáticos norteadores da discussão e da análise dos dados: 1) Percepções sobre o seminário acadêmico; e, 2) Propostas didáticas e experiências de sala.

4.1 Percepções sobre o seminário acadêmico

Nos excertos, a seguir, com base nas respostas atribuídas à pergunta “A partir da prática de elaboração e apresentação em sala, como você concebe o seminário?”, observamos indícios de como os estudantes compreendem o seminário acadêmico. Vejamos:

Fragmento 01:

PRA MIM... como estudante de graduação é realmente muito importante... né? Hoje em dia eu não consigo mais enxergar o seminário apenas como uma técnica de/de falar... [...] e::: como um futuro bacharel sei que é muito importante para mim [...] tanto na parte de aprendizagem... também me ajuda a desenvolver a escrita... né? Nessa parte de preparação...

(Estudante A)

Fragmento 02:

Eu considero o seminário como uma forma de organizar o conhecimento... articular nossa fala é::: [...] Troca de conhecimento... organizar nosso conhecimento... organizar como falamos e a quem falamos.

(Estudante B)

Fragmento 03:

O seminário começa [...] no momento em que a gente escolhe o grupo... no momento em que a gente escolhe é::: recebe o tema. Ele é um trabalho riquíssimo porQUE::: desde o desenvolvimento dos slides da parte escrita... ATÉ o resultado final... Que seria a apresentação mesmo... né?

(Estudante C)

No excerto (01), ao declarar “*não consigo mais enxergar o seminário apenas como uma técnica de/de falar...*”, o **Estudante A** revela compreender que o seminário não pode ser configurado apenas como uma técnica “do bem falar” relativa à apresentação oral. Destaca a importância de uma atividade dessa natureza para a atuação profissional e reconhece que essa atividade envolve planejamento e o desenvolvimento da escrita que orientará o momento da exposição. Embora expresse a ideia de que o seminário enquanto atividade oral tem por base a escrita, essa concepção aproxima-se da visão apresentada por Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004), para quem o seminário é tomado, inicialmente, como sinônimo de exposição oral, limitando-o ao momento da apresentação/execução.

No fragmento (02), o seminário é apresentado como uma forma de “*organizar o conhecimento*” e de “*articular a fala*”. Essa concepção aproxima-se da noção de técnica/aula expositiva, em que os estudantes ocupam o lugar do professor, ficando a cargo dele apenas corrigir o conteúdo apresentado (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b). Também caminha rumo à concepção de gênero textual defendida por Dolz, Schneuwly,

Pietro e Zahnd (2004), a qual permite ao seminarista dirigir-se de maneira estruturada ao auditório, para transmitir-lhe informações.

No trecho (03), o **Estudante C** põe em evidência sua intenção de apresentar uma visão ampliada de seminário ao afirmar “*Ele é um trabalho riquíssimo porQUE::: desde o desenvolvimento dos slides da parte escrita... ATÉ o resultado final... Que seria a apresentação mesmo... né?*”. No entanto, essa concepção é semelhante àquela apresentada no primeiro exceto, isto é, o seminário é associado ao momento da exposição oral, não havendo preocupação com a etapa que antecede a apresentação (planejamento) e a etapa posterior (avaliação), apenas com a elaboração da apresentação gráfica (partes escritas expressa em slides). De modo semelhante ao **Estudante A**, o **Estudante C** entende que o seminário enquanto atividade oral é perpassado e/ou constituído pela escrita, o que representa um aspecto importante para sua elaboração.

Nesses trechos, não observamos o direcionamento para questões relativas ao planejamento e à avaliação do seminário, visto que as definições estão voltadas ao momento da execução, ou seja, da exposição oral. Com Meira e Silva (2013b), assumimos que o seminário não pode ser entendido como técnica ou simples socialização de textos, pois é preciso considerar toda a situação de comunicação, não somente o momento da execução.

No fragmento seguinte, percebemos que o **Estudante D** inicia sua fala apontando a necessidade de planejar o seminário, anteriormente à sua execução. Em seguida, afirma que o seminário é uma estratégia de aprendizado. Vejamos:

Fragmento 04

O seminário para mim é::: começa muito antes da apresentação... né? Para a gente de administração... o seminário é uma estratégia de aprendizado [...]. Onde a gente difunde nossos conhecimentos... onde tem essa troca de aprendizado... [...] enquanto a gente expõe.

(Estudante D)

Conforme defendemos em Santos e Luiz (2019), com base em (Meira; Silva, 2013a), o seminário enquanto atividade oral envolve um trabalho sistematizado com as etapas de planejamento, execução e avaliação. Embora no trecho “*O seminário para mim é::: começa muito antes da apresentação... né?*” o estudante deixe transparecer a importância do planejamento, no trecho seguinte “*o seminário é uma estratégia de aprendizado [...]*”, a sua fala vai ao encontro da concepção apresentada por Pinto (1999 *apud* Meira; Silva, 2013b), para quem o seminário é visto como instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva. Esse aspecto também pode ser observado nos trechos “*Onde a gente difunde nossos*

conhecimentos...” e “[...] *enquanto a gente expõe*” que demonstra apenas a preocupação com a passagem do conteúdo e com uma posterior discussão.

No excerto seguinte, o **Estudante E** traz uma visão ampliada de seminário, mencionando as noções de gênero, execução, planejamento, argumentação, debate e avaliação. Concepção concernente à visão assumida por Meira e Silva (2013b). Vejamos:

Fragmento 05:

Eu vejo um seminário como um gênero... né? [...] Mas o seminário não é apenas aquele momento de execução em que a gente lança mão da oralidade... ELE TAMBÉM TEM a/a escrita... tem a argumentação... tem o planejamento... que vem antes de tudo isso... né? E também tem a questão da avaliação... Para mim... o seminário permite a discussão... [...] o debate... essa apropriação do que está se apresentando.

(Estudante E)

Embora não esclareça sua compreensão acerca de cada uma dessas noções, no trecho “*Eu vejo um seminário como um gênero... né?*”, ele aproxima sua concepção à noção apresentada por Bezerra (2003 *apud* Meira; Silva, 2013b), para quem o seminário é um gênero textual, que envolve não apenas a preocupação com aspectos linguísticos e com a passagem do conteúdo, mas com aspectos socioculturais. Quanto à noção de execução, deixa-nos entrever que o seminário não é representativo apenas do momento da apresentação, mas que reúne etapas importantes como o planejamento, o debate e a avaliação, além de ser uma atividade oral perpassada pela escrita.

A noção apresentada por aquele estudante aproxima-se daquilo que Meira e Silva (2013b, p. 13), definem como seminário: “um evento comunicativo” que reúne as noções de gênero textual, exposição oral, instrumento de aprendizagem/aula expositiva e evento comunicativo e de letramento. É válido destacar que ele participou de uma das edições do curso de extensão “Seminário escolar/acadêmico: planejamento, execução e avaliação”. Dessa forma, acreditamos que o percurso formativo tenha proporcionado essa reflexão acerca da noção apresentada em sua fala.

4.2 Propostas didáticas e experiências de sala

Os fragmentos, a seguir, versam sobre as propostas didáticas e as experiências de sala com a prática de elaboração e apresentação do seminário acadêmico, gerados das respostas atribuídas à pergunta “Como os seminários são propostos pelos professores?”. Vejamos:

Fragmento 06:

Muitos professores... eles jogam a responsabilidade de::: estudar determinado assunto e repassar pra/para o restante da turma [...]. Aí... na graduação... [...] quase sempre... a gente faz apresentações né? De assuntos que a gente não viu nas disciplinas... [...] Na/no meu curso... a gente não tem muito essa discussão sobre seminário... e aí a gente... EU... não vim com uma boa base do ensino médio... quando eu cheguei na graduação... nos primeiros períodos foi bem difícil... né?

(Estudante A)

Fragmento 07:

Na maioria das vezes acontece... é::: acontecem com a função de fixar o conhecimento... [...] Eles (professores) deixam que::: pegue um tema proposto... ou mesmo livre... mais envolvido no meio social... e deixam que nesses temas seja utilizada uma metodologia que a gente se sinta bem...

(Estudante B)

Nos excertos (06) e (07), os **Estudantes A** e **B** deixam transparecer que não há nenhuma orientação quanto à elaboração e apresentação do seminário. Esse aspecto é apresentado em (06), quando o **Estudante A** afirma que os alunos têm que “*estudar determinado assunto e repassar pra/para o restante da turma*”, ficando sob sua responsabilidade a compreensão e a transmissão do conteúdo. Verificamos situação semelhante em (07), no trecho “*Eles ((professores)) deixam que::: pegue um tema proposto... ou mesmo livre... [...]e deixam que nesses temas seja utilizada uma metodologia que a gente se sinta bem...*”. O que expressa a visão assumida pelos professores, ou seja, o seminário é visto como instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b).

Ainda em (06), no trecho “*quase sempre... a gente faz apresentações né? De assuntos que a gente não viu nas disciplinas...*”, o **Estudante A** acentua que o seminário é uma atividade recorrente, usada para complementar os conteúdos das disciplinas. No entanto, em “*Na/no meu curso... a gente não tem muito essa discussão sobre seminário...*” ele revela a ausência de orientações prévias. Nesse caso, não se tem consciência de que as diferentes concepções teóricas encontradas nos textos científicos, no momento da execução do seminário, exigirão, além da apresentação expositiva, exemplificações práticas do assunto, sendo o seminário concebido como uma leitura do material projetado na lousa, excluindo dessas práticas a reflexão sobre as etapas importantes que constituem o seminário: o planejamento e a avaliação, conforme Meira e Silva (2013a).

A seguir, os **Estudantes E**, **C** e **D** deixam transparecer que as práticas relativas à proposição de seminários revelam as diferentes maneiras assumidas pelos professores. Vejamos:

Fragmento 08:

Quando a gente coloca os professores... [...] cada um tem uma percepção acerca de como fazer um seminário... né? Na licenciatura se fala muito em didatização... hoje é muito cobrado.

(Estudante E)

Fragmento 09:

O seminário é visto como uma ferramenta de aprendizagem muito boa... os professores utilizam bastante... [...] Mas cada professor tem uma metodologia diferente... né? Alguns trabalham com seminário somente pra utilizar o grupo pra passar o conteúdo pra turma e outros preparam e querem fazer mesmo um seminário.

(Estudante C)

Fragmento 10:

Pra mim foi um CHOQUE... [...] Depende do professor... do que propõe [...]. Já participei de seminários que::: professor queria também ((risos)) pra tapar buraco de disciplinas... mas também tinha professor que via como uma forma de avaliação do aluno...

(Estudante D)

Em (08), (09) e (10), os trechos “*cada um tem uma percepção acerca de como fazer um seminário... né?*”, “*cada professor tem uma metodologia diferente... né?*”, “*Depende do professor... do que propõe [...]*”, respectivamente. Reconhecemos que as diferentes culturas disciplinares possam interferir na propositura de uma atividade dessa natureza, que consiste em compreender, interpretar e organizar o conhecimento para transmiti-lo; mas, também, que o estabelecimento de uma estrutura relativamente padronizada, quando aplicada, permite uma melhor compreensão acerca da elaboração do seminário enquanto momento privilegiado de estudos, o qual exige o reconhecimento de etapas importantes para sua elaboração – planejamento, execução e avaliação – e os constituintes de sua estrutura – abertura, fase instrumental e fechamento –, conforme defendem Meira e Silva (2013a).

Os estudantes precisam ser guiados para o desenvolvimento de uma atividade tão complexa como o seminário acadêmico, por isso é preciso explicitar as “regras do jogo”, porque apenas a repetição de estratégias utilizadas pelos colegas de sala não garantirá uma aprendizagem significativa, nem, tão pouco, a compreensão do conteúdo pela equipe e, muito menos, pela turma.

Ainda nos excertos (09) e (10), observamos que as descrições dos **Estudantes C e D** deixam entrever que o modo como os seminários são propostos tem levado estudantes a compreendê-lo de maneira equivocada. Em (09), o trecho “*Alguns trabalham com seminário somente pra utilizar o grupo pra passar o conteúdo pra turma*” e, em (10), o trecho “*Já participei de seminários que::: professor queria também ((risos)) pra tapar buraco de*

disciplinas...”, contribuem para a perpetuação da visão de que, quando proposto, o seminário se configura como o momento de o aluno “assumir” o lugar do professor para complementar o conteúdo da disciplina que não foi possível ministrar em tempo hábil.

É possível afirmar que a ausência explícita de critérios relativos à avaliação, por exemplo, colabora para a continuidade dessa visão e impede o reconhecimento da importância do seminário no ambiente acadêmico para a autonomia do estudante. Em (09), o trecho “*e outros preparam e querem fazer mesmo um seminário*”, embora não esclareça como ocorre essa preparação, revela que, em alguns casos, há uma preocupação maior com a propositura de uma atividade dessa natureza. Em (10), o trecho “*mas também tinha professor que via como uma forma de avaliação do aluno...*”, observamos que, no ambiente pesquisado, permanece a concepção de seminário como instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão gerada no eixo “Percepções sobre o seminário acadêmico” demonstrou que os estudantes assumem diferentes concepções: seminário como sinônimo de exposição oral, limitada ao momento da execução (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004); seminário como técnica/aula expositiva e/ou como instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva, em que os alunos ocupam o lugar do professor (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b); seminário como gênero textual, que permite ao expositor dirigir-se de maneira estruturada ao auditório, para transmitir-lhe informações (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004; Bezerra, 2003 *apud* Meira; Silva, 2013b). Essas concepções de alguma forma não são excludentes, mais complementares, visto que, conforme Meira e Silva (2013b), o seminário é “um evento comunicativo”, pois reúne as noções de técnica, gênero textual, exposição oral e de instrumento de aprendizagem/aula expositiva.

A discussão gerada no eixo “Propostas didáticas e experiências de sala” revelou que, embora seja uma atividade recorrente, geralmente, não há nenhuma orientação quanto à elaboração e à apresentação; que as diferentes culturas disciplinares podem interferir na propositura de seminários; que prevalece a concepção de que o seminário é instrumento de ensino-aprendizagem/aula expositiva (Pinto, 1999 *apud* Meira; Silva, 2013b); que a ausência explícita de critérios relativos à propositura contribui para a perpetuação da visão de que o seminário se configura como o momento em que o aluno “assume” o lugar do professor para complementar o conteúdo da disciplina que não foi possível ministrar em tempo hábil, para “ganhar nota”.

O trabalho com uma atividade dessa natureza não pode ser realizado de qualquer jeito, é preciso prever o tempo necessário à sua elaboração e realização; estabelecer critérios de avaliação para que seja entendida como uma atividade significativa, que possibilite a ampliação da formação pessoal e acadêmica.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- CAVALCANTI, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Gêneros orais na escola. *In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (Orgs.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.
- DENZIN, K. N.; LINCOLN, Y. S. Introdução. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B.; PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. *In: SCHENEUWLY, B. DOLZ, J. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-2012.
- MARCUSCHI, L. A. A transcrição das conversações. *In: Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003, p. 9-13.
- MEIRA, G. H. S.; SILVA, W. M. da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. *In: ARAUJO, D. L. de; SILVA, W. M. da. (Orgs.). Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande: Bagagem, 2013a, p. 77-138.
- MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. da. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. *In: Anais do IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística – SILEL*. 14 p., v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013b. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1434.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.
- MELO, M. C. H. de.; CRUZ, G. de C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. *Imagens da Educação*, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2024. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/0d31550c451ca15a617c497ff52caddc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2037667>. Acesso em: 15 out. 2024.
- MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In: PEREIRA, R. C.; ROCHA, P. (Orgs.). Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.
- MONTES, S.; NAVARRO, F. Hablar, dialogar y persuadir: retórica de la comunicacion oral em contextos académicos. *In: Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicacion oral em contextos académicos*. Chile: Ograma Impresores, 2019, p. 16-27.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. Classificação da pesquisa. In: Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 69-94.

SANTOS, C. G. dos.; LUIZ, M. J. da Silva. O seminário escolar: apresentação de uma experiências didática desenvolvida na monitoria da disciplina Redação Técnica. In: Martins, T. D. D. *et al.* (Orgs.). **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: práticas educativas e contextualizadas**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019, p, 77-94.

SILVA, E. M. da; CASTANHEIRA, M. L. Práticas de letramento acadêmico: uma análise das condições de produção da escrita em cursos de graduação. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 2–21, 2019. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/519>. Acesso em: 15 jun. 2023.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário**: um evento de letramento escolar. 2005. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7981/1/arquivo8416_1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

CRENCIAIS DO AUTOR

Cícero Gabriel dos Santos, doutor em Linguística (UFPB). Mestre em Linguagem e Ensino (UFCG). Licenciado em Letras/Língua Portuguesa (UEPB). Desenvolve projetos de ensino, extensão e pesquisa, tendo como referências a Linguística Aplicada e os Novos Estudos do Letramento.

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCRITA ACADÊMICA: CONCILIANDO LETRAMENTO ACADÊMICO E LETRAMENTO DIGITAL

Ana Beatriz Schincariol Soares (IFSP)
ana.schincariol@aluno.ifsp.edu.br

RESUMO: Com a transformação no processo de produção de conhecimento científico, impulsionada pela integração das tecnologias digitais, este estudo propõe-se a explorar a conciliação entre Letramento Acadêmico (LA) e Letramento Digital (LD), e compreender como as tecnologias digitais podem integrar-se com as habilidades acadêmicas tradicionais no ambiente de pesquisa. Soares (2002) destaca a pluralização do conceito de letramento, refletindo uma crescente diversidade de habilidades envolvidas na prática acadêmica e digital contemporânea. Partindo desse fundamento, este estudo objetivou investigar como as iniciativas de formação para estudantes envolvidos em atividades acadêmicas de iniciação científica são conduzidas e os principais desafios enfrentados pelos discentes ao utilizar tecnologias digitais, especialmente no desenvolvimento de competências no **LA** e **LD**. Com a metodologia de pesquisa bibliográfica, levantou-se uma base de artigos voltada para analisar e compreender como as estratégias de formação em **LA** e **LD** estão sendo implementadas e como impactam os estudantes do ensino superior brasileiro. Os recentes resultados dos avanços qualitativos nacionais referentes ao **LA** e **LD** na formação de pesquisadores brasileiros, evidenciam que as práticas de utilização das tecnologias digitais na escrita acadêmica dos estudantes universitários ainda sofrem com déficit na integração efetiva das ferramentas digitais na maioria dos programas de IC do país.

Palavras-chave: letramento acadêmico; letramento digital; escrita acadêmica; tecnologias digitais.

1 INTRODUÇÃO

No contexto do **LA**, as tecnologias digitais têm desempenhado um papel cada vez mais importante na escrita de textos acadêmicos. Essas tecnologias podem ser utilizadas para apoiar diferentes aspectos do processo de escrita, como pesquisa, coleta de dados e produção dos textos acadêmicos.

Este estudo teve como objetivo investigar a mediação do **LA** e do **LD** por meio do uso das tecnologias digitais. As questões abordadas buscaram identificar os principais desafios enfrentados pelos discentes ao utilizar tecnologias digitais para pesquisa acadêmica nas instituições de ensino superior brasileiras, partindo da hipótese que o **LA** e o **LD** devem ser desenvolvidos em conjunto para se alcançarem melhores desempenhos no processo da iniciação científica.

Esta pesquisa buscou colaborar com a compreensão da formação acadêmica e científica dos estudantes de Iniciação Científica no Brasil, que enfrentam os desafios

contemporâneos nesta área. Os orientadores de IC e as instituições de ensino superior são fundamentais para a pesquisa nacional, proporcionando reflexões para o desenvolvimento educacional mais eficaz e adaptado às demandas da evolução tecnológica da atualidade, que oferecem novas ferramentas para a pesquisa científica, que necessitam ser integradas de maneira eficaz.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com a era da cibercultura, que coexiste com o contexto acadêmico, surge a necessidade de conceituar os tipos de letramento. Para Soares (2002, p. 144) seu conceito é amplo e impreciso na literatura educacional brasileira, “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995 *apud* Soares, 2002, p. 144).

As ideias de Soares (2002) sobre o **LD** estabelecem a base para a discussão contemporânea sobre como as tecnologias influenciam a prática educativa. Analisando que as novas práticas digitais redefinem o conceito de letramento, exigindo uma nova compreensão que leve em conta os impactos sociais das tecnologias. A pesquisa de Araújo (2023) reforça a importância das contribuições de Soares, mostrando como suas ideias continuam a influenciar o campo e a necessidade de discussão contínua sobre letramento na era digital, destacando a crescente citação de suas obras.

2.1 Entre o letramento acadêmico e o letramento digital

O **LA** pode ser definido como um processo contínuo das habilidades que envolvem diversas atividades para compreender e produzir textos dentro do contexto acadêmico, sendo entendido como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1998, p. 181 *apud* Soares, 2002, p. 144).

O letramento tem seu conceito confrontado com a alfabetização: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 1995, p. 20 *apud* *idem*, 2002, p. 144).

Por outro lado, o **LD** aborda o uso das tecnologias digitais na comunicação e produção de textos, englobando o uso de ferramentas e plataformas digitais para a pesquisa, escrita e colaboração acadêmica.

Soares (2002, p. 151) observa que:

Configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

O estado ou condição de ser "letrado" baseia-se na ideia de que um indivíduo capacita-se para a interação com a sociedade, adquirindo habilidades que lhe permitem compreender, interpretar e produzir sentidos em diferentes contextos. No ambiente digital, é envolvido o desenvolvimento de competências para operar em ambientes digitais de forma crítica e eficaz. O letrado digital é capaz de acessar, produzir e analisar informações usando as TDICs, além de compreender o impacto dessas tecnologias na comunicação, nas relações sociais e na construção do conhecimento.

O processo de letramento não se limita ao domínio técnico dos dispositivos, mas se estende à habilidade de interpretar e participar de interações digitais com criticidade. Soares (2002, p. 148) afirma:

Considerando que letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição.

Ser letrado, portanto, implica não apenas em possuir o conhecimento necessário para usar ferramentas digitais, mas também em saber usá-las de maneira crítica, responsável e alinhada aos valores de uma sociedade democrática e informada. Envolvendo um aprendizado contínuo, à medida que as tecnologias evoluem e novas formas de comunicação e expressão emergem.

2.2 Tecnologias e ferramentas digitais na escrita acadêmica

O hipertexto e suas ferramentas desempenham um papel crucial na produção de textos acadêmicos, oferecendo maior flexibilidade na organização textual. Um dos destaques do hipertexto são suas ferramentas, que diferem o trabalho durante a produção escrita. A esse respeito, Soares (2002, p. 150) cita Lévy (1999, p. 56), "um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor". Trazendo a reflexão sobre as práticas de uso dessas ferramentas a favor da produção de textos acadêmicos.

Tal citação enfatiza também a evolução dos métodos de pesquisa acadêmica. Anteriormente, o acesso à informação estava intrinsecamente associado à necessidade de visitar bibliotecas físicas e realizar buscas manuais em livros, um processo muitas vezes demorado, especialmente ao buscar referências citadas em outras obras que poderiam não estar disponíveis no acervo local.

No entanto, com a expansão das bases de dados digitais, o cenário transformou-se drasticamente. Atualmente, pesquisadores podem ter acesso a repositórios online com ampla variedade de obras acadêmicas, o que simplifica a consulta de referências através de links, permitindo que os leitores acessem rapidamente as fontes mencionadas.

Essa transição para o ambiente digital não apenas acelera o processo de pesquisa, mas também torna o acesso a informações mais acessível e inclusivo. Portanto, ao explorar as características dos textos digitais em comparação com os textos impressos, é essencial considerar o impacto dessas mudanças no contexto da pesquisa acadêmica em bases de dados digitais.

Contudo, a sobrecarga de informações afeta a credibilidade das fontes, tornando crucial promover a alfabetização digital para assegurar que a democratização do conhecimento possa ser amplamente aproveitada no acesso virtual. Soares (2002) enfatiza que, com o novo espaço de escrita, o controle da publicação também muda:

Qualquer um pode colocar na rede, e para o mundo inteiro, o que quiser; por exemplo, um artigo científico pode ser posto na rede sem o controle dos conselhos editoriais, dos referees, e ficar disponível para qualquer um ler e decidir individualmente sobre sua qualidade ou não (Soares, 2002, p. 156).

A autora conclui, citando Eco (1996), que para este novo ambiente são exigidas novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita, necessitando de novas formas de competência crítica.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica sistemática. Levantando uma base de artigos voltada para investigar, analisar e compreender como as estratégias de formação em **LA** e **LD** estão sendo implementadas e como impactam os estudantes das instituições de ensino superior brasileiras.

Considerando que há pouco volume de publicações nesse segmento, foram analisados também artigos de pesquisas envolvendo estudantes de ensino médio, e índices de pesquisas do IBGE e da Anatel.

Os filtros utilizados para a seleção de artigos foram: publicados nos últimos cinco anos, revisados por pares e com dados referentes ao Brasil.

As palavras-chave utilizadas foram: letramento acadêmico, letramento digital, iniciação científica, escrita científica, mendeley, zotero, ferramentas digitais de pesquisa.

Foram encontrados 406 artigos, foram selecionados 9 artigos, e 397 foram descartados, sendo: documentos duplicados, não disponíveis digitalmente, sem acesso aberto disponível, e cujo os resultados não contribuíssem para a compreensão do problema investigado. Dos 9 artigos selecionados, 7 foram incluídos na análise dos resultados, enquanto 2 foram utilizados para a fundamentação teórica, por fornecerem o embasamento necessário para o entendimento do problema investigado, mas não apresentaram dados diretamente aplicáveis à análise dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados divulgados no Brasil referentes às práticas de utilização das tecnologias digitais na escrita acadêmica dos estudantes universitários foi identificada uma lacuna dos avanços qualitativos, referentes às práticas de utilização das tecnologias digitais na escrita acadêmica dos estudantes universitários e ao **LA** e **LD** na formação de pesquisadores nacionais. Os resultados mais recentes evidenciam que as práticas de utilização das tecnologias digitais na escrita acadêmica dos estudantes universitários ainda sofrem com déficit na integração efetiva das ferramentas digitais na maioria dos programas de iniciação científica do país. Evidenciando a necessidade de uma abordagem nessas lacunas, dando foco à uma inclusão efetiva no acesso e uso das tecnologias.

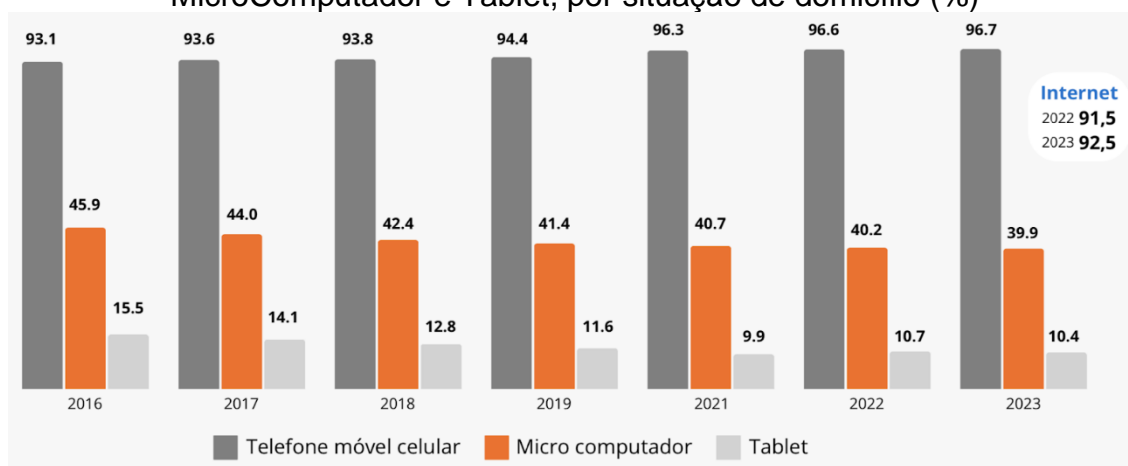
Poucos resultados relacionados à escrita acadêmica nas Instituições de Ensino Superior foram encontrados, evidenciando o ofuscamento do tema na literatura científica nacional. Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2022) cita Marinho (2010), que enfatiza que a escrita acadêmica não tem recebido a devida atenção nas universidades brasileiras:

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. Em universidades estrangeiras, são muitas as publicações voltadas para o ensino e a pesquisa sobre a leitura e a escrita nos cursos de graduação e de pós-graduação, enquanto aqui essa produção ainda é tímida (Marinho, 2010, p. 365-366 *apud* Oliveira *et al.*, 2022, p. 167).

Os autores, Oliveira *et al.* (2022), destacam que não há incentivo adequado por parte das instituições públicas de ensino superior para as pesquisas científicas, contribuindo para a desvalorização dessa atividade. Ressaltando que poucos alunos de graduação, especialmente os de cursos tecnológicos, consideram a pesquisa como parte de sua formação acadêmica, resultando na falta de envolvimento com a produção científica. Alexandre (2021) destaca que diferentes grupos de alunos adotam estratégias variadas de busca online. Estudantes de períodos mais avançados da graduação, embora consigam utilizar plataformas mais especializadas direcionadas exclusivamente para pesquisas acadêmicas, ainda assim tendem a preferir ferramentas de busca menos especializadas, como os navegadores. Tal lacuna na valorização da escrita acadêmica e da pesquisa impacta negativamente no desempenho dos alunos, especialmente comprometendo na produção de trabalhos acadêmicos (Oliveira *et al.*, 2022, p. 167).

A insuficiência de políticas é um problema crítico, mesmo com tecnologias emergentes, não há capacitação suficiente para seu uso. O surgimento de novas ferramentas em novos contextos exige a capacitação para seu uso apropriado e eficiente. A pesquisa de Santos e Araldi (2023) complementa os argumentos de Soares (2002) ao expandir a discussão sobre como a educação deve se adaptar às demandas contemporâneas, alinhando-se ao conceito de pluralização do letramento. Mostrando que o tema já é discutido desde décadas passadas, ainda assim, não apresenta melhoras significativas.

Os dados apresentados destacam que, embora o acesso às tecnologias esteja em expansão, a formação para seu uso crítico e eficiente permanece insuficiente. As informações sobre a utilização de Internet, telefone celular, microcomputador e tablet nos domicílios brasileiros, são apresentadas na Figura 1, evidenciando não apenas a expansão do acesso, mas também as diferenças significativas entre os tipos de tecnologia predominantes. Os dados destacam uma ampla predominância do telefone celular em relação ao microcomputador, embora os telefones celulares sejam ferramentas acessíveis e amplamente utilizadas, suas limitações em termos de funcionalidade, especialmente para tarefas mais complexas como redação, análise de dados e criação de conteúdo, podem restringir o desenvolvimento de habilidades digitais mais avançadas, demonstrando que a disponibilidade de dispositivos não se traduz em competências práticas.

Figura 1: Domicílios em que havia utilização da Internet, Telefone Celular, MicroComputador e Tablet, por situação de domicílio (%)

Fonte: Elaboração própria, a partir de IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2023.

As habilidades digitais podem ser classificadas em três níveis principais: básicas, intermediárias e avançadas. O Quadro 2 resume as definições e aplicações de cada nível, conforme dados apresentados pela Anatel, evidenciando como essas competências são fundamentais para a participação na sociedade da informação.

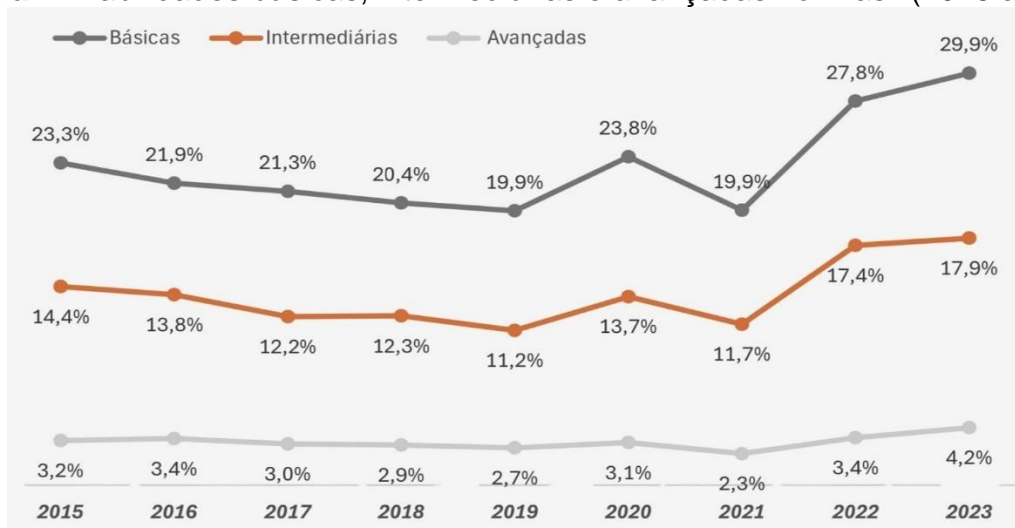
Quadro 1: Questões relativas a habilidades digitais na TIC Domicílios

BÁSICAS	Permitem a participação mínima da sociedade da informação, sendo fundamentais para a execução de tarefas básicas, por exemplo: transferir arquivos entre um computador e outros dispositivos.
INTERMEDIÁRIAS	Permitem o uso das tecnologias digitais de modos ainda mais significativos e benéficos, sendo necessárias para executar atividades relacionadas ao trabalho ao mercado de trabalho, como encontrar, instalar e configurar um software.
AVANÇADAS	Necessárias para especialistas em profissões ligadas às TIC, tais como programação de computadores e gerenciamento de redes.

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa Habilidades Digitais no Brasil e no Mundo apresentada pela Anatel.

A proporção de brasileiros que possuem habilidades digitais básicas permanece baixa, conforme ilustrado pela Figura 2. Nem mesmo um terço da população adquiriu competências mínimas necessárias para participar da sociedade digital. Essa estatística ressalta como a falta de capacitação compromete o potencial de inclusão digital, mesmo em um contexto onde a conectividade está cada vez mais difundida.

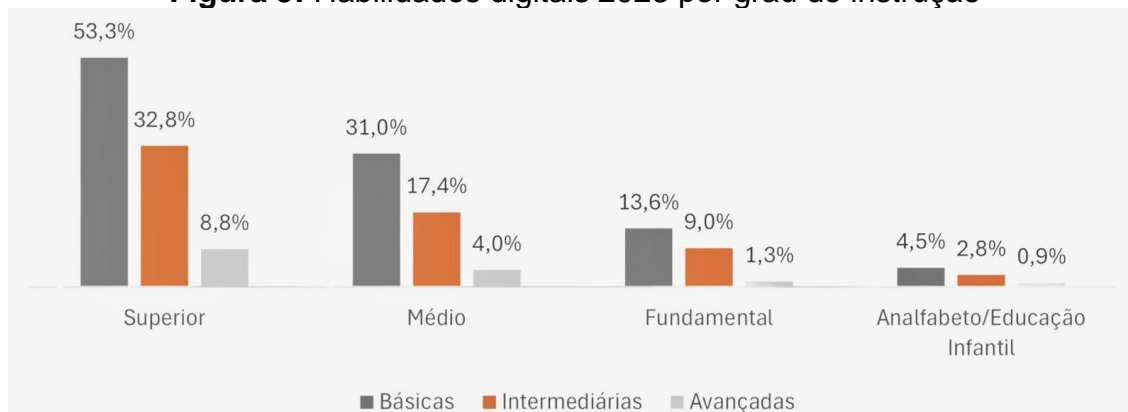
Figura 2: Habilidades básicas, intermediárias e avançadas no Brasil (2015 a 2023)



Fonte: Agência GOV, a partir dos microdados do CETIC e IBGE.

Mesmo entre indivíduos com nível superior, conforme a Figura 3, a garantia de **LD** não é uma realidade. Apenas cerca de metade desses estudantes possui habilidades digitais básicas, indo contra a suposição de que um maior grau de escolaridade implica automaticamente em capacitação tecnológica. Evidenciando que a formação acadêmica tradicional não acompanha as exigências da cibercultura.

Figura 3: Habilidades digitais 2023 por grau de instrução



Fonte: Anatel, a partir dos microdados do CETIC.br e IBGE.

A análise dos dados referentes ao uso de dispositivos tecnológicos ilustra a disparidade entre o acesso às ferramentas e a capacidade de utilizá-las de maneira crítica e eficiente. As iniciativas de capacitação não conseguem acompanhar o ritmo da rápida evolução da tecnologia. Dados do IBGE (2023) e da Anatel (2024) revelam falta de habilidades digitais entre os estudantes, mostrando que o simples acesso à informação não garante seu uso de forma crítica e apropriada. Reforçando a necessidade de ações educacionais, que promover tanto infraestrutura técnica, quanto capacitação para seu uso, para a integração da capacitação tecnológica de forma significativa: “ao observarmos

currículos e propostas pedagógicas, percebemos que ainda há muito a ser mudado para que as tecnologias realmente façam parte de nosso processo educativo formal” (Araújo; Glotz, 2014, p. 2 *apud* Siqueira, 2023, p. 2610).

Conforme Siqueira (2023), a educação deve preparar alunos para serem cidadãos críticos, integrar as tecnologias de maneira significativa no currículo escolar significa utilizar as ferramentas digitais não apenas como meios para facilitar o ensino de conteúdos tradicionais, mas também como formas de promover habilidades essenciais para a cidadania no contexto contemporâneo: “promover o letramento digital como forma de inclusão social é dominar a tecnologia para fins de fomentar a cidadania” (Vasconcelos; Ribeiro, 2021, p. 5 *apud* Siqueira, 2023, p. 2601). Implicando que o processo educacional deve ir além da mera utilização de dispositivos tecnológicos, promovendo a capacidade crítica e reflexiva dos alunos no uso dessas ferramentas, a fim de que possam interagir de maneira responsável e autônoma na sociedade digital.

O **LD** deve ensinar não apenas a buscar informações, mas também a avaliar criticamente as fontes (Alexandre, 2021), sendo crucial incluir aspectos cognitivos e socioemocionais (Lima Neto; Carvalho, 2022), visando uma formação holística. Dessa maneira, a falta de atenção com a escrita no contexto universitário é preocupante, visto que tal lacuna de conhecimento básico reflete no desempenho dos alunos no ensino superior, especialmente quando da produção de trabalhos acadêmicos como artigos científicos, resenhas, relatórios, Trabalho de Conclusão de Curso etc. (Oliveira *et al.*, 2022 p. 167).

Entretanto, questiona-se o que pode gerar tal distanciamento da parte discente em relação a aprimoração e uso pleno de tecnologias para fins acadêmicos. Almeida, Alves e Dias (2021) discutem as dificuldades dos alunos em se tornarem letrados digitalmente, especialmente em relação ao uso do Zotero. Os autores apontaram certa resistência dos alunos à inovação na escrita acadêmica, destacando que muitos estudantes enfrentam dificuldades em utilizar a ferramenta, demonstrando desinteresse e falta de familiaridade. Foi destacada a necessidade de uma abordagem mais prática no ensino, e apontado duas principais causas para esse fenômeno:

Dentre as hipóteses que podem justificar esse fato, destacamos duas: a ausência de discussões sobre as funcionalidades e potencialidades dos diferentes gestores bibliográficos em sala de aula e nas práticas pedagógicas; e a possibilidade de não inserção desses participantes em contextos de pesquisa e/ou iniciação científica, que demandam maior atenção à escrita acadêmica (Almeida; Alves; Dias, 2021, p. 24).

A resistência à inovação na escrita acadêmica também pode estar ligada à falta de formação docente, como destacado por Assis, Costa e Faleiro (2021):

A presença da tecnologia nos cursos de formação de professores de Letras restringe-se, na maioria das vezes, a disciplinas eletivas e atividades extracurriculares. Como consequência, esses professores não se sentem efetivamente preparados para atuar no atual contexto sócio-histórico, profundamente marcado pela presença das TIC (Marzari; Leffa, 2013, p. 1 *apud* Assis; Costa; Faleiro, 2021, p. 143).

A falta de **LD** entre professores afeta a qualidade do ensino, limitando a capacidade de promover habilidades digitais nos alunos (Oliveira *et al.* 2022). Segundo Lima Neto e Carvalho (2022), as definições de **LD** entre educadores são frequentemente simplificadas, omitindo aspectos críticos e socioemocionais necessários para um entendimento mais completo.

A conclusão de Alexandre (2021) aponta que, as práticas de **LA** e **LD** sejam acompanhadas de orientações explícitas sobre como realizar pesquisas acadêmicas e incentivos a adotar essas práticas de forma eficaz. Complementando-se com a citação de Assis, Costa e Faleiro (2021), de forma a destacar a importância do engajamento:

Evidenciaram que o sucesso da atividade não está relacionado diretamente à tecnologia apropriada, mas ao engajamento dos participantes na tarefa solicitada, que é influenciado e delimitado por recursos tecnológicos, metodológicos e fatores contextuais. (Bedran, 2016, p. 242 *apud* Assis; Costa; Faleiro, 2021, p.144).

Entende-se que os resultados obtidos na pesquisa apontam que os autores apresentam diversos focos em relação à discussão do **LD** no cenário brasileiro, concordando na ideia da necessidade de promover uma formação mais integrada. Com uma formação que contemple o desenvolvimento de um aluno letrado, crítico e bem inserido socialmente, capaz de utilizar as tecnologias digitais, com o desenvolvimento de competências técnicas quanto a capacidade de uso crítico dessas ferramentas, buscando superar as lacunas existentes e fortalecer a participação ativa e qualificada na produção acadêmica e científica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando investigar a implementação de estratégias de formação em **LA** e **LD** nas instituições de ensino superior brasileiras e seus impactos na escrita acadêmica dos estudantes, a análise bibliográfica, evidenciou que, apesar do aumento no acesso às tecnologias digitais, os resultados apontam escassez de habilidades digitais indicando

insuficiência nas instituições de ensino superior brasileiras nos programas de capacitação crítica em **LA** e **LD** que integrem o uso das ferramentas digitais no contexto da pesquisa acadêmica. Ademais, foram encontrados poucos estudos específicos sobre a problemática, o que restringiu a variedade de fontes disponíveis para análise, evidenciando certo ofuscamento do tema.

Considerando as lacunas identificadas durante a pesquisa, destaca-se a necessidade de programas de capacitação contínua para incorporar o ensino do uso adequado de tecnologias utilizadas no processo de pesquisa e produção acadêmica. Sem limitar-se ao ensino de habilidades técnicas básicas, como o uso de dispositivos e softwares. Sendo fundamental que a prática de **LD** envolva a capacitação crítica para a avaliação das fontes de informação, preparando os alunos para interagir de maneira ética e responsável com o conteúdo digital, já que promover um aluno a ser letrado é inseri-lo de maneira significativa na sociedade, capacitando-o para a exercer a comunicação, o que reforça a importância de uma abordagem integrada, que contemple o desenvolvimento de competências críticas e sociais como elementos essenciais para a produção acadêmica e científica. E aponta-se a necessidade de maior destaque para a discussão e pesquisa sobre a conciliação do **LA** e **LD** na escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. Entre o acadêmico e o digital: estratégias de navegação utilizadas por graduandos em Letras. **Revista da ANPOLL**, v. 52, n. 1, p. 94-109, 2021.

ALMEIDA, Beatriz Oliveira de *et al.* Tecnologias e Letramentos Digitais: Uma Experiência com o Zotero. **Obra digital** n.21, p. 17–32. 2021.

ANATEL. Habilidades Digitais no Brasil e no Mundo. Elaboração Alexandre Magnus Queiroz Gameiro, Debora Luzia Penha, Rodrigo Otavio Ribeiro. Hagstrom Brasília, DF: **ANATEL**, 2024. Disponível em: <
https://sei.anatel.gov.br/sei/modulos/pesquisa/md_pesq_documento_consulta_externa.php?8-74Kn1tDR89f1Q7RjX8EYU46IzCFD26Q9Xx5QNDbqblGuBQvTrV78dFpuB7IKQqoNrnZC OZ3jtE5kL3VAa5556cOPI5SUdQPc8loctKVzQanQNRvclh1XFEKYys8Yfr>. Acesso em: 25 set. 2024.

ARAÚJO, Mônica Daisy Vieira. O impacto dos estudos de Magda Soares no campo do letramento digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 20, p. 1-13, 2023.

ASSIS, Maria Paulina; DA COSTA, Elis Regina; FALEIRO, Wender. Docência universitária e letramento digital: desafios da formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 21, n. 68, p. 2021-02, 2021.

IBGE Educa. 92,5% dos domicílios tinham acesso à Internet no Brasil. 2023. Disponível em: < <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre--da-informacao-e-comunicacao.html#:~:text=Em%202023%2C%2072%2C5%20milhõestecnologias,%25%20para%2081%2C0%25> >. Acesso em: 25 set. 2024.

LIMA NETO, Newton Vieira; DE CARVALHO, Alexandra Bittencourt. Letramento digital. **Texto Livre**, v. 15, p. 2022-10, 2022.

OLIVEIRA, Aline Braga *et al.* A escrita acadêmica no contexto da educação profissional e tecnológica. **Trabalho & Educação**, v. 31, n. 2, p. 2022-11, 2022.

SANTOS, Adelcio Machado; ARALDI, Inês Staub. Reflexões acerca das práticas de letramento em tempos de mídias digitais. GeSec: **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 14, n. 1, p. 1104-1117, 2023.

SIQUEIRA, Kleber Saldanha de. Letramento digital no ensino médio como exercício da cidadania e inclusão social. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 3, p. 2023-07, 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

CRENCIAIS DA AUTORA

Ana Beatriz Schincariol Soares, graduanda em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo IFSP. Bolsista PIBIFSP, desenvolveu a pesquisa científica: "A utilização das tecnologias digitais na escrita acadêmica: conciliando letramento acadêmico e digital".

ETARISMO E LETRAMENTO ACADÊMICO: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS DOS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS – LIBRAS

Josenilda Xavier de Jesus (UFPI)
joxavier2121@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho investiga a relação entre letramento acadêmico e etarismo no curso de licenciatura em Letras – Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Observa-se que muitos alunos com mais de 40 anos enfrentam desafios nas práticas de letramento acadêmico devido ao preconceito etário. Estes alunos ao ingressarem no ensino superior, por vezes, podem se sentir isolados e segregados, o que pode impactar seu desenvolvimento acadêmico e, em alguns casos, levá-los a considerar a desistência do curso. A pesquisa é motivada por relatos de exclusão e em alguns momentos de invisibilidade no ambiente acadêmico, buscando entender como o etarismo afeta a formação identitária e o desempenho acadêmico desses discentes. Para isso, baseia-se nos conceitos de Street (2006) e Soares (2003), Butler (1969) e Conceição Evaristo (2008), que destaca a importância das vivências e experiências dos alunos marginalizados. Os informantes da pesquisa terão como pré-requisitos ser aluno do curso Letras-Libras. Conclui-se que é essencial adaptar metodologias pedagógicas para combater o etarismo e criar um ambiente acadêmico que valorize e apoie alunos de todas as idades. Identificar e abordar práticas discriminatórias baseadas na idade é crucial para garantir que todos os alunos possam desenvolver plenamente suas capacidades acadêmicas e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: etarismo; letramento; preconceito.

1 INTRODUÇÃO

No contexto do ensino superior, o letramento acadêmico é primordial para a formação dos alunos, pois envolve a capacidade de compreender, produzir e criticar textos acadêmicos. No entanto, este processo pode ser significativamente afetado pelo etarismo, um preconceito baseado na idade que pode impactar negativamente os alunos mais velhos. O presente estudo investiga como o etarismo influencia as práticas de letramento acadêmico dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Ao iniciar uma nova turma no curso de Letras-Libras, observa-se um número considerável de alunos com mais de 40 anos. Esses alunos, muitas vezes, estão realizando sua primeira graduação, seja para alcançar um sonho pessoal, seja para adquirir novos conhecimentos ou obter uma nova formação. A diversidade etária nas salas de aula promove a intergeracionalidade, ou seja, a troca de experiências e interações entre

indivíduos de diferentes idades. No entanto, esses alunos mais velhos podem enfrentar desafios específicos nas práticas de letramento acadêmico, como sentir-se isolados ou segregados, o que pode tornar a experiência acadêmica traumática e, em alguns casos, levar à desistência do curso.

A motivação para esta pesquisa surgiu da observação de que, no curso de Letras – Libras, há uma presença significativa de alunos mais velhos, contrastando com um número relativamente baixo de jovens recém-saídos do ensino médio. Essa dinâmica levanta questões sobre como o etarismo pode afetar a formação identitária e o desempenho acadêmico desses alunos. Além disso, a pesquisa busca entender como o preconceito etário, identificado através de termos como "ageísmo", "gerontofobia", e "discriminação por idade", impacta os alunos mais velhos.

O etarismo pode se manifestar de várias formas, tanto por parte de colegas mais jovens, que podem ver a presença de alunos mais velhos como inadequada, quanto por parte de alguns docentes, que podem subestimar a capacidade desses alunos de acompanhar o ritmo acadêmico. Esse preconceito reflete valores sociais que menosprezam aqueles que não se encaixam nos padrões etários normatizados, perpetuando a desigualdade e dificultando o letramento acadêmico dos alunos mais velhos.

Diante dessa problemática, a pesquisa procura responder à seguinte pergunta: Como o etarismo afeta as práticas de letramento de discentes do curso de Letras – Libras da UFPI? Para isso, este estudo tem como objetivo geral analisar a construção de identidade acadêmica dos discentes mais velhos e futuros profissionais docentes, considerando a perspectiva do etarismo nas práticas de letramento acadêmico. Os objetivos específicos incluem identificar práticas etaristas contra os discentes, compreender os efeitos do etarismo na formação identitária dos alunos e propor estratégias pedagógicas que auxiliem e incluam os alunos afetados pelo etarismo.

A justificativa para esta pesquisa baseia-se nos relatos de exclusão e invisibilidade dos alunos mais velhos no meio acadêmico, resultantes do etarismo. Autores como Street (2006), Soares (2003) e Butler (1969) fornecem o embasamento teórico necessário para compreender e abordar essas questões. Além disso, é importante considerar as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre a inclusão de intervenções educacionais para reduzir o idadismo em todos os níveis de formação.

Este trabalho busca contribuir para a compreensão dos preconceitos que dificultam o letramento acadêmico dos alunos mais velhos e propõe atividades que possam melhorar a empatia e a inclusão desses alunos no ambiente acadêmico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Inferindo que o sistema de ensino público apresenta suas problemáticas ao longo de todo o percurso educacional, é notório perceber que muitos indivíduos, ao concluírem o ensino médio e adentrarem a esfera acadêmica, deparam-se com diversas barreiras. Nesse sentido é necessário este estudo para que haja uma possibilidade de reconhecimento de suas problemáticas. Entre essas barreiras, destaca-se a problemática do letramento acadêmico, especialmente para pessoas de faixa etária mais avançada que, por variadas situações, não conseguiram ingressar na esfera acadêmica durante a juventude, ou porque querem uma nova graduação, dentre outros motivos. Ao iniciar a universidade, confrontam-se com a realidade de que o sucesso acadêmico não se resume apenas à habilidade de ler e escrever, como expõem Assis, Boch e Rinck (2015, p. 427):

[...] Há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade. [...] A entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco entaves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade [...].

Considerando a questão que trata sobre as dificuldades dos estudantes ao ingressarem na esfera acadêmica, apresentaremos como base teórica autores como Street (2006), Soares (2003), Butler (1969), que tratam sobre Letramento, Letramento acadêmico, Identidade, respectivamente.

2.1 Letramento

Ao iniciar a jornada escolar, o indivíduo passa por um extenso processo educacional no qual aprende a ler e escrever, resultando no estado de “ser alfabetizado”. De acordo com Soares (2003, p. 24), o termo “alfabetização” designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. Nesse processo, o sujeito compreende e produz textos em sua língua e escrita, o que se define como alfabetização, já o letramento surge a partir de suas vivências, intertextualidades na sociedade e sua cultura.

O letramento, conceito estudado por Soares (2003), abrange conhecimentos, atitudes e capacidades no uso da língua em práticas sociais, crucial para uma participação ativa e competente na cultura, sendo influenciado pela faixa etária e relações do sujeito, ou

seja, assim como explica Soares (1998), a pessoa que aprende a ler e a escrever que se torna alfabetizada e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Ampliando este conceito de letramento, é necessário pensar em Soares (2003), que se relaciona com Street (2006) no sentido de que ambos os pesquisadores compartilham uma abordagem sociocultural do letramento, reconhecendo que a alfabetização não ocorre isoladamente, mas é profundamente influenciada pelo contexto social, cultural e histórico.

Ambos destacam a importância de considerar as práticas de letramento dentro de seus contextos mais amplos, Street (2006) define dois modelos de letramentos: Modelo Autônomo, caracterizado pelo aprendizado individual da leitura e escrita, independente do contexto; e Modelo Ideológico, em que a escrita é permeada pela ideologia e relações de poder, destacando sua natureza política, como expõe Street (2006, p. 466):

Que reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras.

Street (2006) explica que há diferentes formas de letramento, não sendo apenas ler e escrever, mas variando em diferentes contextos sociais e culturais com diferentes tipos de linguagem, como o digital, visual e outros. O significado e práticas do letramento estão ligados à cultura de cada indivíduo, pois cada cultura tem a sua norma, valores e modos de comunicação.

Em consonância com Street (2006), é relevante pensar na relação de letramento através do conceito de *escrevivência*, introduzido por Conceição Evaristo (2008), que destaca a importância das vivências, relatos pessoais e experiências das comunidades marginalizadas e por muitas vezes ausentes do ambiente acadêmico. Neste sentido é salutar pensar nos que conseguem adentrar os “muros” sociais da universidade e encontram novas dificuldades.

A *Escrevivência* permite que as pessoas reflitam sobre seu viver, sua história, fomenta naquele que lê o desejo de escrever a própria história e compartilhar com os seus, dialogando com outros interlocutores, criando assim um entrelaçar de vozes, sentidos e de elaboração do nosso “viver–existir”.

Este conceito é usado na perspectiva de Nêgo Bispo, intelectual quilombola, no qual

trata da valorização de saberes tradicionais de conhecimento transmitidos oralmente através de contação de histórias, rituais, cerimônias e educação comunitária que são de extrema importância para a sua comunidade e preservação de sua cultura e saberes. Portanto se faz necessário entender que é relevante e premente introduzir práticas de escriturabilidade no meio acadêmico, para valorizar as vozes e experiências dos “marginalizados”.

Este conceito tem relação direta com Lea Street (1998) e Brian Street, que aborda sobre práticas de escrita, identidades acadêmicas e letramento como práticas sociais, evidenciando a importância da inclusão de práticas tradicionais e culturais.

No sentido de ser apenas ler e escrever Kleiman (1995) expõe que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Portanto as práticas de letramento não são neutras, sendo elas inseridas em relações de poder e ideologia. Assim a forma com que cada pessoa escreve, lê, interpreta pode ser influenciada por estruturas de poder sociais e ideologias existentes na sociedade.

Consequentemente, para além de ter um letramento escolar, a outros tipos de letramentos que se adquire ao longo da vida a partir de experiências individuais e culturais, sendo assim não seria válido apenas o conhecimento escolar no sentido de ser alfabetizado ou não alfabetizado, ser letrado ou não letrado. É fundamental compreender que nem toda pessoa alfabetizada será letrada, pois é possível que alguém saiba ler e escrever, mas não faz uso de práticas de leitura e escrita cotidianamente, como ler um jornal, um livro, enfrenta dificuldades ao escrever um texto, não consegue interpretar um texto simples, assim como explica Soares (2003, p. 16).

Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Em contrapartida, pode ter pessoas que ainda não são alfabetizadas, mas são letradas no sentido de que, mesmo não sabendo ler, vivem em um ambiente com livros, com pessoas lendo e escrevendo ao seu redor e sendo assim terá conhecimento da língua

e da escrita sem de fato ter sido alfabetizada anteriormente.

Dado o que foi exposto, é relevante abordar as dificuldades enfrentadas por minorias sociais que pertencem à faixa etária de 40 anos. Essas pessoas podem não ter sido expostas a gêneros variados de leitura e escrita, enfrentando desafios ao adentrar o ambiente acadêmico. Essas dificuldades podem se manifestar na leitura, compreensão, produção de textos acadêmicos e no uso de tecnologia, resultando em um desenvolvimento acadêmico marcado por barreiras e sentimento de inadequação para alguns.

Como explica Monteiro (2005 *apud* Cruz, 2022):

As pessoas maduras podem ser consideradas uma geração revolucionária e de mudanças, pois trazem consigo várias perspectivas futuras, inclusive o de ingressarem nos campos universitários e terem acesso a informações e ao conhecimento científico que, até então, era um empecilho devido à idade.

Assim, é necessário lembrar que o início de uma vida acadêmica é permeado por sonhos, desejos, mudança para todos os alunos, com a chegada de novos conhecimentos, novas experiências, conhecendo novas pessoas e abrindo um mundo de possibilidades diante da vida pessoal, o que não seria diferente para os sujeitos de idade madura. Nesse sentido ao iniciar seus estudos acadêmicos é necessário níveis de letramento variados conforme Magda Soares (2009), visto que o letramento é um processo ininterrupto.

No início das aulas percebe-se a importância do letramento funcional que tem como referência a prática de ler e escrever textos simples. Com o passar do tempo, com o avançar das aulas e inúmeras atividades com textos mais complexos, se faz vital o letramento pleno.

Nesse nível, o aluno desenvolve a capacidade de criticar, interpretar informações diversas e produzir textos mais complexos.

O nível de letramento crítico habilita o aluno para o uso da leitura, escrita, interpretação de informações, bem como para a produção de textos para a transformação social, individual e coletiva. Sendo assim é imprescindível considerar que todos os níveis de letramento são atravessados pelo contexto social do aluno, considerando suas vivências e experiências.

2.2 Letramento Acadêmico e identidades

Na esfera acadêmica, é rotineira a produção de artigos e leitura de textos com uma linguagem mais rebuscada, portanto é perceptível as dificuldades enfrentadas pelos alunos que estão relacionadas com a vida escolar, anterior à vida acadêmica, na qual houve defasagens na aprendizagem de gêneros textuais, possivelmente influenciando a sua

produção de textos acadêmicos.

O letramento acadêmico, na concepção de Street (1984) é um fenômeno de caráter social e cultural, portanto as práticas com textos acadêmicos são influenciadas por fatores culturais e sociais que perpassam o sujeito. Sendo assim, autores como Lea e Street (1998) trabalham com o modelo de letramentos acadêmicos que tem como foco o letramento como prática social, levando em conta os significados que os sujeitos encontram nas práticas de leitura e produção de textos acadêmicos.

Nesta perspectiva se faz necessário pensar que, na atualidade, é perceptível o grande número de pessoas que adentraram no ensino acadêmico a partir da Lei de Cotas nº 12.711/2012, a qual determina que metade das vagas (50%) de instituições de ensino superior públicas devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. Com isto, é inevitável saber que a maioria dos usuários do sistema educacional público são pessoas definidas pela sociedade como “Minorias Sociais”. Dentre elas, estão atualmente pessoas de baixa renda, negros, indígenas, imigrantes, mulheres, homossexuais, idosos, moradores de vilas favelas, pessoas com deficiência dentre outros. Contudo é notório que o sistema público de ensino é composto de inúmeras problemáticas e defasagens, no que tange o ensino da leitura e escrita desde os anos iniciais e se estende por toda a vida educacional.

Ao iniciar seus estudos acadêmicos, o sujeito se depara com gêneros variados, como artigos, fichamentos, monografias, dissertações, dentre outros. A partir disto, terá como consequência a construção de sua identidade acadêmica, pois os gêneros textuais são as formas que os alunos expressam suas identidades acadêmicas, sendo que esta identidade pode ser alterada ou não de acordo com os seus resultados alcançados em suas produções e relações acadêmicas.

Essas relações acadêmicas muitas vezes são permeadas por atitudes preconceituosas, que podem fazer o aluno se questionar se realmente a academia seria o ambiente correto para frequentar à medida que a sua sociabilização por vezes lhe é subtraída por conta do etarismo. Em consequência, o aluno passa a criar a Identidade de resistência, na qual o mesmo resiste às pressões externas e internas da comunidade acadêmica, como expõe Castells (2008, p. 24)

[...] Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica de dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...].

Essa questão, citada por Castells (2008), trata sobre a união e resistência coletiva contra forças que os oprimem, ou seja, na esfera acadêmica, grupos de pessoas com a idade de 40 anos ou mais se aproximam como forma de enfrentar a exclusão pelo etarismo e como apoio social, frente às barreiras que encontrarão no ambiente acadêmico.

É notório que, com o aumento da expectativa de vida, também cresce o número de estudantes com mais de 40 anos nas universidades, trazendo benefícios para o aluno e para toda a sociedade. A partir da troca de experiências e convívio de diferentes gerações no mesmo espaço de tempo, que denominamos intergeracionalidade, surge o incentivo de compartilhamento de saberes entre pessoas de variadas idades, trazendo transformação e mudança social em sua vida, porém é identificado que esses mesmos alunos também podem sofrer com o etarismo.

3 METODOLOGIA

Os informantes da pesquisa serão em 05, quantidade considerável suficiente para a análise do resultado final, pois, por ser uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, um número elevado de informantes não é necessário. Para escolha dos informantes, estabelecemos como pré-requisito ser aluno do curso Letras-Libras da instituição UFPI com matrícula ativa, independente de sexo e com faixa etária a partir de 40 anos, podendo ser incluídos idades maiores.

Nesse sentido, poderemos detectar as práticas do curso onde o etarismo pode afetar o discente. Nesta pesquisa serão excluídos sujeitos de idade menor que 40 anos.

Os dados da pesquisa foram obtidos em 03 etapas, na primeira etapa foram organizadas 10 perguntas com questionamentos em que os indivíduos responderam com “concordo”, “concordo totalmente”, “discordo”, “discordo totalmente” e não sei responder, será feita pessoalmente e serão gravadas através de vídeos pelo celular.

Na segunda etapa, ocorrerão os questionamentos que serão feitos de forma individual, sendo presencial ou on-line, a depender da disponibilidade do participante. A entrevista será gravada. Se for presencial, será gravada com celular. Se for on-line pode ser através google meet, será usada gravação de tela por meio de link enviado previamente com o consentimento do participante e com assinatura do termo de confidencialidade por parte do entrevistador, explicando os direitos dos participantes e garantindo o anonimato de todos.

Essa parte será usada para perceber as barreiras do etarismo nas práticas de letramento.

Na terceira etapa, a partir da devolutiva das perguntas, iniciaremos a análise das respostas, identificando as problemáticas existentes e analisando a existência de estratégias didáticas que auxiliem e incluam o aluno identificado pelo etarismo.

Os questionamentos da primeira etapa serão:

- 1 – Eu sinto que a sala de aula é um ambiente acolhedor e confortável.
- 2 – Frequentemente me sinto isolado(a) por conta da minha idade.
- 3 – Os textos usados em sala, são de fácil entendimento para todos.
- 4 – Consigo desenvolver todas as atividades com facilidade e compreensão.
- 5 – Me sinto confiante nos debates com outros alunos.
- 6 – Considero que as provas estão de acordo com os temas estudados em sala.
- 7 – Acredito que a minha idade, é uma barreira para a interação com outros alunos.
- 8 – Eu acredito que a metodologia usada pelos professores é benéfica para todos os alunos.
- 9 – Minha experiência de vida me ajuda a entender os conteúdos ministrados.
- 10 – Um curso de extensão para a construção do letramento acadêmico é de extrema importância para auxiliar os estudantes.

Revisamos os questionários, examinando as respostas e estabelecendo uma relação com os objetivos propostos. Essa análise levará em consideração padrões e diferenças com base na faixa etária, identificando os desafios e superações diárias dos participantes no ambiente acadêmico. Nosso objetivo é compreender como a idade impacta o desenvolvimento acadêmico, investigando o entrelaçamento do letramento acadêmico na experiência de cada faixa etária.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo explorou a presença e os impactos do etarismo no curso de Letras-Libras, abordando as percepções dos estudantes mais velhos sobre suas experiências acadêmicas e propondo estratégias pedagógicas para minimizar os efeitos desse preconceito no ambiente universitário. Através de entrevistas semiestruturadas e da análise de conteúdo, foi possível identificar as principais formas de etarismo enfrentadas por esses estudantes, bem como as consequências desse preconceito em sua vida acadêmica e pessoal. Os relatos dos participantes destacaram que o etarismo se manifesta de diversas maneiras, desde atitudes sutis e preconceituosas de colegas e professores até a exclusão

de atividades acadêmicas. Essas experiências contribuem para um sentimento de isolamento e desvalorização, afetando negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico dos estudantes mais velhos. A análise dos dados também revelou que os estudantes mais velhos têm uma percepção diferenciada do letramento acadêmico, muitas vezes se sentindo menos preparados ou inadequados para as exigências do curso. No entanto, também foi observado que esses estudantes possuem uma riqueza de experiências e conhecimentos que podem enriquecer o ambiente acadêmico, desde que sejam devidamente valorizados e integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Com base nas descobertas deste estudo, foi possível propor estratégias pedagógicas para combater o etarismo e promover um ambiente acadêmico mais inclusivo e equitativo. Essas estratégias incluem a sensibilização e formação dos professores sobre o etarismo, a criação de políticas institucionais que promovam a inclusão de estudantes mais velhos e a valorização das suas experiências e saberes, a criação de oficinas de escrita de fluxo contínuo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este estudo contribui para uma melhor compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes mais velhos no curso de Letras-Libras e destaca a necessidade de ações concretas para combater o etarismo no ambiente acadêmico. Espera-se que os resultados desta pesquisa sirvam como base para futuras investigações sobre o tema e inspirem mudanças nas práticas pedagógicas e políticas institucionais, promovendo um ambiente de ensino mais justo e inclusivo para todos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Juliana Alves; BOCH, Françoise; RINCK, Fanny. **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. WAC Clearinghouse, 2022.

LEI de cotas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 2 dez. 2023.

MONTEIRO, Pedro Paulo. **Envelhecer**: histórias, encontros, transformações. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

STREET, Brian; BAGNO, Marcos. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006.

CRENCIAIS DA AUTORA

Josenilda Xavier de Jesus, graduada em Licenciatura em Letras-Libras pela UFPI, atualmente cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Libras. Atua como intérprete de Libras, promovendo a inclusão e acessibilidade comunicacional.

A INFLUÊNCIA DE FRACTAIS IDENTITÁRIOS EM PRÁTICAS ACADÊMICAS DE DISCENTES SURDOS

Matheus dos Santos de Mendonça (UFPI)

matheuspiibt@outlook.com

RESUMO: Este estudo analisa as influências de fractais identitários nas práticas acadêmicas de estudantes surdos. Foram realizadas entrevistas em Libras com dois participantes, gravadas pelo Google Meet em horários distintos, utilizando a pesquisa narrativa como método. Essa abordagem permite que os discentes expressem suas vivências pessoais, sociais e identitárias. A pesquisa se baseia em três teorias: a Teoria da Complexidade de Morin (2005), a perspectiva de Identidade de Resende (2009), e o conceito de Letramentos Acadêmicos segundo Araújo e Bezerra (2013). Os fractais identitários são influenciados pelas condições iniciais, atratores e pontos de bifurcação ao longo das trajetórias acadêmicas. Esses fractais, existentes antes do ingresso na universidade, reestruturam-se constantemente em função de decisões e interações com outros sistemas complexos. Tais influências impactam diretamente nas práticas acadêmicas, refletindo-se, por exemplo, na menor participação dos discentes surdos em projetos de pesquisa e monitoria, e na dificuldade com leitura e escrita. Conclui-se que o contexto de vida e os sistemas complexos individuais influenciam diretamente os fractais identitários e as práticas acadêmicas desses estudantes.

Palavras-chave: teoria da complexidade; identidade e letramentos acadêmicos; surdos.

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar no curso de Letras Libras, é nítido que a comunidade surda é composta por vários surdos diferentes entre si, sendo assim, de surdos. Cada surdo tem suas próprias experiências de vida, as quais podem influenciar seus “múltiplos eus”, que podem ser chamados de fractais. Dessa forma, muitos podem pensar que todos os sucessos ou insucessos do discente surdo dentro da academia giram somente em torno do fractal identitário surdo. Contudo, os “múltiplos eus” do discente estão interligados e tecidos em um único sistema complexo, no qual cada parte pode influenciar a outra.

Assim, foi pensada a seguinte problematização para esta pesquisa: Como os fractais identitários podem influenciar as práticas acadêmicas de discentes surdos inseridos no curso de Letras Libras na Universidade Federal do Piauí? A problematização surgiu como um desdobramento da pesquisa de iniciação científica realizada entre 2020 e 2023, que investigou identidades emergentes de alunos surdos e ouvintes em práticas de letramento acadêmico. A pesquisa pode contribuir para a comunidade acadêmica, apresentando uma visão mais atenciosa e detalhada sobre as identidades dos discentes surdos.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar as influências dos fractais identitários nas práticas acadêmicas de discentes surdos no curso de Letras Libras na UFPI. Como objetivos específicos, busca: caracterizar os fractais identitários preexistentes dos discentes surdos; identificar as condições iniciais, atratores, pontos de bifurcação, coadaptações e surgimento de novos fractais identitários; e mostrar as influências dos fractais identitários nas práticas acadêmicas dos discentes surdos.

A estruturação deste artigo está dividida nos seguintes pontos: Referencial Teórico, apresentando os conceitos da Teoria da Complexidade e seus elementos, como condições iniciais, atratores e pontos de bifurcação. Também são apresentados conceitos de letramento e identidade. Na análise dos dados, são abordadas as condições iniciais, os fractais identitários preexistentes, atratores, pontos de bifurcação, coadaptações e o surgimento de novos fractais, além das influências de fractais identitários em práticas acadêmicas dos discentes surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Teoria da Complexidade pode auxiliar na análise dos fractais identitários dos discentes surdos em suas práticas acadêmicas, pelo fato de ser uma teoria interdisciplinar, isto é, que lida com sistemas complexos compostos por múltiplos elementos. Segundo Morin (1999, p. 20) “a complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal.” O termo “complexidade” vem do latim *complexus*, que significa “aquilo que está tecido junto”, isto é, as atitudes dos sujeitos estão interligadas. A Teoria da Complexidade pode se relacionar com várias outras áreas do conhecimento, como antropologia, filosofia, sociologia, linguística, entre outras, pois cada conhecimento específico pode complementar outras áreas e, ao mesmo tempo, todos esses saberes possivelmente estão conectados (tecidos) em um único sistema.

2.1 Conceitos relacionados à Teoria da Complexidade

2.1.1 Condições Iniciais

As condições iniciais podem estar ligadas a eventos relacionados ao contexto de vida de algum sujeito. Para que haja alguma ação, é necessário, antes, um “ponto de partida”, ou seja, uma condição inicial. Essas condições iniciais podem até mesmo explicar

tanto o contexto de vida inicial quanto o contexto atual do discente surdo. Sendo assim, muitas atitudes do discente surdo em suas práticas acadêmicas podem ser explicadas por meio da condição inicial.

2.1.2 Fractal

A palavra *fractal* vem do latim *fractus*, que significa romper, quebrar, algo que é partido. Segundo Resende (2009), o fractal não deve ser visto como pedaços de eus, isto é, algo fragmentado e sem ligação, mas como “múltiplos eus”, todos interligados. Por isso, o fractal pode ser comparado a vários exemplos, como a copa de uma árvore, que é formada pelas folhas. O conjunto dessas folhas que forma a copa da árvore pode representar os “múltiplos eus”; ou seja, a copa, como um todo, é o próprio fractal.

2.1.3 Atratores

Ao longo das pesquisas, percebeu-se que o uso do conceito de atratores será necessário para o desenvolvimento da pesquisa. O atrator pode ser comparado a uma espécie de “ímã” que atrai algo para si. Essas percepções poderão ser visibilizadas através de seus discursos e comportamentos na academia. Contudo, com o desenvolvimento de suas práticas acadêmicas e com oportunidades acessíveis para o discente surdo, seu discurso, comportamento, ideias e pensamentos poderão mudar ao longo do tempo, devido aos encontros sociais que ocorrem na academia, segundo Resende (2009).

2.1.4 Ponto de bifurcação

Os surgimentos de novos fractais identitários indicam mudanças de rotas. Essas mudanças podem ser chamadas de pontos de bifurcação. De acordo com Resende (2009, p. 65) “Cada ponto de bifurcação é considerado por Stewart como um “ponto de decisão”, já que o sistema pode passar por ele e manter sua rota normal, ou pode mudar seu padrão de movimento.” Sobre isso, Resende (2009, p. 67) explica: “O sistema caótico é um sistema que, devido ao elevado grau de interação entre suas partes, é sensível a pequenas mudanças e se bifurca constantemente”.

Essas pequenas mudanças estão inseridas em um ciclo retroalimentar, pois o sistema complexo e caótico está constantemente interagindo com os demais. Sendo assim, todos os tipos de atratores que passam pelo sistema complexo e caótico geram “pontos de

decisão”, pois esses atratores, de alguma forma, marcam o sistema complexo e caótico. Por isso, o ciclo se retroalimenta constantemente de uma forma que muitas vezes não é perceptível.

2.2 Identidades

A partir das experiências de cada discente surdo ao longo do tempo, pode-se construir sua identidade. Resende (2009) afirma que a identidade pode ser representada por um sistema complexo e caótico. Mas por que a identidade pode ser representada dessa forma? Como mencionado anteriormente, a complexidade deve ser comparada a “algo que está tecido junto” e não vista como algo difícil. Da mesma forma, o sistema é como um “conjunto de vários elementos”. Com isso, a identidade se assemelha a um conjunto de vários elementos (múltiplos eus) tecidos juntos. Além disso, os sistemas complexos e caóticos são constituídos pelo “eu emergente” e pelo “eu social”, o que pode ser chamado de fractal identitário.

Esses “fractais identitários” são construções discursivas que emergem via pertencimento, ou não pertencimento, às diversas comunidades de prática e participação nas diferentes práticas sociais, associadas a essas comunidades (Resende, 2009, p. 21).

Quando o sistema complexo e caótico do discente surdo — identidade, seus “eus emergentes” e “eus sociais” — vai se interagindo ao longo de suas práticas acadêmicas, isso poderá incentivar o discente surdo a se sentir pertencente ou não às variadas comunidades dentro da academia. Vale ressaltar que essa sensação de pertencimento ou não pertencimento se dará a partir das construções discursivas que norteiam o discente surdo na comunidade acadêmica.

2.3 Letramentos acadêmicos

De acordo com Araújo e Bezerra (2015, p. 07-08), “o termo letramento está relacionado basicamente à forma como qualquer indivíduo se conduz dentro de uma sociedade através da escrita, ou seja, refere-se aos “usos estratégicos da língua escrita.” Fica evidente que os fractais identitários preexistentes ou aqueles que emergem durante o curso influenciarão suas práticas acadêmicas de letramento. Gerken, Alvarenga e Oliveira (2014, p. 255) informam que saber da relação entre contexto, identidade e letramentos de discentes em suas práticas acadêmicas é extremamente essencial.

Não é possível analisar a linguagem dos discentes surdos, seja por meio da escrita ou da leitura, sem atentar para seu contexto inicial. Depois de apresentar o conceito de letramentos de forma ampla, foi necessário especificar o conceito de letramentos acadêmicos. Lea e Street (1998; 2006) e Street (2010), citados por Alexandre (2019, p. 23-24), informam:

[...] Novos Estudos de Letramento, que “está preocupado com a construção de significados, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico particular” 12 (Lea; Street, 2006, p. 369).

Sendo assim, o letramento acadêmico pode ser considerado uma estratégia de escrita pelo estudante, na qual ele tem a probabilidade de trazer consigo suas capacidades de escrita desenvolvidas em outros contextos. Com isso, o discente não ingressa na universidade desprovido de experiências com a escrita e a leitura, como afirma Alexandre (2019). Em relação ao sujeito surdo, todas as suas experiências com a escrita e a leitura antes de ingressar em algum curso superior podem influenciar suas práticas de letramento acadêmico. De acordo com Komesu e Fischer (2014, p. 482):

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Estudantes pertencentes a minorias linguísticas podem enfrentar essas dificuldades em grau mais acentuado do que outros.

As barreiras enfrentadas pelos discentes surdos dentro da academia podem ser causadas por vários fatores; contudo, uma das mais perceptíveis é a predominância do português na academia. Isso acontece porque a língua majoritária é o português, enquanto a minoritária é a Libras. Dessa forma, o português pode exercer poder na esfera acadêmica.

3 METODOLOGIA

A partir do objetivo geral de analisar a influência dos fractais identitários de discentes surdos em suas práticas acadêmicas no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí, os desenvolvimentos metodológicos usados na pesquisa foram executados a partir da Pesquisa Narrativa. Segundo Resende (2019), as pesquisas narrativas podem mostrar as experiências de vida particular das pessoas de forma ampla e seus processos de aprendizagem, obtendo uma visão diacrônica da vida do sujeito.

3.1 Informantes da pesquisa

A quantidade de sujeitos foi de apenas dois, pois assim pudemos aprofundar as análises dos fractais identitários, visto que uma pessoa apresentava vários “múltiplos eus”. Os sujeitos entrevistados eram graduandos surdos do curso de Letras Libras na Universidade Federal do Piauí, estando entre o quarto e o sexto período, para que os discentes pudessem fazer uma melhor comparação de suas experiências antes e durante o curso de Letras Libras.

Além disso, os sujeitos precisavam ser surdos, independentemente do gênero, pelo fato de existirem muitos estereótipos em relação ao sujeito surdo e pela ideia, comum entre alguns, de que o sujeito surdo apresentava apenas um único fractal identitário, que era ser surdo. Tudo isso serviu como critérios para participar da pesquisa. Os nomes dos discentes surdos foram substituídos por outros, como DS1 (discente surda um) e DS2 (discente surdo dois), a fim de proteger suas identidades.

Para obter os dados sobre as influências dos discentes surdos em suas práticas acadêmicas no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí, realizamos uma entrevista com cada discente surdo, separadamente, que foi uma conversa natural sobre suas experiências de vida relacionadas à academia. Buscamos deixar os discentes surdos o mais confortáveis possível, para que pudessem ativar suas memórias afetivas sobre suas experiências acadêmicas.

A entrevista foi realizada presencialmente e online, com duração de uma hora, obedecendo todas as normas de proteção contra a COVID, com a presença de um entrevistador e um discente surdo. Além disso, a entrevista foi toda gravada em vídeo, pela plataforma Google Meet, para que pudéssemos analisar os dados posteriormente. A gravação do vídeo foi mantida confidencial para os entrevistadores e não foi compartilhada com ninguém em nenhum momento. Vale ressaltar que a entrevista foi toda em Libras, permitindo que os discentes surdos se expressassem melhor em sua L1.

Na primeira etapa, durante a entrevista, partimos de perguntas básicas para incentivar a narrativa, com temáticas relacionadas ao âmbito acadêmico. Utilizamos os seguintes pontos:

1. Como era a sua vida antes de entrar no Letras Libras?
2. Após ingressar no curso de Letras Libras, qual foi a sua sensação em relação à universidade? O que mudou na sua vida?
3. Como é a sua vida na universidade agora? Quais desafios você enfrenta e quais estratégias você precisou desenvolver por estar na universidade?

3.2 Procedimentos de Análise dos Dados

A etapa de análise consistiu em analisar a narrativa do discente a partir dos seguintes pontos:

1. Quais são as condições iniciais do trajeto dos discentes surdos academicamente?
2. Quais os fractais identitários existentes que os discentes surdos apresentam?
3. Quais atratores influenciam o percurso acadêmico dos discentes surdos?
4. Quais pontos de bifurcações surgiram no percurso acadêmico do discente surdo?
5. Como os fractais identitários se coadaptaram?
6. Houve surgimento de novos fractais identitários dos discentes surdos?
7. Quais as influências dos fractais identitários sobre suas práticas acadêmicas no curso de Letras Libras na UFPI?

Desta forma, relacionamos com os pontos da Teoria da Complexidade, focando nos fractais identitários. Na terceira etapa, anotamos as observações em português. Durante a análise dos dados, organizamos um comparativo dos fractais identitários para verificar se passaram pelo processo de coadaptação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, mostrarei os dados coletados dos discentes surdos. Apresentarei ao mesmo tempo os dados de DSI (discente surda I) e DSII (discente surdo II); contudo, o foco não é estabelecer comparações sobre as trajetórias dos entrevistados, apontando pontos positivos e negativos, mas sim mostrar que os fractais identitários podem influenciar suas práticas acadêmicas.

4.1 Condições Iniciais dos sujeitos Surdos

A DSI viveu no interior do Piauí com sua família, que não tinha formação acadêmica e usava gestos caseiros em vez de Libras. Iniciou os estudos aos três anos, mas interrompeu até os seis. No ensino fundamental, a educação era focada na oralização, sem metodologias em Libras. Até mesmo sua comunicação com amigos, como aos 12 anos, era

feita por códigos gestuais combinados, ilustrando as dificuldades enfrentadas em sua formação inicial.

O DSII cresceu na zona urbana, onde sua família suspeitou de sua surdez e buscou tratamentos médicos. Apesar disso, seus pais não eram fluentes em Libras; sua mãe aprendeu o básico por ser professora infantil, enquanto seu pai usava gestos simples. Durante o ensino fundamental, foi o único surdo da sala, com aulas baseadas apenas na oralização, o que dificultou seu processo de aprendizagem.

As condições iniciais de DSI e DSII diferem nos contextos geográfico e social. DSI estudou na zona rural, enquanto DSII frequentou escolas urbanas. A família de DSI desconhecia como lidar com a surdez, enquanto a de DSII buscou auxílio médico. Apesar disso, ambas as famílias não dominavam a língua de sinais. A seguir, detalham-se os fractais identitários de ambos.

4.2 Fractais preexistentes dos sujeitos Surdos

A DSI apresentou os fractais identitários de Estudante, Instrutora de Libras, Trabalhadora e Surda. Todos esses fractais identitários estão interligados no sistema complexo (identidade) da DSI. Antes de ingressar na universidade, o fractal de Estudante de DSI já incluía práticas acadêmicas, evidenciado por sua dedicação ao ENEM e tentativas no curso de Letras Libras. Esse fractal solidificado a manteve perseverante frente às dificuldades. Os fractais de Instrutora de Libras e Trabalhadora se conectaram quando DSI se capacitou e começou a atuar na área. Assim, seu fractal de Surda se fortaleceu, guiado pelo desejo de ensinar a comunidade surda de sua região.

Em relação ao DSII, os fractais identitários analisados foram os de Surdo, Jogador de futebol e Trabalhador. Isso não quer dizer que o DSII não apresente outros fractais identitários, mas esses foram os mais perceptíveis no momento da coleta dos dados. Podemos perceber esses fractais identitários em seus discursos a seguir.

Os fractais de Surdo e Jogador de Futebol de DSII inicialmente entraram em conflito, pois ele sentia solidão e incapacidade ao se comparar com ouvintes. Contudo, ao compreender sua autonomia como sujeito surdo, ambos se fortaleceram. O fractal de Trabalhador emergiu e se consolidou com a prática profissional, demonstrando que as ações diárias fortalecem os fractais identitários, enquanto a ausência delas pode enfraquecê-los. A seguir, serão analisados os atratores que influenciaram esses fractais.

4.3 Atratores nos percursos dos sujeitos Surdos

Durante as análises, alguns atratores foram evidentes no percurso da DSI, como o discurso de sua tia, amiga e o português. Para melhor compreensão, a seguir estão os discursos em que podemos perceber os atratores.

O atrator tia teve grande impacto na trajetória da DSI, pois foi o incentivo de sua tia que a motivou a retornar aos estudos. Inicialmente, sua família não a incentivava a concluir sua formação. O atrator amiga foi a orientou a cursar Letras Libras, influenciando sua decisão de tentar várias vezes até ser aprovada. O atrator III envolveu a surpresa de sua família com sua aprovação no ENEM e o incentivo de sua mãe para continuar seus estudos. O uso predominante do português no curso também foi um atrator, dificultando seu progresso acadêmico e levando-a a considerar desistir.

Foram analisados apenas três atratores do DSII, os mais destacados: seus pais; amigos e o português.

O primeiro atrator de DSII é sua família, que o incentivou a continuar os estudos e a perseverar até a graduação em Letras Libras. Esses incentivos se tornaram uma rotina, ajudando seu desenvolvimento acadêmico. O segundo atrator surgiu quando DSII entrou em contato com amigos surdos de Letras Libras, que o motivaram a ingressar no curso. O terceiro atrator envolveu a dificuldade com o português na universidade, o que quase levou o DSII a desistir, mas o apoio de sua mãe e amigos o manteve em sua trajetória acadêmica.

4.4 Pontos de Bifurcação nos percursos dos sujeitos Surdos

Na trajetória da DSI, podem ser analisados alguns pontos de bifurcação: o momento em que decide ingressar no curso de Letras Libras, quando escolhe não desistir do curso e quando opta por não progredir com suas práticas de letramento acadêmico em um mestrado ou doutorado. De acordo com suas falas, esses pontos de bifurcação podem ser melhor observados.

O primeiro ponto de bifurcação de DSI ocorreu ao ingressar no curso de Letras Libras, com a intenção de ensinar surdos de sua cidade e incentivá-los a estudar, tornando-se também um agente influenciador. Esse processo demonstra a influência dos seus fractais identitários sobre outros. O segundo ponto de bifurcação foi sua decisão de continuar no curso, apesar das dificuldades. Para DSII, os pontos de bifurcação incluem a decisão de ingressar no curso de Letras Libras e a consideração de desistir, evidenciando conflitos em sua trajetória acadêmica.

O primeiro ponto de bifurcação de DSII ocorreu ao decidir, influenciado por seus amigos, ingressar no curso de Letras Libras. O segundo ponto foi quando ele optou por não desistir, perseverando em seus estudos. Com suas experiências acadêmicas, DSII decidiu não seguir em frente com mestrado e doutorado, considerando suas práticas extensas. A próxima seção abordará as coadaptações e o surgimento de novos fractais identitários.

4.5 Coadaptações e surgimentos de novos fractais identitários dos sujeitos Surdos

Ao ingressar no curso de Letras Libras, a DSI percebe que as práticas acadêmicas na universidade são muito diferentes das práticas acadêmicas do ensino médio e fundamental.

O fractal identitário de Estudante de DSI se desenvolveu rapidamente. Inicialmente, ela não compreendia a sinalização acadêmica dos TILS, mas, no terceiro período, ao estudar presencialmente, passou a entender melhor. A coadaptação desse fractal ocorreu desde o primeiro período, tanto em aulas remotas quanto presenciais. Outros fractais identitários, como Instrutora de Libras, Trabalhadora e Surda, também passaram por coadaptações.

Quando DSI menciona a necessidade de ensinar os surdos, seus fractais identitários de Instrutora de Libras, Trabalhadora e Surda se fortalecem, interligados em um sistema complexo. Surge um novo fractal identitário, o de Defensora dos Surdos, ao querer incentivá-los a conhecer seus direitos. Por outro lado, a coadaptação do fractal Estudante de DSII com o meio acadêmico não foi tão perceptível, resultando em sua permanência no curso por mais de cinco anos. Embora o fractal Estudante de DSII sofra uma leve coadaptação, outros fractais emergem. A falta de coadaptação eficaz se deve à hostilidade do sistema acadêmico.

O DSII inicialmente não queria cursar Letras Libras, mas foi influenciado por amigos surdos. Ele tinha outros desejos de carreira, como ser jogador de futebol, skatista, cozinheiro e fotógrafo, e viu o curso como similar ao ensino médio. No entanto, a falta de adaptação ao curso gerou arrependimento, com pouco aproveitamento acadêmico. Possivelmente, um novo fractal identitário de Professor surgirá, impactando o fractal Trabalhador, que se adaptará à educação. Embora DSI e DSII apresentem fractais de Escritor e Leitor, a falta de incentivo à leitura e escrita impede seu pleno desenvolvimento.

4.6 Influências dos fractais identitários dos sujeitos Surdos em suas práticas acadêmicas

Os fractais identitários da DSI, enquanto Instrutora de Libras e Trabalhadora, influenciam suas práticas acadêmicas. O fractal de Instrutora de Libras da DSI influencia suas práticas acadêmicas ao levá-la a acreditar que a graduação é suficiente, sem interesse por pós-graduação. Isso é moldado também pelo seu fractal de Trabalhadora, devido à experiência significativa no mercado de trabalho. O cansaço das demandas profissionais afeta sua participação acadêmica, dificultando a leitura e a compreensão de textos. Além disso, o fractal de Surda contribui para sua percepção de limitações no português, prejudicando seu desempenho acadêmico. Esses fatores geram um efeito acumulativo negativo em suas práticas acadêmicas.

Em relação ao DSII, os fractais identitários que influenciam suas práticas acadêmicas são: Surdo, Jogador de Futebol e Trabalhador. Esses três fractais identitários exercem impacto direto sobre o fractal identitário de Estudante do DSII.

O DSII não se identifica plenamente com o curso de Letras Libras, em parte devido ao fractal identitário de Jogador de Futebol. Esse afastamento de seu sonho de futebol causou um sentimento de não pertencimento e baixa participação em práticas acadêmicas. A influência da L1 (Libras) também afeta sua compreensão de textos em português, prejudicando seu fractal de Surdo. O fractal de Trabalhador impacta suas práticas acadêmicas, resultando em menor dedicação devido às demandas profissionais. Esses fractais contribuem para uma abordagem superficial de suas práticas acadêmicas, afetando sua progressão.

A academia exige que os discentes atendam a padrões rígidos, como ler e escrever textos acadêmicos e participar de projetos. Quando o discente não se encaixa nesses requisitos, o sistema acadêmico entra em "desequilíbrio", excluindo ou dificultando a inserção de certos indivíduos. A falta de habilidade para ler textos em português e a recusa ao mestrado podem afetar negativamente os fractais identitários de Surdo, influenciando suas práticas acadêmicas. Além disso, as condições iniciais dos discentes também impactam suas trajetórias acadêmicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as influências dos fractais identitários nas práticas acadêmicas de discentes surdos mostrou que as condições iniciais moldam esses fractais, que podem

passar por coadaptações no contexto acadêmico. Os fractais "Estudante" e "Surdo" sofreram mudanças ao ingressarem no curso de Letras Libras, sendo influenciados pelo português e práticas acadêmicas. Os sistemas complexos dos discentes enfrentam bifurcações e atratores, através de discursos.

O português, contudo, pode atuar como um atrator negativo, gerando desmotivação e desistência. A introdução de novos fractais pode desorganizar o sistema, impactando em práticas acadêmicas e participações em projetos. Outros fractais, como "Trabalhador" e "Instrutora de Libras", também influenciam o de "Estudante". Conclui-se que as práticas acadêmicas dependem mais das condições de vida e trajetórias individuais do que de limitações dos fractais identitários.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Leila Rachel Barbosa. **Letramento digital e letramento acadêmico: estratégias de navegação e leitura de graduandos em Letras**. 238f. 2019. Tese de Doutorado. Tese (doutorado)-Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos Acadêmicos: Leitura e Escrita de Gêneros Acadêmicos no Primeiro Ano do Curso de Letras. **Diálogos**, n. 9, Mai./Jun. 2013.

COLAÇO, Sylvania Faccin. Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]**. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 1-12.

GERKEN, C. H. S.; ALVARENGA, T. A. R.; OLIVEIRA, D. S.; OLIVEIRA, I. F. Letramento, identidade e cotidiano entre jovens akriabá: a produção de artigos de doutores e mestres. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 251-276, Out./Dez. 2014.

KOMESU, F. C.; FISCHER, A. (2014). O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Meridional/Sulina, 2005.

PAIVA, Vera L.M.O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CREDENCIAIS DO AUTOR

Matheus dos Santos de Mendonça, mestrando em linguística aplicada pela - UFPI. Graduado em Licenciatura em Letras Libras- UFPI. Especialista em educação especial e inclusiva com ênfase em surdez e Libras. Participou dois anos de iniciação científica com foco em construção de identidade acadêmica.

PRÁTICAS DE LEITURA POR DISCENTES SURDOS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UFPI

Deuselania de Sousa Ferreira (UESPI)

deuselania@gmail.com

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo (UESPI)

conceicaomacedo@fm.uespi.br

RESUMO: Este estudo tem como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas e as estratégias utilizadas por acadêmicos surdos na leitura e interpretação de textos acadêmicos. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e caráter analítico-descritivo, realizada com quatro discentes surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os dados foram coletados por meio de encontros individuais de leitura de artigos acadêmicos, conduzidos em Libras através da plataforma Google Meet. A investigação fundamenta-se em pesquisas produzidas por Quadros (2019), Rojo (2009), Silva (2010) e Soares (1999), que abordam letramento e práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita e ofereceram subsídios teóricos para compreender as especificidades do processo de leitura por sujeitos surdos, especialmente em contextos acadêmicos. Os resultados evidenciaram que os discentes surdos são capazes de assimilar o conteúdo dos textos acadêmicos, mesmo na ausência de exemplos detalhados ou resumos escritos, ou seja, demonstraram competência para identificar autonomamente as ideias centrais dos textos e, progressivamente, desenvolveram uma compreensão mais profunda e autônoma dos conteúdos acadêmicos.

Palavras-chave: discente surdo; compreensão de textos acadêmicos; estratégias de leitura.

1 INTRODUÇÃO

A prática de leitura ocupa um papel fundamental no processo de formação acadêmica, especialmente em cursos voltados à análise e produção de textos, como por exemplo, o curso de Licenciatura em Letras Libras. Contudo, para discentes surdos, esse processo é marcado por desafios específicos, derivados da relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que geralmente é sua primeira língua (L1), e o português escrito, utilizado como segunda língua (L2). Portanto, a interação entre essas modalidades linguísticas, somada às lacunas históricas do sistema educacional brasileiro na educação de surdos, influencia diretamente a experiência de leitura e a compreensão textual no contexto do ensino superior.

No curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), o objetivo vai além de formar profissionais fluentes em Libras. Nesse contexto, a leitura de textos acadêmicos em português destaca-se como uma atividade frequente, mas desafiadora.

Esse desafio exige dos discentes surdos o desenvolvimento de estratégias específicas para lidar com conteúdos que, muitas vezes, estão distantes de suas realidades linguísticas e culturais.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo investigar as práticas de leitura realizadas por discentes surdos no curso de Letras Libras da UFPI. O foco está em compreender como esses alunos interagem com textos acadêmicos, enfrentam os desafios impostos pela leitura em português e desenvolvem competências necessárias para seu sucesso acadêmico. Além disso, busca-se explorar de que maneira essas práticas podem contribuir para a consolidação de sua autonomia no processo de aprendizagem. A partir da análise das trajetórias de leitura dos discentes, espera-se contribuir para o debate sobre práticas inclusivas de letramento no ensino superior.

2 O ACADEMICO SURDO E AS PRÁTICAS DE LEITURA ACADEMICA

A inclusão das pessoas surdas na sociedade tem sido assegurada, especialmente por meio de avanços legais, como a aprovação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que garantem o direito ao uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diversos contextos, incluindo a educação, a cultura, o trabalho e a saúde (Brasil, 2005). No campo educacional, a educação inclusiva visa, entre outros objetivos, proporcionar aos alunos surdos a oportunidade de interação tanto com outros surdos quanto com ouvintes, em uma variedade de contextos sociais.

Quadros (2019) destaca que essa interação é fundamental para a formação de um sujeito surdo capaz de transitar entre diferentes práticas e contextos linguísticos, enriquecendo sua experiência e ampliando suas competências. No entanto, embora a intenção de promover o pleno desenvolvimento das capacidades dos alunos surdos seja evidente, as propostas educacionais atuais frequentemente impõem limitações que comprometem esse processo.

Lodi e Lacerda (2014) apontam que, apesar das intenções das propostas educacionais voltadas para surdos, elas acabam gerando obstáculos significativos. Esses desafios podem ser observados, por exemplo, no fato de que muitos alunos surdos, ao final da escolarização fundamental, não conseguem ler e escrever de forma satisfatória, tampouco dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos. Tal situação impacta negativamente o desempenho acadêmico e dificulta o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso nos estudos superiores, além de comprometer sua inserção plena na sociedade.

O contexto educacional atual revela ainda uma série de desafios adicionais para os alunos surdos, como a falta de professores devidamente capacitados, inadequações no sistema avaliativo, lacunas no currículo escolar e a ausência de metodologias que atendam verdadeiramente às suas necessidades específicas. Esses obstáculos dificultam o pleno desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, principalmente no que diz respeito à leitura e escrita em português, habilidades essenciais para o sucesso acadêmico.

A Língua Portuguesa escrita é fundamental tanto para a vida acadêmica quanto para a inserção social e profissional dos surdos no Brasil. Considerando que o português é uma língua oral-auditiva, sua aprendizagem por surdos exige estratégias pedagógicas diferenciadas, que respeitem as particularidades da Libras, uma língua gestual-visual. Assim, o português escrito constitui um desafio considerável para os surdos, uma vez que é uma representação visual e abstrata da língua falada. Isso evidencia a importância de se adotar práticas pedagógicas que levem em conta as particularidades linguísticas e culturais desse grupo (Macêdo, 2023).

Nesse sentido, Gesser (2009) argumenta que, apesar de o português ter um papel central na escolarização de todos os brasileiros, as metodologias tradicionalmente adotadas para o ensino dessa língua aos surdos estão frequentemente centradas na perspectiva de ouvintes, negligenciando o uso de recursos visuais e práticas bilíngues.

Silva (2008) complementa essa análise ao afirmar que a aprendizagem do português como segunda língua para os surdos ocorre de forma sistemática, mas em ambientes artificiais, muitas vezes desconectados das realidades linguísticas e culturais desses alunos. Essa abordagem tende a reproduzir métodos tradicionais voltados para ouvintes, priorizando regras gramaticais e estruturas formais, em detrimento de uma aprendizagem mais significativa e funcional.

O domínio do português escrito é particularmente crucial no contexto acadêmico, onde a leitura e a escrita desempenham um papel central na produção e disseminação do conhecimento. Conforme Silva (2015), o processo de leitura se efetiva quando o aluno consegue formular hipóteses e estabelecer conexões com o texto, o que exige uma base linguística sólida em sua língua materna. Para os surdos, essa base é construída principalmente por meio da Libras, que serve como alicerce para o desenvolvimento do letramento em português escrito. Ao incorporar a Libras no processo de ensino como uma ferramenta mediadora, é possível que os surdos estabeleçam relações entre as ideias do texto, seus conhecimentos prévios e o contexto em que estão inseridos, ampliando significativamente sua capacidade interpretativa e aprimorando suas habilidades de leitura e escrita em português.

3 METODOLOGIA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as dificuldades e estratégias adotadas por acadêmicos surdos na compreensão de textos acadêmicos. Para tanto, os procedimentos metodológicos foram formulados com base em uma abordagem qualitativa, de cunho analítico-descritivo. A pesquisa envolveu três alunos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí, matriculados a partir do quarto bloco do curso e fluentes em Libras.

A seleção dos sujeitos levou em consideração a necessidade de interação com diversos textos acadêmicos dentro do ambiente universitário, uma vez que os alunos realizam leituras em sua segunda língua, o português. Os sujeitos foram identificados pelos códigos A1, A2 e A3, sendo A1 do sexo masculino e A2 e A3 do sexo feminino. A seguir, apresenta-se um quadro com as características dos sujeitos e dos textos utilizados na coleta de dados:

Quadro 1: Características dos sujeitos e dos textos da coleta de dados

Discentes surdos	Bloco	Texto da disciplina
A1	8º	Produção de materiais didáticos em Libras
A2	6º	Educação Bilíngue
A3	4º	Linguística da Libras II

Fonte: As autoras.

A escolha dos sujeitos baseou-se na necessidade de leitura de textos acadêmicos, com foco nas disciplinas em que estavam matriculados e a coleta de dados foi realizada de forma virtual, devido à pandemia da COVID-19, utilizando a plataforma Google Meet.

Com isso, a pesquisa foi dividida em duas etapas:

Primeira etapa (Leitura Individual): Inicialmente, os alunos realizaram a leitura dos textos acadêmicos de forma independente. Durante esta fase, foram feitas perguntas subjetivas para entender como cada aluno lida com a leitura de textos acadêmicos, como: “Você realiza leitura dos textos acadêmicos sozinho?”, “Quais são as estratégias de leitura que você utiliza para compreender o texto?”. Após a leitura, os alunos foram questionados sobre o que entenderam do texto, incluindo perguntas como: “Explique sobre o texto que você leu” e “Qual é o tema principal do texto?”.

Segunda etapa (Análise das Estratégias de Leitura): Após a leitura individual, foi realizada uma análise das estratégias de leitura adotadas pelos alunos surdos, observando como cada um assimilou o conteúdo. O foco da análise foi identificar as estratégias

utilizadas para superar as dificuldades na leitura, especialmente no que diz respeito à compreensão dos textos acadêmicos em português.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 As trajetórias para a compreensão da leitura por acadêmicos surdos

O leitor surdo acadêmico do curso de Letras Libras está em contato com textos diversos, por vezes são necessárias as leituras de até quatro textos semanalmente de conteúdo das disciplinas do curso. Assim, ao entrar no curso, a prática de leitura de textos escritos em português se torna frequente. O discente A1 é aluno do oitavo bloco, A2 é do sexto bloco e A3 é do quarto bloco.

Como forma de focar nas práticas de letramento que os alunos surdos participam, o quadro a seguir apresenta as questões levantadas pela pesquisadora. Com os questionamentos a seguir, pretendemos identificar essas práticas e como são mediadas as dificuldades na leitura de forma individual com essas práticas de leituras.

Quadro 2: Questões e respostas dos alunos surdos

Questionamentos	A1	A2	A3
Você realiza leitura dos textos acadêmicos sozinho?	Sim, as dificuldades surgirão ao longo da leitura. O texto contém palavras que bloqueiam a busca por imagens para serem específicas. Caso não haja imagens disponíveis, o amigo intérprete torna-se o último recurso para auxiliar na compreensão.	Sim, tenho dificuldades com as palavras, o contexto e o significado do texto. Uso dicionários, mas ainda encontro desafios. Também recorro ao YouTube.	Leio o texto junto com o aluno. Às vezes, tento fazer a leitura sozinho, de forma individual, mas encontro dificuldades para compreender o contexto e construir o significado do texto. Uso aplicativos que traduzem algumas palavras para Libras.
Qual o momento você percebe que precisa do aluno auxiliar?	Primeiro, leio sozinho e, após a leitura, faço perguntas sobre minhas dúvidas, geralmente relacionadas a palavras que não entendi e para as quais não encontrei nada que me ajudasse a compreender o texto.	Quando tenho dúvidas, sei que preciso da ajuda do aluno auxiliar. Primeiro faço uma pesquisa e, por último, recorro ao aluno auxiliar. Ainda assim, tenho muita dificuldade.	Leio o texto e, se não sei uma palavra, faço perguntas ao aluno auxiliar sobre o que não entendi. Também uso aplicativos que traduzem as palavras.

(continua)

Questionamentos	A1	A2	A3
Quais as estratégias de leitura para compreender o texto acadêmico realizando a leitura individual?	Sim, uso estratégias como a de analisar o contexto. Por exemplo, ao encontrar uma palavra como “amorzinho” (que significa amor pequeno), identifique a palavra “amor” e tente organizá-la na frase para entender o significado.	Leio o texto, escrevo as informações principais e tento fazer um resumo. Procuo palavras pequenas ou frases completas no Google e vídeos em Libras para ajudar na compreensão.	Sim, tenho essas estratégias. Leio e releio o texto. Se não entender, pergunto ao aluno auxiliar e faço marcações no texto. Essas estratégias me ajudam a entender melhor o conteúdo.
Você copiou alguma estratégia do aluno auxiliar ouvinte após perceber que entendeu melhor o conteúdo?	Os auxiliares que me acompanham fazem resumos do texto e produzem slides, como se fosse um seminário. Um auxiliar diz que é necessário usar imagens e exemplos, além de tentar resumir o texto com a minha própria escrita.	Usar o mapa mental como estratégia, mas não escrito. Faço descrições do texto, desenhos e um resumo com os pontos mais importantes do conteúdo.	O mapa mental me ajuda muito. Quando estamos lendo um texto, colocamos o que é importante nele. O que é importante é aquilo que eu conheço no texto.

Fonte: As autoras.

Para A1, a dificuldade enfrentada em relação ao texto se torna mais complexa à medida que a leitura vai se desenvolvendo. Já A2 deixa claro que encontra três dificuldades no texto: a palavra, o contexto e o significado do texto acadêmico. A A3 prefere realizar essa leitura individual com o aluno auxiliar, sendo o contexto e o significado as maiores dificuldades enfrentadas.

Esses sujeitos participam de um ambiente em que têm acesso a informações na sua língua, sendo esse um ambiente em que a maioria é ouvinte. Entendemos que o discente surdo precisa ter acesso a textos em Libras, entretanto, no curso de Letras-Libras da UFPI, mesmo com a sexta turma em processo de andamento, são usados dentro de sala de aula materiais escritos na sua maioria em língua portuguesa, contando apenas com o intérprete de Libras para fornecer informações em Libras desses textos.

No primeiro questionamento, os discentes demonstram suas estratégias para que haja entendimento das leituras dos textos acadêmicos. Cada um procura, ao final, entender a informação na sua língua: A1 procura por pessoas fluentes, A2 tenta compreender com uso de vídeos produzidos no Youtube e A3 demonstra usar aplicativos que realizam a tradução do texto para Libras. A2 e A3 demonstram assim mais autonomia em relação à leitura individual.

Com os questionamentos, identifica-se que, antes de solicitar ao aluno auxiliar, primeiro o discente surdo realiza tentativas para ler o texto sozinho, como encontrar significado e imagens para as palavras. Entretanto, o texto acadêmico não dispõe de muitos recursos visuais para a compreensão de seus leitores. A existência de recursos visuais

presentes em textos acadêmicos não é algo comum. Ocorre que, em aulas do curso de Letras Libras, por vezes os professores produzem conteúdos sobre determinado texto e, com essa produção, colocam imagens como forma de exemplificar o conteúdo.

Assim, o uso de imagens para representar conteúdo de disciplinas como, por exemplo, linguística, pode dar aos discentes uma compreensão sobre a diferença de determinados termos. Dessa forma, o aluno auxiliar que está presente na mesma sala em que o discente surdo tem contato com as estratégias usadas por professores para facilitar a aprendizagem desse colega de classe.

As estratégias individuais de A1, A2, A3 se diferenciam, sendo o A1 o mais experiente e A3 o mais novo dentro do contexto universitário. Para A1, o contexto em que a palavra está inserida se torna importante para a sua compreensão. A3 refaz a leitura na tentativa de ter autonomia e faz marcações de palavras principais no texto. Na entrevista, ela não demonstra recorrer ao contexto no qual a palavra está inserida como estratégia de compreensão.

Quando A2 é questionada sobre as estratégias de leitura, sua resposta se diferencia, pois relata a sua tentativa de fazer resumos sobre o conteúdo e procurar os significados. Sua última tentativa para entender o conteúdo é procurar por vídeos em Libras sobre o conteúdo ou sinais de palavras. Destacamos aqui que, na percepção do auxiliar que a acompanha, A2 tem como L1 o português, por motivos de usar primeiro estratégias em português e só depois em Libras. Segundo Silva (2010), na relação com a escrita ou leitura do português, mesmo com os aspectos simultâneos da língua oral, a língua de sinais se diferencia bastante, principalmente em aspectos gramaticais.

No processo de coleta de dados, foi questionado aos discentes as estratégias que copiaram dos auxiliares. Esse questionamento visava identificar a influência que ocorre a partir do auxílio, em que o surdo continua fazendo uso das técnicas, pois identifica que isso contribui para seu sucesso na leitura acadêmica.

A estratégia que A1 identifica como satisfatória para sua compreensão é semelhante a estudar para apresentar um seminário: resume o texto e escreve esse resumo e faz uso de imagens para auxiliar na sua compreensão textual. Para A2, o uso de estratégias como a criação de mapas mentais, topicalização do conteúdo e resumos do que é importante no texto são as usadas por sua auxiliar. O sujeito entende que esse processo dá acesso às informações do texto que ele não teria se houvesse somente uma leitura.

Segundo A3, o mapa mental e a marcação do que é importante são as estratégias mais eficazes na sua leitura. A discente, ao ser questionada sobre o que é importante no texto, relatou: “importante é o que eu conheço dentro desse texto, é quando me encontro

dentro do texto. Se não conheço, preciso saber o que é a palavra, preciso conhecer as palavras e saber o sinal dela em Libras”. As palavras escritas se tornam diferentes dos sinais em Libras, visto que um sinal pode ter vários significados a depender do contexto em que está inserido.

Sendo A3 usuária de aplicativos que realizam a tradução de palavras para Libras, esse apps geralmente são como dicionários em língua de sinais. Nesse caso, não ter no aplicativo o sinal equivalente por vezes pode representar um grau de dificuldades para a leitura. Dessa forma, a partir da sua experiência como leitora e por participar do auxílio há dois anos, para A3 o seu conhecimento de mundo se torna importante para que a leitura seja satisfatória. Com isso, as estratégias de leitura como resumos, slides, mapa mental e tópicos do texto realizadas pelo auxiliar são as mais copiadas pelos discentes surdos.

Na etapa da pesquisa em que ocorre a leitura realizada de forma individual, são relatadas pelos discentes as dificuldades com a escrita do português, que é a sua L2 (exceto para A2). A seguir, o quadro em que são demonstradas as tentativas de leitura e como foi realizada a leitura desse texto que é escrito em português. Os textos fazem parte do contexto acadêmico, são de disciplinas cursadas atualmente pelos discentes surdos.

Quadro 3: Identificação de compreensão da leitura individual

Discentes	Tentativas de compreender o texto	Como realizou a leitura?	Identificou o tema principal?
A1	Leitura realizada em Libras, somente uma tentativa.	Ao encontrar palavras desconhecidas, ele pula. A sua leitura é a todo momento em Libras. Para entender palavras grandes, pega o radical da palavra.	Sim, demonstra através de um resumo breve do texto e um exemplo em que ele explica que, se a pesquisadora como aluna viaja para outro país, é necessário ter professores que utilizem materiais que a desenvolver a sua LE.
A2	Leitura sinalizando em Libras, somente uma tentativa de leitura.	Desconfia do que entendeu da palavra. Ela pega a palavra a partir do radical para tentar sinalizar.	Sim, relata que o texto fala de uma pesquisa em uma sala de aula do ensino fundamental. Dá como exemplo da importância do uso da língua por todos a libras junto com a libras. Menciona o ensino em Libras para os alunos surdos.
A3	Na primeira e na segunda leitura não se realiza o processo de sinalização em Libras. A terceira é sinalizada em Libras após ser solicitado um resumo do texto.	Nas duas primeiras leituras, as suas expressões faciais demonstram que a discente não entendeu algumas palavras. Na terceira tentativa, ela pergunta à pesquisadora o que não entendeu.	Sim, o texto fala sobre ouvintes e surdez. Exemplo: o ouvinte não sabia Libras.

Fonte: As autoras.

Nesta leitura realizada via Google Meet, foram observadas as estratégias utilizadas por discentes surdos de forma individual. Esse processo de leitura se aproxima de uma tradução para sua L1, já que os discentes realizam a leitura sinalizada em Libras, o que Silva (2010) denomina como "leitura-sinalização". Nesse tipo de leitura, os surdos lêem e sinalizam simultaneamente em sua língua.

O processo de leitura individual dos discentes reflete o processo lexical, que, conforme Foss (1988 *apud* Coscarelli, 2002, p. 02), "é o domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, ou seja, nesse domínio são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras." Para Coscarelli (2002), esse é um processo automático em que o leitor utiliza seu conhecimento prévio sobre a palavra, sem questioná-la ou considerar o contexto em que está inserida.

No caso dos discentes pesquisados, essa forma de leitura se evidencia. Eles não tentam descobrir o contexto em que as palavras estão inseridas. Na leitura-sinalização, identifica-se um processo lexical predominante, no qual a leitura se assemelha a uma tradução direta de Português para Libras, com palavras ou sinais soltos, sem a formação de frases completas.

O discente A1, por ser mais experiente e estar no oitavo bloco do curso, consegue preencher lacunas durante a leitura por meio de sua familiaridade com o conteúdo (Coscarelli, 2002). Ele demonstra construir coerência temática ao relacionar os significados das sentenças entre si e, na sinalização, forma representações semânticas do texto (Coscarelli, 2002). Já A2 apresenta uma leitura similar à de A1, buscando compreender as palavras a partir de seus radicais. Apesar de identificar o conteúdo do texto sem dificuldades em relação à decodificação das palavras, demonstra certa insegurança em relação à compreensão global do texto.

A discente A3 adota uma estratégia diferente ao usar um caderno para registrar as dúvidas surgidas durante a leitura. Ela realiza três tentativas de leitura do texto, que pertence a uma disciplina que está cursando no momento. Na primeira leitura, não realiza a leitura sinalizada em Libras, mas identifica palavras, e suas expressões faciais revelam dificuldade de entendimento em alguns trechos. Na segunda leitura, segue uma abordagem semelhante à anterior, mas relata pular palavras cujo sinal em Libras não conhece. Na terceira leitura, feita de forma sinalizada, A3 pula palavras que não consegue identificar e solicita apoio em relação ao significado da palavra "abordagem".

Assim, mesmo sem auxílio, os discentes demonstram capacidade de assimilar o conteúdo de forma geral, ainda que de maneira limitada e sem o uso de resumos escritos. A identificação do tema principal do texto indica que, apesar de um entendimento

superficial, os discentes surdos conseguem, de forma individual, reconhecer as ideias principais do material lido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as práticas de leitura adotadas por discentes surdos no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com foco nas dificuldades enfrentadas e nas estratégias utilizadas para compreender textos acadêmicos em português. A pesquisa revelou que as abordagens de leitura variam consideravelmente conforme o nível de experiência dos alunos e as estratégias individuais que cada um emprega para superar as barreiras linguísticas e cognitivas.

O discente A1, que apresenta maior experiência acadêmica, demonstrou uma capacidade mais desenvolvida para preencher lacunas de compreensão, utilizando a sinalização em Libras de forma fluida e eficiente. A leitura, para esse aluno, se caracteriza por uma maior autonomia, sendo capaz de buscar o significado de palavras ou frases a partir do contexto e da familiaridade com os termos. Em contraste, os discentes A2 e A3, com menor tempo de vivência acadêmica, recorreram com mais frequência ao auxílio de tecnologias assistivas, como vídeos em Libras e aplicativos de tradução, além de buscar apoio de colegas e auxiliares para resolver dúvidas relacionadas ao conteúdo. Esses alunos apresentaram uma maior dependência de recursos externos, o que reflete uma maior vulnerabilidade às limitações da língua escrita em português, seu segundo idioma.

A análise das respostas indicou que, independentemente do nível de experiência, todos os discentes utilizam algumas estratégias para facilitar a compreensão dos textos acadêmicos. Entre as estratégias mencionadas, destacam-se a análise de palavras-chave, a elaboração de resumos e a marcação de partes do texto consideradas relevantes. Essas abordagens ajudam na organização e na interpretação das informações contidas nos textos. Contudo, os resultados também evidenciam limitações significativas, particularmente a escassez de recursos visuais que poderiam auxiliar na compreensão do conteúdo.

A predominância de textos acadêmicos em português, muitas vezes sem tradução adequada para Libras, representa uma barreira substancial para o pleno entendimento por parte dos discentes surdos. A falta de materiais adaptados e a escassez de recursos multimodais reforçam as dificuldades enfrentadas pelos alunos, limitando suas possibilidades de interação com o conteúdo de forma eficaz e inclusiva.

Diante disso, os resultados sugerem a necessidade urgente de adaptação dos materiais pedagógicos utilizados no curso, com a inclusão de textos em Libras e o uso de ferramentas multimodais, que integrem imagens, vídeos e sinais, a fim de tornar o conteúdo mais acessível e facilitar a compreensão. Além disso, é fundamental incentivar o desenvolvimento de estratégias que promovam a autonomia dos alunos surdos, capacitando-os a lidar com os textos acadêmicos de maneira mais independente e crítica. Tais estratégias podem incluir o uso de tecnologias assistivas, a promoção de atividades de leitura e escrita que respeitem as especificidades da Libras, bem como a criação de espaços para a prática reflexiva e colaborativa entre os discentes.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as particularidades linguísticas e culturais dos discentes surdos, reconhecendo a Libras como uma língua legítima e essencial no processo de aprendizagem desses alunos. A adoção de metodologias de ensino que respeitem e integrem a diversidade linguística dos estudantes é um passo crucial para garantir seu sucesso acadêmico e sua inclusão plena no ambiente universitário. Somente por meio de um ensino verdadeiramente inclusivo, que considere as necessidades linguísticas e culturais dos surdos, será possível assegurar uma formação acadêmica de qualidade e uma participação efetiva desses alunos nas atividades universitárias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art.18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22.dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 30/06/2024.

COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

GESSER, Audrei. **Libras?** Que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.

LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MACÊDO, C. de M. F de. **Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2023.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. 1. ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2019.

ROCHA, Halline Fialho. **Alfabetizar letrando**: um repensar da aquisição da língua escrita. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Petrópolis. 2005.

SILVA, S. G. L. Consequência da aquisição tardia da língua brasileira de sinais na compreensão leitora da língua português, como segunda língua, em sujeitos surdos. In: RIBEIRO, T. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SILVA, G. M. **Lendo e sinalizando textos**: uma análise etnográfica das práticas de leitura em português de uma turma de alunos surdos. Tese (mestrado) – Pós-Graduação em educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, S. G. L. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Deuselania de Sousa Ferreira é Mestranda em Letras pela UESPI. Possui graduação em Licenciatura em Letras Libras, pela UFPI.

Conceição de Maria Ferreira de Macêdo é Doutoranda e Mestra em Letras pela UFPI. Possui graduação em Licenciatura em Letras Libras, pela UFPI e proficiência em Ensino de Libras pela UFSC. É professora efetiva da UESPI e vice-coordenadora do Colcha de Retalhos: Grupos de Estudos em Letramentos Acadêmicos (UFPI).

CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UERGS

Gabriela Oliveira de Castro (UERGS)

gabriela-oliveira@uergs.edu.br

Veronice Camargo da Silva (UERGS)

veronice-silva@uergs.edu.br

RESUMO: O estudo intitulado "Concepções de Letramentos na Formação de Professores: Práticas de Leitura e Escrita nos Cursos de Licenciatura da UERGS" explora como os letramentos são integrados ao currículo de formação de futuras professoras. Com base nas teorias dos Novos Estudos do Letramento, sob à luz das obras de Lea e Street (2014), destaca-se a importância de habilidades críticas de leitura e escrita, essenciais para lidar com as complexidades educacionais atuais. A partir de uma pesquisa documental, com análise qualitativa, este estudo tem como objetivo analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras e Pedagogia da UERGS, mapeando componentes curriculares que abordam práticas de leitura e escrita. O estudo identificou que 81,5% das disciplinas do curso de Letras e 32,8% do curso de Pedagogia envolvem essas práticas, refletindo os objetivos distintos dos cursos. No curso de Letras, há uma ênfase na reflexão metacognitiva, enquanto em Pedagogia, a formação é mais abrangente. A pesquisa também fomenta a formação de bolsistas, promovendo o desenvolvimento crítico e profissional. As conclusões sugerem que a integração dos letramentos nos currículos é fundamental para formar professoras capazes de responder às demandas educacionais contemporâneas, fortalecendo tanto a preparação docente quanto a reflexão crítica sobre práticas de ensino.

Palavras-chave: letramentos; leitura; escrita; formação docente.

1 INTRODUÇÃO

Conhecimentos curriculares, disciplinares e práticas, durante a formação inicial dos acadêmicos de licenciaturas, cooperam significativamente para a formação inicial, tendo em vista que são indissociáveis. Esses componentes formativos se complementam e interagem para construir uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, essenciais para o desenvolvimento profissional de futuras professoras. Conforme Tardif (2014) argumenta, o conhecimento docente deve integrar múltiplas dimensões, incluindo saberes experienciais, práticos e teóricos para atender às complexidades do ambiente educacional contemporâneo. Ademais, é vital que a formação inicial incorpore os letramentos acadêmicos, conforme sugerido por Lea e Street (1998; 2014), que enfatizam a necessidade de desenvolver habilidades críticas de leitura e escrita dentro do contexto acadêmico. Isso garante que as futuras professoras estejam aptas a navegar e mediar as

diversas práticas sociais e discursivas que encontrarão em suas carreiras profissionais. Essa integração de saberes é fundamental para formar professoras críticas e reflexivas, capazes de adaptar-se e responder às demandas dinâmicas da educação moderna.

Os processos no curso de formação inicial para aquisição e edificação dos saberes e posicionamentos podem ser complexos, dado que uma variedade de significados e abordagens educacionais influenciam essa construção. Os letramentos quando priorizados durante o período formativo dos alunos, futuros professores, de certo modo afetam seus modos e comportamentos, bem como suas interações sociais e profissionais. Segundo Tardif (2014), uma formação que desconsidere os saberes, as identidades dos sujeitos envolvidos, para adequar-se à mera transmissão e produção do conhecimento, constitui-se como ofício dissociado.

Neste sentido, os autores Lea e Street (1998) distinguem os modos pelos quais os letramentos são conduzidos no contexto acadêmico e apresentam três modelos ou concepções: habilidade, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos. Sugeridos, inicialmente, no ensino superior e, posteriormente, também à educação básica, portanto, aplicável em qualquer etapa da educação. Assim como defendido pelos autores dos modelos sugeridos, advoga-se aqui pela sua interseção e complementação, pois não são excludentes, pelo contrário, se complementam e sobrepõem.

É pertinente, portanto, entender que essas relações atravessam os processos educacionais e de interação dentro do ambiente universitário, sobretudo, pelo fato de que estes processos dinâmicos mobilizam o acadêmico e o chamam para adotar posturas ativas. Essa observação é tão proveitosa quando se pensa no docente formador ao fazer suas proposições ou no próprio gerenciamento dos currículos destes cursos formadores, considerando que preparam profissionais para licenciaturas específicas.

O presente estudo é um recorte da pesquisa intitulada “CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: um olhar aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas”, com fomento científico CNPq/CAPES, iniciada em julho de 2023, tendo sua continuidade renovada para o ano de 2025. Com isso, justifica-se a investigação na medida em que apresenta a seguinte questão: como as concepções de letramentos se inserem nas ementas e conteúdos de componentes curriculares que abordam práticas de leitura e escrita nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul?

A partir da questão estabelecida, o objetivo deste estudo constituiu-se em mapear e identificar os componentes curriculares obrigatórios que abordam as práticas de leitura e

escrita contempladas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas (Letras e Pedagogia) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

2 PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UERGS

A partir da década de 1980, o conceito de letramento foi sendo ressignificado, sobretudo com os Novos Estudos do Letramento (*NLS, New Literacy Studies*), por meio de pesquisadores como Street (1984) e Barton (1994), entre outros. Os novos estudos do letramento serviram de base para uma diferenciada abordagem sugerida por Lea e Street (1998) referente ao entendimento acerca da escrita e dos letramentos exigidos dos estudantes em nível superior. Problematizou-se justamente a visão baseada no que muitas vezes é pontuado como insuficiência ou carência de habilidades dos acadêmicos e, a partir destas questões, os autores propuseram em seus estudos três modelos ou concepções de letramentos.

O primeiro deles, é o modelo de habilidades de estudo, na qual os sujeitos evidenciam suas apropriações individuais e cognitivas, muitas vezes, pelo uso não situado das práticas sociais. Neste caso, há um exercício e domínio pessoal para o desenvolvimento das habilidades de escrita na academia. O segundo modelo é o da socialização acadêmica, sobre o qual, os autores argumentam que este consiste na aproximação e familiarização dos sujeitos às regularidades dos gêneros, ensinadas na esfera acadêmica ou mesmo apreendidas ao longo das atividades disciplinares. Neste caso, o estudante é ensinado a transpor para outras instâncias as concepções e compreensões de letramento, ou mesmo a adequação aos gêneros discursivos.

A terceira abordagem diz respeito ao modelo de letramentos acadêmicos, o qual prevê a projeção de algumas questões para uma dimensão mais ampla, pois considera as relações de sentido, autoridade e poder (Lea; Street, 1998; Street, 2014), o que pode ser manifestado e observado no dos gêneros discursivos. Nesta ótica, a “natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” é o que orienta a produção de sentidos das práticas sociais (Lea; Street, 2014, p. 479), o que pode ser observado por processos e não apenas num momento. O modelo de letramentos acadêmicos privilegia os processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento dos letramentos, bem como as posturas assumidas pelos estudantes ao interagir nas mais diversificadas práticas sociais no ensino superior, pois considera que “Os processos que influenciam a aquisição e o uso das práticas de letramentos são complexos e dinâmicos e

constituídos por questões sociais, institucionais, de identidade e relações de poder” (Mendes; Fischer, 2018, p. 508).

É por meio desses processos, que o sujeito em formação, justamente em preparação para o exercício da profissão docente, constitui sua identidade profissional, como um *insider* (Gee, 2008), ao passo que aceita e empreende inserir-se nas práticas oportunizadas no ambiente acadêmico.

3 METODOLOGIA

Para fins de análise, este estudo foi embasado nos princípios que norteiam o modelo de letramentos acadêmicos, desenvolvidos por Lea e Street (2014), especialmente, no que concerne aos posicionamentos críticos e relações de sentido e identidade mobilizados a partir das práticas sociais de leitura e escrita, propostos nas ementas e conteúdos dos Projetos Pedagógicos de dois cursos de Licenciaturas da UERGS.

Os caminhos metodológicos foram marcados por uma série de possibilidades, à luz dos objetivos, dos referenciais bibliográficos e documentais, dos procedimentos de coletas de dados, da análise reflexiva dos dados produzidos, articulando-se com os referenciais teóricos. Os recursos metodológicos utilizados foram a partir da pesquisa documental, com análise qualitativa.

Os documentos analisados foram os Projetos Pedagógicos de dois cursos de licenciaturas: Pedagogia e Letras que estão disponibilizados no site da Universidade. Para a abordagem de análise de dados, far-se-á à luz da Análise de Conteúdo de Bardin (2021).

A pesquisa “CONCEPÇÕES DE LETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES: um olhar aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciaturas” conta com o apoio de uma bolsista, estudante de graduação do curso de Pedagogia da própria Universidade. O envolvimento da bolsista nas atividades da pesquisa incentiva um processo de aprimoramento de aspectos acadêmicos, bem como estimula sua participação em possibilidades futuras, tanto acadêmicas quanto profissionais.

Além disso, ao desenvolver esta pesquisa pretendeu-se que a bolsista se envolvesse, por meio de um processo que a leve não só a aprimorar aspectos de um acadêmico da graduação, mas também estimular sua participação em possibilidades futuras, tanto acadêmicas quanto profissionais.

Estimular a produção intelectual e investigativa em uma bolsista é uma estratégia fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. Ao envolver a bolsista em um processo de pesquisa, muitas oportunidades acadêmicas e profissionais são

fomentadas. Dentre elas, o aprimoramento das habilidades críticas, analíticas e de resolução de problemas, o fomento ao pensamento crítico, o fortalecimento da autoconfiança, além do networking e colaboração entre colegas e pesquisadores. A pesquisa e pesquisador em movimento representam um processo dinâmico de adaptação, aprendizado e evolução constante.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta primeira fase da pesquisa, que ora se apresenta, contemplou o mapeamento e a identificação das ementas e conteúdos dos componentes obrigatórios que tratam de práticas de leitura e escrita presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciaturas (Letras e Pedagogia) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, objetivo geral deste estudo. Esses dados foram organizados em uma planilha no Excel, constando as seguintes colunas: curso, semestre, disciplina, ementa e página.

Já, na etapa dois, os Projetos Pedagógicos dos Cursos foram analisados separadamente, relevando aquelas disciplinas já selecionadas na primeira fase. Foram criadas duas abas na planilha, cada uma referente a um curso. Na terceira etapa, a intenção foi caracterizar as disciplinas conforme seu objetivo formativo, classificando-as em metacognição ou atuação docente. Com isso, mais uma coluna foi adicionada para a caracterização das disciplinas.

Na quarta e última etapa, foram criados gráficos para uma melhor visualização e análise dos dados já coletados. As disciplinas, já categorizadas na Etapa 3, foram utilizadas para essa finalidade.

Os cursos de Letras e Pedagogia somaram juntos 62 disciplinas selecionadas na primeira etapa (mapeamento), sendo 48 disciplinas do curso de Letras e 14 do curso de Pedagogia. De um total de 68 disciplinas do curso de Letras, 48 envolvem práticas de leitura e escrita, enquanto que no curso de Pedagogia de um total de 59 disciplinas, apenas quatorze envolvem as mesmas práticas.

O número baixo de disciplinas do curso de Pedagogia envolvendo a leitura e escrita (Figura 1) como práticas sociais pode estar relacionado ao objetivo principal do próprio curso, qual seja:

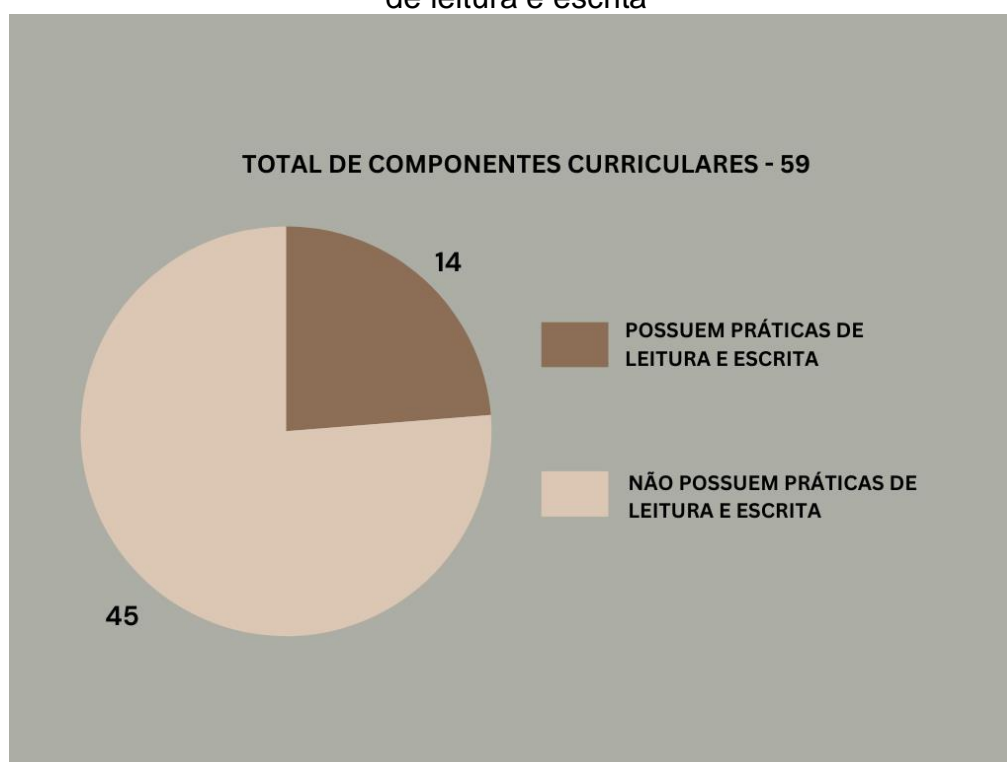
[...] formar profissionais licenciados em Pedagogia para atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (com crianças, jovens e adultos), nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, na gestão de sistemas e instituições de ensino e demais áreas nas quais sejam

previstos conhecimentos pedagógicos, em espaços escolares e não escolares (PPC Pedagogia, 2021, p.44).

O PPC do curso de Pedagogia tem como principal objetivo formar profissionais capacitados para atuar em diversas áreas da educação, não se limitando apenas à docência, mas também abrangendo a gestão de sistemas educacionais e outras funções pedagógicas em ambientes escolares e não-escolares.

Esta diversidade de objetivos implica que o currículo do curso de Pedagogia precisa atender a uma gama mais ampla de áreas de conhecimento e habilidades, o que pode resultar em uma menor concentração específica em disciplinas que enfocam práticas de leitura e escrita (Figura 1) em comparação com o curso de Letras. No curso de Letras, espera-se que a formação contemple intensamente a reflexão sobre a linguagem e suas variações, o que naturalmente resulta em um maior número de disciplinas dedicadas a essas práticas.

Figura 1: Curso de Pedagogia – Componentes curriculares obrigatórios: total X práticas de leitura e escrita

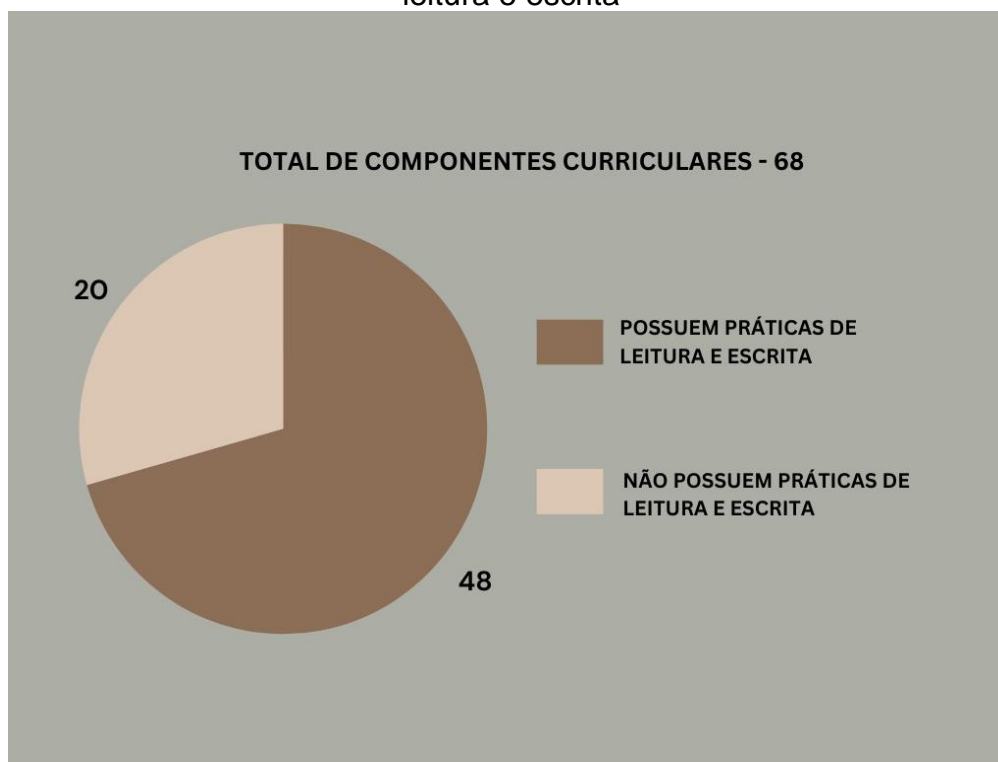


Fonte: As autoras, 2024.

O comprometimento do curso de Letras com a reflexão sobre a linguagem em suas múltiplas variações é refletido no percentual de 70,6% de disciplinas envolvendo a leitura e escrita (Figura 2). Todas as competências e habilidades que são esperadas que o profissional formado em Letras pela UERGS domine, envolvem, em maior ou menor grau,

a prática de leitura e escrita (PPC Letras, 2023). A constante evolução das línguas, neste estudo representada pela Língua Portuguesa, requer a formação de um profissional que compreenda os processos de construção de conhecimento em suas articulações com as práticas sociais.

Figura 2: Curso de Letras – Componentes curriculares obrigatórios: total X práticas de leitura e escrita



Fonte: As autoras, 2024.

No contexto dos cursos de licenciatura, especialmente em Pedagogia e Letras, a formação de futuras professoras exige uma abordagem ampla e integrada que contemple tanto a metacognição quanto a atuação docente. A metacognição, entendida como a capacidade de refletir sobre os próprios processos de pensamento e aprendizagem, desempenha um papel crucial na compreensão e no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Por sua vez, a atuação docente refere-se à aplicação prática e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias para o ambiente educacional.

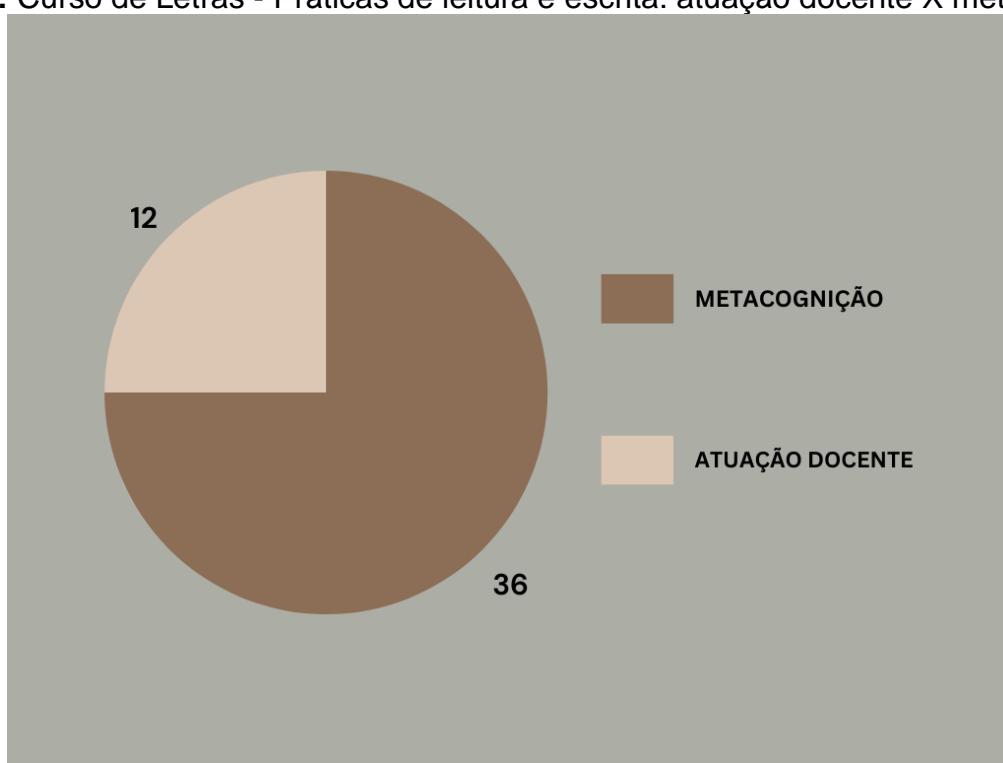
As disciplinas obrigatórias nos cursos de Pedagogia e Letras da UERGS foram analisadas em relação à incorporação das práticas de leitura e escrita e como essas práticas são relacionadas às dimensões de metacognição e atuação docente, dois aspectos fundamentais que se manifestam nos currículos dos cursos aqui mapeados.

A análise das ementas e conteúdos dos componentes curriculares revela *insights* valiosos sobre o equilíbrio entre a formação teórica e prática, destacando a importância de

uma abordagem que valorize tanto a reflexão crítica quanto a aplicação prática no processo de formação das futuras professoras.

A Figura 3 reflete que, do total de disciplinas do curso de Letras selecionadas para análise, ou seja, as disciplinas que envolvem as práticas de leitura e escrita, 25% estão direcionadas para a atuação docente, enquanto 75% enfocam a metacognição. Essa distribuição sugere uma forte ênfase na reflexão sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem e literatura. A metacognição, nesse contexto, pode englobar a análise crítica de textos, a compreensão de estratégias de leitura e escrita e a reflexão sobre os métodos de ensino e aprendizagem.

Figura 3: Curso de Letras - Práticas de leitura e escrita: atuação docente X metacognição



Fonte: As autoras, 2024.

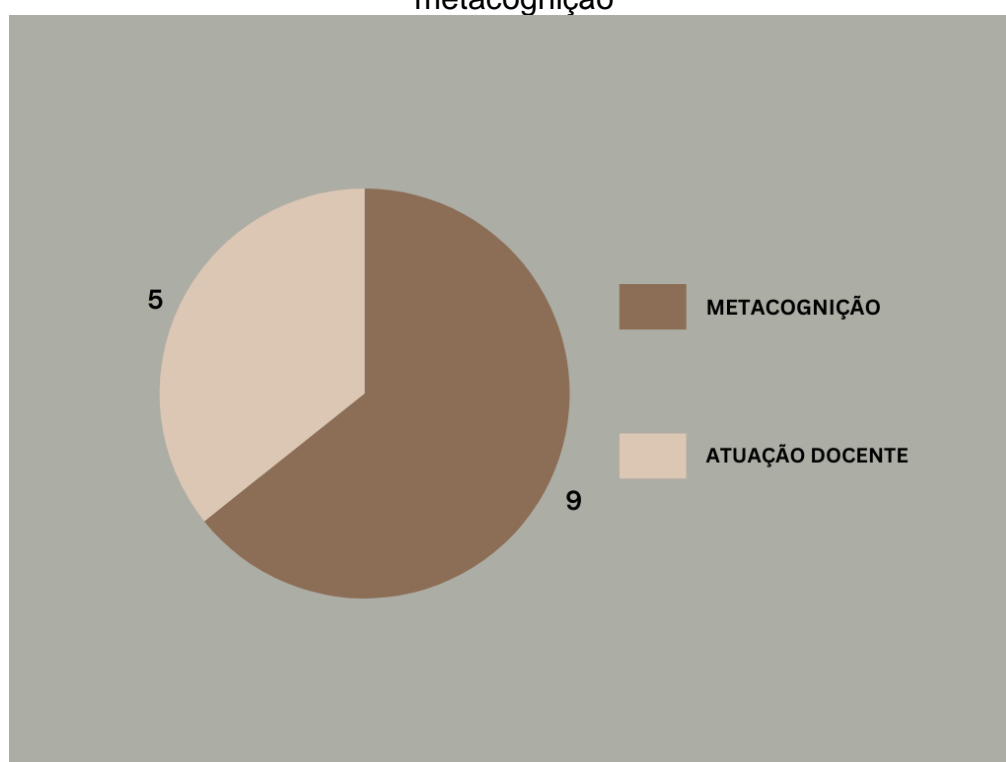
Embora a proporção de disciplinas voltadas para a atuação docente seja menor, isso não significa necessariamente uma negligência com a preparação das futuras professoras. Pelo contrário, a abordagem centrada na metacognição pode fortalecer suas habilidades de ensino ao desenvolver uma compreensão mais profunda dos processos cognitivos dos alunos.

A metacognição, majoritariamente presente nas disciplinas do Curso de Letras, é um dos atributos fundamentais que envolvem a compreensão da leitura. O Curso de Letras apresenta uma alta exigência de leitura de textos do gênero acadêmico. Segundo Leffa (1996, p. 46), “o leitor, em determinados momentos da leitura, volta-se para si mesmo e se

concentra, não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo". A metacognição é uma aliada no processo de aprendizagem e formação, na medida em que facilita a compreensão e reflexão dos conteúdos trabalhados em aula.

A Figura 4 reflete os dados apresentados sobre as práticas de leitura e escrita no currículo do Curso de Pedagogia, buscando compreender a distribuição das disciplinas entre atuação docente e metacognição e suas possíveis implicações na formação de professoras.

Figura 4: Curso de Pedagogia - Práticas de leitura e escrita: atuação docente X metacognição



Fonte: As autoras, 2024.

Conforme demonstrado na Figura 4, o foco principal das disciplinas selecionadas do Curso de Pedagogia está na metacognição, com 64% das disciplinas enfatizando o desenvolvimento de uma compreensão profunda dos processos de aprendizagem, capacitando os estudantes a adaptarem suas abordagens de ensino às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Romanowski e Rosenau (2006, p. 14), a integração da metacognição nos cursos de Pedagogia baseia-se “na hipótese de que o professor, ao refletir sobre seu próprio processo de aprender, estará consciente de seus processos metacognitivos, para assim saber aprender ‘o que’ ensinar e ‘como’ ensinar.” À medida que os estudantes

evoluem no curso de graduação, é importante que desenvolvam o conhecimento de seus próprios processos metacognitivos, esses contribuem na tomada de consciência de suas aprendizagens.

Com base nos dados apresentados, o Curso de Pedagogia demonstra uma abordagem equilibrada e abrangente na formação de professoras em relação às práticas de leitura e escrita. A distribuição igualitária de disciplinas entre atuação docente e metacognição sugere uma preocupação em desenvolver tanto habilidades práticas de ensino quanto uma compreensão profunda dos processos de aprendizagem. Isso tende a preparar as futuras professoras para enfrentar os desafios variados do ambiente educacional atual.

Os processos de aprendizagem dos estudantes de graduação estão diretamente relacionados com suas práticas docentes presentes e futuras, dessa forma, os processos metacognitivos envolvidos nessa dinâmica precisam ser pesquisados para que tenhamos uma análise das contribuições na aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção dos letramentos acadêmicos incidirá sobre as formas como os futuros professores entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita. Espera-se que este estudo promova contribuições científicas para o campo educacional das Ciências Humanas, mais especificamente, nos cursos de licenciaturas. Acreditamos que dada a atualidade do tema e por ser algo que os estudantes de licenciatura se deparam na universidade e, também, no seu espaço de atuação profissional, estudar e pesquisar, possibilita entendimentos de novas configurações, o que incidirá sobre as formas como as futuras professoras entendem e constituem seus discursos sobre o uso das práticas sociais de leitura e escrita.

A pesquisa vem possibilitando às bolsistas, pesquisadoras voluntárias e professoras pesquisadoras entrarem em contato com os Projetos Pedagógicos dos cursos por meio do olhar investigativo. Para isso, acredita-se que a produção de artigos e socialização dos dados em eventos científicos possam ajudar não somente na formação docente, como também na possibilidade que as docentes das disciplinas dos cursos possam pensar e atuar na sua prática profissional.

Importante, ainda, é que o trabalho com essa temática possa ser aproveitado e dinamizado entre as acadêmicas dos cursos como forma de auxiliar metodológica e

teoricamente seus estudos atuais e futuros. A produção bibliográfica de materiais como artigos, palestras e formações, são outros resultados esperados deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Wiley-Blackwell; 1994. 260 p.

GEE, James. P. **Social Linguistics and Literacies**: ideology in discourses. 3. ed. London: Routledge, 2008.

LEA, M. R; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 16, v. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 15 dez. 2024.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v.23, n. 2, p. 157-172, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/03075079812331380364?needAccess=true>. Acesso em: 14 dez. 2024.

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

Mendes, M. A.; & Fischer, A. A instituição educacional e os letramentos acadêmicos com tecnologias digitais: entre práticas dominantes e vernaculares. **Calidoscópio**, v.16, n. 3, p. 506–517, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.163.14>. Acesso em: 20 dez 2024.

STREET, B.V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

ROMANOWSKI, J.P.; ROSENAU, L. dos S. A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo. **Revista Intersaberes**, v. 1, p. 8 - 27, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/85>. Acesso em: 27 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras**: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa – Licenciatura. Porto Alegre, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia**: Licenciatura. Porto Alegre, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2014.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Gabriela Oliveira de Castro, doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação e Tecnologia pelo IFSul – *Campus* Pelotas. Possui graduação em Letras – Bacharelado com ênfase na língua Inglesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998).

Veronice Camargo da Silva, doutora e Mestre em Letras – Área de Concentração – Linguística Aplicada. Graduada em Letras. Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e no Programa de Pós-graduação em Educação – UERGS. Líder do "Grupo de Pesquisa e Estudos Integrados à Educação: linguagens e letramentos".

CENÁRIO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A REMIÇÃO PENAL PELA LEITURA NO BRASIL

Eduardo Andrade Rabelo (Universidade Estadual do Ceará)

eduardo.rabelo@aluno.com.br

Antônio Lailton Moraes Duarte (Universidade Estadual do Ceará)

antonio.duarte@uece.br

RESUMO: O presente trabalho objetiva fazer uma revisão histórica da prática de remição penal por leitura no Brasil e Ceará, além de mapear as pesquisas e suas abordagens, após regulamentação em 2021 pelo Conselho Nacional de Justiça. Para a elaboração da revisão histórica foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema remição por leitura no Brasil, nos baseamos em Chaves e Jácome, Santos e Hoffman e Voolez e Natz, assim como também foram consultadas a Lei de Execução Penal 7.210, a Lei de Execução Penal 12.433 e na Lei Estadual do Ceará Nº 15.718. Para o levantamento do número de pesquisas e suas abordagens utilizamos os repositórios acadêmicos *Google Scholar*, a Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Os resultados demonstram uma prevalência das pesquisas do tipo qualitativa sobre o tema, com pouca expressividade nos níveis de pós-graduação.

Palavras-chave: remição penal; leitura; política de ressocialização.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar uma revisão histórica e um levantamento das pesquisas sobre o tema remição pela leitura no Brasil. Diante da regulamentação pelo Conselho Nacional de Justiça da remição por leitura em 2021 este trabalho busca realizar um apanhado histórico da prática de remição por leitura no Brasil e no Ceará através de revisão histórica e pesquisa bibliográfica, assim como realizar o levantamento das pesquisas produzidas sobre a partir de 2021 até o atual momento focalizando o tipo de abordagem utilizada por elas.

O estudo busca situar o atual cenário das pesquisas sobre o tema no Brasil e averiguar quais as abordagens mais utilizadas pelos pesquisadores, assim como observar em quais níveis do ensino superior estas pesquisas estão sendo desenvolvidas. Para isso foram realizadas pesquisas em diferentes repositórios *online* como *Google Scholar*, Plataforma Sucupira e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. As informações coletadas foram organizadas em um quadro comparativo entre o repositório onde estão disponíveis as pesquisas e as abordagens utilizadas.

2 A REMIÇÃO PENAL E SEUS PRINCÍPIOS JURÍDICOS NO BRASIL

A remição da pena, como prática de execução penal, tem registros da primeira metade do século XX durante o governo fascista de Francisco Franco, na Espanha e durante aquele período a pena era remida através do trabalho na construção de obras públicas e essa atividade surgida no direito penal espanhol com o tempo se mostrou um notável avanço nas práticas jurídicas (Volles; Naatz, 2021).

O direito do Estado de punir o indivíduo surge quando este comete transgressão de norma jurídica, portanto, a sanção penal é a forma de exercício desse direito do Estado Brasileiro para limitar as ações e aplicar a pena aos que cometeram algum delito, resguardando os direitos fundamentais do indivíduo como garante o artigo nº 5 da Lei de Execução Penal Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (LEP 7.210).

Ainda segundo Volles e Naatz (2021), o direito do Estado de punir tem seus princípios teóricos e históricos no conceito do contrato social, uma instituição social em que a comunidade abre mão de parte de suas liberdades para regular os conflitos, nesse sentido, a pena surge como dispositivo para limitar a ação do indivíduo de ultrapassar a liberdade e o direito do outro e vice-versa, evitando também a prática do despotismo social, ou seja, a ação unilateral de exercer poder.

Dessa forma, o contrato social regula não somente a sociedade do qual ele surge, como também não permite que seus indivíduos utilizem-se dele para benefício próprio, a princípio. Entretanto, o poder punitivo do estado advém dos princípios e garantias reconhecidos democraticamente pela sociedade e esse poder toma forma material na sentença condenatória com pena proporcional ao delito cometido e suas circunstâncias (Volles; Naatz, 2021).

De maneira resumida, para os autores já citados, Volles e Naatz (2021), a ação do poder punitivo tem quatro aspectos: geral negativo, geral positivo, especial negativo e especial positivo. Respectivamente, o primeiro diz respeito ao poder intimidatório do Estado sobre a sociedade, o segundo demonstra a eficácia do Direito Penal, o terceiro aspecto é o de intimidar o indivíduo para que não reincida em delito e o quarto visa reinserir o indivíduo em sociedade através do meios necessários para tal durante a execução da sua pena.

O artigo 1º da Lei de Execução Penal Nº 7.210, de 11 de julho de 1984 versa sobre este último aspecto quando regulamenta: “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” (Brasil, 1984). Sendo a execução penal, portanto, o processo que permite ao Estado efetivamente realizar os objetivos da sentença

penal.

No caso da legislação do Brasil, a remição da pena foi regulamentada pela LEP 7.210 que institui esta prática como parte dos direitos adquiridos pelo sujeito apenado e tem como objetivo final a reinserção do indivíduo na sociedade. Estas premissas são fundadas em alguns princípios doutrinários do direito penal brasileiro e são fruto das reflexões e decisões tomadas pelos poderes Judiciário e Legislativo ao longo da história do estado brasileiro.

A prática da remição por parte do Sistema de Execução Penal, portanto, surgiu como ação do Estado no cumprimento do aspecto ressocializador do seu poder punitivo e do seu aspecto de reintegração harmônica do sentenciado à sociedade através do processo de execução da pena, explicitados na LEP 7.210 em acordo assim com o seu aspecto especial positivo, citado anteriormente.

Segundo Santos e Hoffman (2019) a possibilidade de remir a pena está de acordo com o princípio da individualização da pena e do princípio de ressocialização do apenado, continuam ao afirmar que é um direito subjetivo, no caso o apenado pode ou não escolher por remir sua pena, em qualquer um dos regimes, aberto, semiaberto e fechado.

O registro da remição no Brasil aparece no artigo nº 126 da LEP 7.210: “O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semi-aberto (sic) poderá remir, pelo trabalho, parte do tempo de execução da pena” (Brasil, 1984). O que inicialmente estabeleceu o trabalho como possibilidade para o apenado reduzir seu tempo de pena e ressarcir à sociedade. Com as mudanças regulamentadas pela Lei de Execução Penal 12.433/11, de 29 de junho de 2011 (LEP 12.433) o cenário muda e a remição passa a poder ser também conquistada através do estudo como veremos no tópico a seguir.

2.1 A remição por educação como política de ressocialização

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26 afirma nos parágrafos 1º e 2º que: “Todo ser humano tem direito à instrução. [...] A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (Nações Unidas, 1948).

Assim, em diálogo com a Constituição Federal de 1988 garante a todo cidadão brasileiro o direito à educação, como está posto no seu Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos

desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil,1988). Neste caso a garantia destes direitos não contradiz também aquilo que é dito no artigo 3º da LEP 2.710 (Brasil, 1984) que afirma que serão garantidos ao penalizado pela justiça os direitos não atingidos pela pena.

A partir das afirmações desses documentos, Santos e Hoffman (2019) argumentam que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como documento oficial atesta o direito à educação em nosso País e no mundo, os mesmos autores citam a Constituição Federal do Brasil de 1988 com enfoque no art. 1º em seu parágrafo 3º que define o princípio da dignidade humana como organizador de todas as práticas jurídicas e seus objetivos, o que por extensão, diz respeito ao direito à educação como mecanismo para alcançá-los.

Assim, podemos pensar que é por meio da garantia dos direitos fundamentais e da dignidade humana que o poder punitivo do sistema penal brasileiro pode alcançar seus objetivos fundamentais, o da reinserção do apenado na sociedade e também o de oferecer suporte para que esse objetivo seja alcançado, sendo assim, a educação se torna mecanismo para alcançar tanto a dignidade humana como também os meios para efetiva reinserção na sociedade como nos mostra a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal de 1988.

Santos e Hoffman (2019) elencam diversos argumentos pelo qual a educação se mostra como importante aliada no processo de execução da pena e na reinserção do apenado na sociedade, estes autores citam Paulo Freire (1982) ao afirmar que o ser humano quando compreende sua realidade pode criar outras maneiras de lidar com ela, ideia esta de que ao ter acesso à educação o indivíduo encarcerado, humano antes de tudo, pode ter novas perspectivas sobre sua vida, mudando inclusive o rumo de suas ações.

Uma outra premissa na legislação brasileira acerca da educação prisional vem da Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394) que afirma em seu artigo 4º o direito ao ensino fundamental e médio público e gratuitos para aqueles que não concluíram no que consideravam idade própria, na sua primeira redação em 1996. A partir daí, Chaves e Jácome (2022) consideram que apesar de encarcerados, cumprindo pena em regime semi-aberto, ou aberto os indivíduos penalizados pelo Estado Brasileiro também tem direito ao acesso à educação, posto que este é um direito humano fundamental como atesta a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Entretanto, foi somente com a publicação da Resolução Normativa nº3 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária em 11 de março de 2009 que surgiu o primeiro aparato legal para regulamentar a oferta educacional para pessoas em no sistema prisional

através de parcerias com outros órgãos administrativos do governo (Brasil, 2009).

Chaves e Jácome (2022) afirmam que: “[...] atentando-se para [...] documentos que garantem o direito à educação [...] considera-se que as pessoas em privação de liberdade têm direito à educação pública que vise sua reintegração na sociedade e [...] deve ser garantido. [...] O oferecimento da educação em estabelecimentos prisionais não se trata de um privilégio, mas de um direito preconcebido e ratificado pela legislação brasileira”.

Porém a educação só veio constar como atividade passível de remir a pena dos condenados a partir da atualização na redação da LEP 7.210 através da Lei 12.433 (Brasil, 2011) que afirma: “Os arts. 126, 127, 128 e 129 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passam a vigorar com a seguinte redação: 'Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena”.

Essa mesma redação também regulamenta a contagem de horas e seu equivalente a ser remido da pena, neste caso fica estabelecido que a cada 12 horas de frequência escolar divididas em no mínimo três dias e que a autoridade administrativa responsável encaminhará a frequência do apenado ao juiz do processo para validação da remição (Brasil, 2011).

A remição por leitura, entretanto, ainda não figurava entre as possibilidades de diminuição da pena, porém é observando o processo histórico, na medida em que, a legislação brasileira foi mudando que é possível compreender as premissas que abriram portas para que a leitura fosse considerada como atividade educativa no sistema penal.

2.2 A regulamentação da remição por leitura no Brasil e no Ceará

O registro da leitura como prática de remição no Brasil só veio a ser devidamente regulamentada em 2021, como será apresentado mais à frente, até esse ano a prática não era caracterizada como atividade educativa. Entretanto, a prática de leitura em prisões já é bastante conhecida internacionalmente como relatam Campos e Ireland (2012) ao citar os casos como os das prisões europeias e estados-unidenses que emprestaram obras religiosas para os condenados, bem como casos mais recentes do século XX como Nelson Mandela, Denis Goldberg e Malcolm X presos políticos que relataram ter na prisão a leitura como aliada para seu desenvolvimento pessoal.

Inicialmente, a leitura aparece como prática possível de remissão na Portaria Conjunta Nº 276, de 20 de junho de 2012 (Brasil, 2012) do Departamento Nacional Penitenciário Nacional (DEPEN) e do Conselho de Justiça Federal (CJF) que resolve a nível

de penitenciárias federais o projeto “Remição pela Leitura”. A partir daí podemos observar um trajeto legislativo e jurídico para a execução da leitura como remição penal com a Recomendação Nº 44, de 26 de novembro de 2013 (Brasil, 2013) do CNJ que dispunha sobre o estabelecimento dos critérios para a admissão da leitura para fins de remição da pena.

É em 2021 que o Conselho Nacional de Justiça versa, através da Resolução Nº 391 do CNJ, sobre: “[...] procedimentos e diretrizes a serem observados pelo Poder Judiciário para o reconhecimento do direito à remição de pena por meio de práticas sociais educativas em unidades de privação de liberdade.” (Brasil, 2021). É a partir deste momento que a leitura é estabelecida a nível nacional, assim como outras práticas socioeducativas, como possibilidade de remição da pena.

A Resolução Nº 391 do CNJ (Brasil, 2021) estabelece a partir de diversas considerações acerca do processo histórico da remição no Brasil, das discussões internacionais sobre o tema e também das políticas educacionais do Brasil, os dispositivos legais para que a leitura possa ser utilizada pelo apenado para remir o tempo de pena.

Ao fazer considerações sobre o direito fundamental à educação, à garantia do acesso à educação no sistema prisional, às políticas nacionais para a universalização do acesso à cultura letrada, às atribuições do sistema penitenciário de reinserção social do apenado, aos diversos acordos internacionais sobre os direitos humanos na prisão e ao percurso histórico da legislação brasileira acerca da educação no sistema penitenciário a já citada resolução do CNJ resolve reconhecer a leitura como prática de remissão da pena.

No Ceará a remição por leitura foi regulamentada anteriormente à Resolução nº 391, de 2021. Através de decreto da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (ALECE) e sancionada pelo governo do Estado do Ceará, a Lei Estadual Nº 15.718 de 21 de novembro de 2014 instituiu o projeto de remição pela leitura no sistema prisional cearense, suas premissas à época foram fundamentadas na Lei Federal Nº 12.433 de 2011 e estava em conformidade com as premissas legais da LEP 7.210 de 1984 e a Recomendação Nº 44 emitida do CNJ, nesse sentido a legislação cearense já entendia como prática educativa a leitura nos estabelecimentos prisionais.

No caso da legislação cearense os objetivos do projeto buscam atender pressupostos de ordem objetiva e subjetiva, objetivas como já discutido anteriormente sobre o papel da remição como prática de reinserção do apenado na sociedade e subjetiva como possibilidade de oportunizar ao apenado outras possibilidades de desenvolvimento pessoal, esses aspectos podem ser observados nos artigos 3º e 4º da lei cearense que definem os objetivos do projeto em: “[...] oportunizar aos presos custodiados alfabetizados

o direito ao conhecimento, à educação, à cultura e ao desenvolvimento de capacidade crítica, por meio da leitura e da produção de relatórios de leitura e resenhas. [...] oportunizar ao preso custodiado alfabetizado remir parte do tempo de execução da pena pela leitura mensal de uma obra literária, clássica, científica ou filosófica [...]” (Ceará, 2014).

A mesma lei versa também sobre os protocolos e dispositivos necessários para sua aplicação, bem como os responsáveis pela aplicação do projeto. Neste caso, fica a cargo das Secretarias de Justiça e Cidadania (SEJUS) e de Educação (SEDUC) do Estado do Ceará a coordenação do projeto, como fica claro no artigo 6º do documento.

Acerca dos protocolos de aplicação, o Estado do Ceará é responsável pela disponibilização de espaços físicos apropriados para aplicação das práticas educativas, bem como pela formação de uma Comissão de Remição da Pena pela Leitura que será responsável pela avaliação e andamento do projeto. Sobre os dispositivos, o custodiado penal terá direito a remir até 48 dias de pena, seguindo a mesma contagem de horas da prática de remição por educação, no percurso de um ano através da escrita de resenhas que serão avaliadas e aceitas pela Comissão de Remissão da Pena.

3 METODOLOGIA

Parte deste trabalho objetiva mapear o cenário das pesquisas sobre remição por leitura no Brasil, após sua regulamentação pelo STF em 2021 até o ano de 2023, bem como as abordagens utilizadas pelos pesquisadores. Marconi e Lakatos (2017) argumentam que a pesquisa bibliográfica abrange a bibliografia tornada pública até o momento da pesquisa com a finalidade de colocar o pesquisador em contato com as produções científicas sobre determinado tema objetivando a análise e o exame das informações a partir de uma outra perspectiva.

Para o levantamento dos dados acerca das pesquisas sobre remição por leitura foram selecionadas primeiramente as palavras, ou termos, chave. Buscamos observar as abordagens utilizadas por essas pesquisas, neste caso, qualitativa, quantitativa ou qualitativa-quantitativa como maneira de mapear os tipos de abordagens que estão sendo utilizadas nas pesquisas de remição penal por leitura. Para levantar estas informações utilizamos as seguintes fontes: *Google Scholar*, Catálogo de Fontes Plataforma Sucupira e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Desta forma, utilizamos os seguintes descritores: “remição por leitura”, “pesquisa qualitativa”, “pesquisa quantitativa” e “pesquisa qualitativa-quantitativa”. De maneira esquemática combinamos os termos dessa maneira:

1. “remição por leitura”

1.1 “pesquisa qualitativa”

1.2 “pesquisa quantitativa”

1.3 “pesquisa qualitativa-quantitativa”

O primeiro descritor, portanto, foi combinado com os descritores secundários, a fim de mostrar as pesquisas sobre o tema e a abordagem utilizada.

4 RESULTADOS DO CENÁRIO ATUAL DAS PESQUISAS SOBRE REMIÇÃO POR LEITURA

No quadro a seguir demonstramos os resultados encontrados:

Quadro 1: Relação entre número de resultados encontrados em cada repositório e o tipo de abordagem das pesquisas sobre remição por leitura entre os anos de 2021 a junho 2024

Repositório	Qualitativa	Quantitativa	Qualitativa-quantitativa
Google Scholar ¹	567	420	13
Plataforma Sucupira ²	0	0	0
BDTD ³	5	2	0

Fontes: ¹Disponível em: https://scholar.google.com/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0.5. Acesso em 30/06/2024;

²Disponível em: <https://sucupira-v2.capes.gov.br/sucupira4/observatorio/geral?search=>. Acesso em

30/06/2024; ³Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em 30/06/2024.

É possível observar uma preponderância nas pesquisas qualitativas em comparação às outras duas abordagens. É importante salientar que os repositórios têm diferenças quanto ao tipo de publicação científica, enquanto o *Google Scholar* é uma plataforma para publicações científicas de maneira geral, podendo conter resumos, artigos científicos, resenhas, monografias, dissertações e teses, as outras duas plataformas tem enfoque nas produções científicas de pós-graduação, neste caso apenas dissertações e teses.

Outro aspecto a ser avaliado é o período específico em que a pesquisa delimita seus números, já que este trabalho busca observar o número de produções realizadas entre os anos de 2021, desde a regulamentação da leitura por parte do CNJ, até o momento presente da pesquisa, junho de 2024.

É possível observar uma prevalência das pesquisas qualitativas no *Google Scholar*,

a plataforma Sucupira por outro lado não apresentou resultados de pesquisas sobre o tema e os tipos de abordagem, enquanto na BDTD os números mostraram uma pequena prevalência das pesquisas qualitativas, enquanto as pesquisas de tipo qualitativo-quantitativo se mostraram pouco expressivas ou inexistentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão histórica podemos apontar para a importância que o tema teve ao longo das últimas décadas na sociedade brasileira, assim como as mudanças nas práticas de remição ao longo da história em nosso país. Apesar do processo partir do sistema penal é possível averiguar a proximidade entre educação e ressocialização como possibilidades de superação dos conflitos em nossa sociedade ao longo dos anos e das mudanças na legislação.

Assim, ao averiguar o percurso das pesquisas científicas sobre o tema e o tipo de abordagens que utilizam podemos também traçar um paralelo sobre como a produção científica no país se debruçou sobre as questões referentes à remição por leitura, no caso deste artigo após a regulamentação desta prática pelo CNJ.

Constatamos que a partir de 2021 até o presente momento, junho de 2024, as produções científicas de modo geral, como mostram os números do *Google Scholar*, quando tratam sobre a remição por leitura, utilizam uma abordagem qualitativa, enquanto que a qualitativa aparece em segundo lugar e as pesquisas de método qualitativo-quantitativo em terceiro tendo poucas publicações. Nos programas de pós-graduação as pesquisas na área revelaram serem poucos, com predominância da pesquisa qualitativa, seguida da quantitativa e inexistente no caso das pesquisas de abordagem qualitativa-quantitativa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Carmen Sílvia de Moraes. **A Individualização da Pena na Execução Penal**. 1 ed. São Paulo: RT, 2001, p 188.

BRASIL. Constituição Da República Federativa Do Brasil - 1988. **Constituição de 1988**. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Estabelece Procedimentos e Diretrizes A Serem Observados Pelo Poder Judiciário Para O Reconhecimento do Direito À Remição de Pena

Por Meio de Práticas Sociais Educativas em Unidades de Privação de Liberdade. nº 391, Dje/Cnj Nº 120/2021, de 11 de Maio de 2021, P. 2-5. Relator: Ministro LUIZ FUX. Brasília, 11 de maio de 2021. **Domicílio Judicial Eletrônico**. Brasília, 10 maio de 2021. n. 120, p. 2-5. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3918>. Acesso em: 03 jul. 2024. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Disciplina O Projeto da Remição Pela Leitura no Sistema Penitenciário Federal nº PORTARIA CONJUNTA N.º 276. Relator: João Otávio De Noronha Ministro Corregedor-Geral da Justiça Federal. **Diário Oficial da União**. p. 1-3. Disponível em: https://www.cjf.jus.br/cjf/documentos/portaria_remissaopelaleitura.pdf/view. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia Para Assuntos Jurídicos. Institui A Lei de Execução Penal nº 7.210. Relator: Presidente João Figueiredo. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.

CAMPOS, Aline; IRELAND, Timothy Denis. Ler na prisão: entre portas, mundos e janelas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 25, p. 1-18, mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/21116>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982. p. 35.

JÁCOME, C. G. de S.; CHAVES, E. R. M. O direito à educação do preso no Brasil e seus aspectos legais. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 4, p. e48714, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v4.e48714. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8714>. Acesso em: 3 jul. 2024.

JUSTIÇA, Conselho Nacional de. **Regras de Mandela**: mínimas das nações unidas para o tratamento de presos. mínimas das Nações Unidas para o tratamento de presos. 2016. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 333 p.

SANTOS, Mávia de Aquino; HOFFMANN, Marcos Erico. **O estudo por meio da leitura como instrumento de remição da pena no brasil e alternativa de reinserção social de pessoas em situação de privação de liberdade**. 2019. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Psicologia Jurídica, Centro Universitário Para O Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: https://siteunidavi.s3.sa-east-1.amazonaws.com/2022/5/Artigo_Mavia+Aquino.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

UNIDAS, Assembleia Geral das Nações. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 03 jul. 2024.

VOLLES, Guilherme Augusto; NAATZ, Ana Luisa Fernandes. A REMIÇÃO DA PENA PELA LEITURA: uma análise da resolução no 391/2021 do conselho nacional de justiça e

das novas perspectivas de reinserção social. **Revista da Esmesc**, [S.L.], v.28, n. 34, p. 194-220, 21 out. 2021. Lepidus Tecnologia.
<http://dx.doi.org/10.14295/revistadaesmesec.v28i34.p194>. Disponível em:
<https://revista.esmesec.org.br/re/article/view/260>. Acesso em: 22 maio 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Eduardo Andrade Rabelo, graduando do Curso de Licenciatura em Letras-Português na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte, e bolsista no projeto de Iniciação Artística “A arte de ler liberta”.

Antônio Lailton Moraes Duarte, doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professor assistente do Curso Letras- Português na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará em Limoeiro do Norte. Coordenador do projeto de Iniciação Artística “A arte de ler liberta”.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS: UM OLHAR PARA AS DISSERTAÇÕES DO PROFLETRAS

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UPE)

amanda.ledo@upe.br

RESUMO: No cenário nacional, os documentos oficiais orientam que o ensino de línguas deve ser feito a partir da diversidade dos gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade (Brasil, 2018). Esse pressuposto se alinha com a perspectiva dos letramentos, que concebe a leitura, a escrita e a oralidade como práticas sociais situadas. Tendo em vista a centralidade dos conceitos de letramento e gênero no ensino, torna-se relevante compreender como eles vêm sendo apropriados nas pesquisas sobre ensino de língua portuguesa. Neste trabalho, meu objetivo é analisar como os pressupostos teóricos da abordagem dos letramentos e dos gêneros são incorporados às dissertações do PROFLETRAS, programa em rede nacional que se destina à formação de docentes que atuam em sala de aula e exige a elaboração de uma proposta interventiva para abordar um problema da realidade docente. Para isso, realizei um levantamento dos trabalhos no repositório institucional do Programa. Os resultados demonstram que as pesquisas estão pautadas em interlocuções teóricas e metodológicas diversificadas sobre letramentos e gêneros e que as perspectivas mais recorrentes na amostra de dissertações analisadas foram a dos letramentos literários, a partir da proposta de Rildo Cosson, e a do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria da qual deriva a Sequência Didática.

Palavras-chave: dissertações do PROFLETRAS; letramentos na educação básica; ensino de gêneros.

1 INTRODUÇÃO¹

Desde seu aparecimento no contexto brasileiro em meados da década de 1980, o conceito de letramento vem sendo debatido e apropriado por diferentes vertentes teóricas. Se, inicialmente, esse conceito foi utilizado em oposição a uma concepção de alfabetização como apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para marcar um processo que iria além da aquisição dos traços formais, posteriormente passa a representar os usos sociais e os significados atribuídos à leitura e à escrita em determinados contextos (Alencar, 2015). A importância desse tema no meio acadêmico pode ser exemplificada pela quantidade expressiva de trabalhos vinculados a linhas de pesquisa desenvolvidas em universidade das diversas regiões do país, consolidando essa frutífera área de estudos (Silva; Gonçalves, 2021). Embora distintas, as perspectivas atuais que tomam os

¹ Este trabalho compõe a mesa-redonda “Ensino da Língua Portuguesa na Perspectiva dos Gêneros e dos Letramentos”, apresentada no I COLES no dia 18 de outubro de 2024, na UESPI.

letramentos como objeto de estudo ou como enquadre teórico em que fenômenos da linguagem possam ser compreendidos compartilham a compreensão de leitura e de escrita como práticas sociais.

A complexidade e a produtividade do conceito de letramento se refletem nas diversas prefixações e adjetivações que o termo tem recebido, a exemplo do *multi* e de palavras como digital, acadêmico, literário, entre outros, que procuram designar determinada faceta ou dimensão do fenômeno. Para além do campo acadêmico, o conceito de letramento tem apresentado grande alcance no ambiente educacional, sendo incorporado a documentos oficiais norteadores do ensino no país, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018) (Mafra *et al.*, 2022; Brum; Fuzer, 2019).

De modo semelhante, o conceito de gênero textual/discursivo tem se consolidado nos estudos recentes sobre linguagem, os quais têm demonstrado sua centralidade para a compreensão e para o ensino dos usos e dos fenômenos da língua(gem) (Bezerra, 2017). Nas últimas três décadas, verifica-se uma expansão das pesquisas acadêmicas, dos eventos e das publicações sobre o tema e sua progressiva apropriação no discurso pedagógico, ainda que, eventualmente, esse processo possa envolver algum equívoco conceitual. Isso porque, compreendido “como uma categoria mediadora entre texto e discurso” (Bezerra, 2017, p. 11), o gênero se apresenta como “um fenômeno irredutivelmente complexo” (Bezerra, 2022, p. 39).

Dada a sua complexidade, observada na polissemia do próprio termo que frequentemente torna necessária a adjetivação para desambiguação do sentido, criando expressões cristalizadas, a exemplo de gêneros textuais/discursivos, não é de se espantar que existam diferentes definições e, conseqüentemente, diferentes abordagens teórico-metodológicas para o conceito de gênero (Bezerra, 2022). Apesar das diferentes ênfases que cada abordagem pode dar às distintas dimensões dos gêneros, as principais teorias convergem para sua caracterização como “fenômenos sociocognitivos, interacionais, históricos e culturais de linguagem” (Bezerra, 2022, p. 40). Os gêneros, portanto, emergem como uma importante ferramenta conceitual para as pesquisas acadêmicas teóricas e aplicadas, resultando, inclusive, em diferentes perspectivas pedagógicas relacionadas ao ensino de ou por meio de gêneros.

Tendo em vista a importância dos conceitos de letramento e de gênero para o ensino de línguas e sua disseminação no contexto escolar, algumas pesquisas já foram realizadas para investigar as apropriações feitas desses conceitos pelos documentos oficiais norteadores do ensino no país e nos manuais didáticos. Embora este seja um nicho frutífero, as pesquisas que se debruçam sobre as concepções de letramento e de gênero

relacionadas ao ensino de língua portuguesa no país ainda precisam ser ampliadas, tendo em vista não só a dimensão geográfica, mas a diversidade teórico-metodológica que a aplicação desses conceitos suscita.

Considerando a amplitude que um empreendimento panorâmico desse tipo demanda, optei por realizar um recorte, voltando meu olhar especificamente para as pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). A opção se justifica devido às especificidades desse Programa, dentre as quais destacam-se: (i) o público-alvo², que se constitui por docentes efetivos/as atuantes nas escolas públicas de ensino básico e que têm a oportunidade de relacionar os conceitos teóricos acadêmicos dessa formação à sua prática em sala de aula; (ii) o caráter aplicado das pesquisas, tendo em vista a exigência de elaboração de uma proposta interventiva para as aulas de língua portuguesa; (iii) a sua abrangência em território nacional, sendo oferecido em rede com unidades presentes nas cinco Regiões do país há mais de uma década.

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste estudo é investigar como o conceito de letramento³, em diálogo com o conceito de gênero, tem sido apropriado nas dissertações produzidas por egressos do PROFLETRAS. A fim de alcançar o objetivo proposto, realizei um levantamento desses trabalhos finais no repositório institucional do referido Programa e analisei quais perspectivas teórico-metodológicas relacionadas aos conceitos de letramento e gênero são mais recorrentemente mobilizadas. O estudo está organizado da seguinte forma: depois desta seção introdutória, são destacadas as principais abordagens para letramento(s); em seguida, são apresentadas as perspectivas de estudos sobre gênero; na sequência, caracterizamos o PROFLETRAS e mencionamos algumas pesquisas que evidenciam as contribuições de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa. Na continuidade, delinea-se o percurso metodológico adotado e são analisados os dados encontrados, concluindo com as considerações finais.

2 LETRAMENTOS: PERSPECTIVAS E DESENVOLVIMENTOS

Conforme as pesquisas sobre letramento historiam, essa palavra não apresenta uma definição única, podendo “assumir sentidos distintos dependendo dos contextos, sócio-históricos e sócio-subjetivos, em que ela é empregada” (Mafra *et al.*, 2022, p. 409). Na literatura especializada, coexistem diferentes concepções de letramento, incluindo desde

² Em 2024, o Programa ampliou seu público-alvo, incluindo professores/as com graduação em Pedagogia, atuantes no Ensino Médio e sem vínculo empregatício efetivo nas redes públicas municipais e/ou estaduais.

³ Neste estudo, é dada ênfase ao conceito de letramento(s), em comparação ao de gênero, tendo em vista o escopo do evento para o qual a comunicação se destina.

aquelas centradas em aspectos mais formais de escrita, bem como as que enfocam aspectos psicológicos individuais até as que o concebem como prática social.

Mafra *et al.* (2022), ao investigarem os conceitos subjacentes ao letramento a partir da ocorrência desse termo no documento da BNCC (Brasil, 2018), destacam três perspectivas relacionadas ao termo letramento(s): a cognitiva, a sociocultural e a educacional. A primeira delas, também chamada de psicológica, compreende o letramento como um conjunto de habilidades necessárias para ler e produzir textos. Nesse sentido, o letramento seria homogêneo, centrado no sujeito e “fruto de operações mentais subjetivas, neutras” (p. 414).

A segunda perspectiva, também chamada de intercultural, está relacionada aos Novos Estudos do Letramento inaugurados pelos antropólogos, a exemplo de Brian Street, em meados da década de 1980. No Brasil, tal abordagem é representada, por exemplo, pelos estudos de Ângela Kleiman. Essa perspectiva considera o letramento como prática social situada e, portanto, influenciada por fatores socio-histórico-culturais, em oposição a um modelo de letramento autônomo, centrado nas habilidades individuais de leitura e escrita.

A terceira perspectiva mencionada pelos autores é a educacional, também nomeada de pedagógica, a qual é utilizada para se referir ao conjunto de estudos sobre letramento desenvolvidos no Brasil a partir da década de 1980, quando o termo passa a ser utilizado nas pesquisas nas áreas da Linguística Aplicada e da Educação para diferenciar o processo de alfabetização que vai além da mera (de)codificação e sinaliza para a inserção nas práticas sociais. No cenário brasileiro, a pesquisadora Magda Soares figurou como representante central dessa perspectiva, realizando inúmeros estudos sobre o tema e influenciando documentos norteadores das práticas escolares no país.

Na continuidade de sua discussão, Mafra *et al.* (2022) mencionam a pedagogia dos multiletramentos, porém não associada às três perspectivas sobre letramento anteriormente citadas. Isso porque consideram que não se trata de uma nova teoria que emerge para os estudos dos letramentos, mas apenas sinalizam que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação inauguram mudanças significativas nas próprias práticas letradas: “os novos letramentos envolvem saber usar o digital para participar socialmente, tanto na produção quanto na recepção dos textos/mídias” (p. 416). Essa pedagogia assume que os letramentos são múltiplos, tendo em vista a convergência de uma diversidade de recursos linguísticos, semióticos, culturais e tecnológicos nas práticas de linguagem contemporâneas. Nesse sentido, os multiletramentos, a multimodalidade e a

multiculturalidade são conceitos associados a essa perspectiva, que tem a estudiosa Roxane Rojo como uma de suas principais autoras no contexto brasileiro.

Diferentemente de Mafra *et al.* (2022), para os fins deste trabalho, consideraremos a pedagogia dos multiletramentos como uma perspectiva particular, a que chamaremos de multissemiótica, em que o letramento “pode ser compreendido como uma prática sociocultural de engajamento do indivíduo em atividades sociais de prática de leitura, escrita e tantos outros modos de significação da linguagem” (Brum; Fuzer, 2019, p. 166). Justificamos essa opção tendo em vista que essa perspectiva mobiliza um conjunto de conceitos próprios para enfatizar as múltiplas linguagens, potencializadas pelas tecnologias digitais de comunicação. Além disso, tem sido uma abordagem frequentemente mobilizada em pesquisas relacionadas ao ensino de língua, a exemplo das desenvolvidas no PROFLETRAS.

Adicionalmente, no panorama proposto pelos autores, queremos acrescentar a perspectiva dos letramentos literários, que são entendidos como “como práticas sociais que envolvem leituras, escutas, ilustrações, performances e/ou escritas literárias” (Neves; Bunzen, 2021, p. 608). Esse conceito se popularizou no Brasil através das obras do estudioso Rildo Cosson, que propôs um modelo de sequência de atividades para a escolarização de textos literários.

Diante do exposto e de acordo com os objetivos do nosso trabalho, selecionamos as seguintes perspectivas de estudos sobre letramento(s) como as principais abordagens utilizadas em pesquisas acadêmicas sobre o tema no contexto brasileiro: (i) Novos Estudos do Letramento (NEL); (ii) Letramento educacional; (iii) Grupo de Nova Londres; (iv) Letramento literário. Na análise da amostra de dissertações do PROFLETRAS, observaremos quais delas se apresentam como mais recorrentes. No próximo tópico, tratamos sobre o conceito de gênero e suas principais abordagens teóricas.

3 GÊNEROS: ABORDAGENS TEÓRICAS E APLICAÇÕES

Conforme Marcuschi (2008), a comunicação humana não ocorre através de unidades isoladas da língua, mas através de textos, cujos exemplares circulam socialmente remetendo a, evocando ou participando de um ou mais gêneros (Bezerra, 2022). Na tradição ocidental, o conceito está relacionado aos gêneros literários, mas atualmente não se restringe a eles. Os estudos contemporâneos sobre gêneros são desenvolvidos principalmente nas áreas da Linguística Aplicada e da Linguística de Texto (Pimentel, 2019). Na literatura especializada mais recente, é possível reconhecer quatro principais

teorias ou escolas de gênero: (i) Escola de Sidney; (ii) Escola Britânica; (iii) Escola Americana; (iv) Escola Suíça. Essas teorias podem ser associadas a três grupos: as tradições linguísticas, cuja ênfase é dada ao texto, das quais fazem parte as duas primeiras; as tradições retóricas e sociológicas, que enfatizam o contexto, das quais faz parte a terceira; e a pedagógica, representada pela quarta abordagem (Bawarshi; Reiff, 2013; Bezerra, 2022).

A Escola de Sidney, também conhecida como escola australiana, está relacionada à perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de M. Halliday e tem como autores representativos J. R. Martin e D. Rose. A pedagogia de gêneros desenvolvida por essa abordagem é conhecida como Ciclo de Ensino-Aprendizagem e se relaciona ao ensino explícito de gêneros para a escola básica. A Escola Britânica, também conhecida como Inglês para Fins Específicos (ESP), tem como um de seus principais representantes os autores J. Swales e V. Bhatia. Assim como a anterior, essa perspectiva se alinha a uma proposta de ensino explícito de gêneros, no entanto difere quanto ao público-alvo a que se direciona, em sua origem, que são estudantes da graduação e da pós-graduação, em especial falantes não nativos do inglês. Nessa abordagem, J. Swales desenvolveu o modelo CARS (*Create a Research Space*) que foi aplicado e adaptado a diferentes gêneros em diferentes contextos, especialmente os acadêmicos e profissionais (Bawarshi; Reiff, 2013).

Já na tradição retórica e sociológica está a Escola Americana, também chamada de Estudos Retóricos de Gênero (ERG), que tem como autores mais representativos C. Miller e C. Bazerman. Os ERG enfocam os gêneros “como formas de cognição situada, ação social [...] ações sociocognitivas complexas e dinâmicas” (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 82-83). Por essa razão, essa perspectiva questiona a eficácia do ensino explícito de gêneros, dada a complexidade de se ensinar uma prática social. Em resposta a essa problemática, autores/as dessa perspectiva têm sugerido pedagógicas implícitas e até mesmo interativas. Por fim, a Escola Suíça também ficou conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e foi desenvolvida por estudiosos como J. P. Bronckart, J. Dolz e B. Schneuwly. Essa perspectiva se disseminou no contexto brasileiro a partir do modelo pedagógico chamado de Sequência Didática (SD), que consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de modo sistemático, em torno de um gênero oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Para os propósitos deste estudo, procuraremos identificar quais das quatro principais abordagens de estudos de gêneros predominam nas dissertações analisadas neste recorte.

Conforme Bezerra (2022, p. 41) “[...] há convergências e divergências entre os postulados das várias teorias. As aplicações ao ensino ou a outros campos da atividade

humana também são as mais diferentes e guiadas por diferentes pressupostos”. Dentre os pontos convergentes dessas perspectivas, está o fato de que elas enfatizam uma compreensão dos gêneros “como formas de conhecimento cultural que emolduram e medeiam conceitualmente a maneira como entendemos e agimos tipicamente em diversas situações”, para além do reconhecimento de suas características formais (Bawarshi; Reiff, 2013, p. 16).

Nesse contexto, é importante ressaltar que nas pesquisas acadêmicas tais perspectivas, frequentemente, são colocadas em diálogo entre si ou com teorias relacionadas a outros conceitos, gerando interlocuções teóricas de diferentes tipos e em diferentes níveis, dando origem a abordagens mistas ou mestiças (Bezerra, 2017). De modo análogo, é possível afirmar a respeito das perspectivas sobre letramentos discutidas no tópico anterior que também se aplica a prática de realização de interlocuções teóricas em diferentes níveis e para distintas finalidades, conforme se apresentará de modo mais claro na análise dos dados. A seguir, apresentamos mais informações o PROFLETRAS. Em seguida, delineamos o percurso metodológico e discutimos os dados da análise.

4 LETRAMENTOS, GÊNEROS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR PARA OS TRABALHOS FINAIS DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O Mestrado Profissional em Letras é um curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* instituído pela Portaria n. 1.009 de 10 de outubro de 2013, oferecido em rede nacional com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que conta com 49 unidades localizadas em Instituições de Ensino Superior públicas das cinco regiões do país. O Programa é direcionado a professores de Língua Portuguesa que estejam atuando no nível de ensino básico da rede pública e apresenta duas linhas de pesquisa: (i) Estudos da linguagem e práticas sociais e (ii) Estudos literários⁴.

O PROFLETRAS se constitui como uma das ações vinculadas às políticas públicas voltadas à educação básica que visam promover “práticas diferenciadas e culminem em mudanças nos índices de alfabetização e letramento da sociedade brasileira” (Santos, 2016, p. 17). Conforme essa autora, que realizou um estudo sobre os impactos e resultados do Programa em duas unidades mato-grossenses, ele parte de uma perspectiva transdisciplinar para a qual convergem diferentes abordagens “no intento de formar docentes de LP [Língua Portuguesa] volvidos para a inovação em sala de aula. Espera-se,

⁴ Informações do site do Programa. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>. Acesso em: 16 set. 2024.

também, despertar uma postura de professor-pesquisador que, enquanto realiza as propostas de intervenção, reflita sobre os diferentes usos da linguagem na sociedade” (Santos, 2016, p. 21).

Em uma década de implantação do PROFLETRAS, é possível supor que há impactos expressivos no que se refere à pesquisa aplicada ao ensino. Nesta direção, algumas pesquisas já apontam para as contribuições do Programa em diferentes dimensões. Silva (2021, p. 114), por exemplo, que se propõe a realizar uma radiografia a respeito especificamente do ensino de leitura nas dissertações desse mestrado profissional, destaca as “diversas dissertações defendidas e propostas exitosas de intervenção em sala de aula, produtos didáticos variados, etc.”.

Valle, Sampaio e Alves (2024), para quem os impactos do PROFLETRAS “são imensos e fecundos”, reforçam as contribuições desse Programa ao destacarem o caráter integrativo entre teoria e prática inerente às pesquisas nele desenvolvidas, além da valorização dos saberes e das experiências dos docentes e dos diálogos que ajudam a promover a construção conjunta dos conhecimentos. Para as autoras, nesse contexto, os trabalhos dos mestrados se constituem como “alternativas de enfrentamento aos desafios de transformação da sala de aula da língua materna, da educação básica” (p. 10) e o Programa se revela “como um importante espaço de formação em rede, criando elos entre os professores formadores de professores de todo país, entre docentes de diferentes escolas de uma mesma região e entre atores da universidade e da rede de ensino básico” (p. 11). Dessa forma, tais estudos indicam um cenário positivo de contribuições do Programa em relação às pesquisas sobre o ensino de língua no contexto brasileiro⁵.

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

A fim de atingir o objetivo deste estudo, que foi investigar como o conceito de letramento, em diálogo com o conceito de gênero, tem sido apropriado nas dissertações produzidas por egressos do PROFLETRAS, realizamos uma pesquisa do termo letramento no campo do título no repositório institucional da sede do Programa, através da qual foram encontrados 424 resultados⁶. Em seguida, foram selecionadas as 30 primeiras dissertações

⁵ Somando-se às investigações a respeito do PROFLETRAS e seus possíveis impactos, neste contexto emerge um volume significativo de publicações, tais como dossiês, coletâneas e e-books, que se constituem como frutos dos trabalhos produzidos no âmbito do Programa. Devido às limitações de espaço, não as contemplamos neste levantamento.

⁶ Pesquisa realizada em 16 set. 2024. Foram desconsiderados os resultados em que o arquivo não estava disponível para download e/ou que não correspondia à dissertação, sendo recolhido o texto seguinte. Desta feita, todas as dissertações analisadas neste recorte apresentam o termo em seu título, sinalizando para a importância do conceito/da perspectiva de letramento no trabalho. O recolhimento do *corpus* respeitou a

pela ordem em que estão disponibilizadas nas páginas dos resultados. Após o recolhimento do *corpus*, foi realizada uma análise do título, do resumo, do sumário e, eventualmente, de maneira pontual, das demais seções da dissertação, com a finalidade de reconhecer qual a teoria de letramento e de gênero em que o estudo está embasado⁷.

Conforme discutido nas seções de fundamentação teórica deste trabalho, elegemos as seguintes perspectivas de estudo sobre letramento: (i) Novos Estudos do Letramento (NEL); (ii) Letramento educacional; (iii) Grupo de Nova Londres; (iv) Letramentos literários. No que se refere à abordagem de gênero, observaremos nas dissertações a predominância das teorias da (i) Escola de Sidney; (ii) Escola Britânica; (iii) Escola Americana; (iv) Escola Suíça, seus respectivos conceitos e autores. No recorte das 30 dissertações estão contempladas 17 unidades do PROFLETRAS na rede nacional, sendo a UERN a unidade que apresentou mais dissertações, com 5 trabalhos dos 30 recolhidos. Quanto ao ano de publicação, houve a seguinte proporção: 8 publicadas em 2015; 7 publicadas em 2016; 3 em publicadas em 2017; 4 publicadas em 2018 e 8 publicadas em 2019.

No que se refere às perspectivas de letramento predominantes nos trabalhos, a partir da análise principalmente das seguintes seções: títulos, resumos e sumários das dissertações do nosso *corpus*, a classificação das dissertações obedeceu aos seguintes critérios: foram classificadas como relacionadas aos NEL ao ter referência predominante aos trabalhos de Brian Street e de Angela Kleiman, incluindo conceitos típicos dessa corrente tais como práticas e eventos de letramento ou a metodologia de projetos de letramento; foram classificadas dentro da perspectiva educacional quando se embasa na perspectiva da autora Magda Soares, sem a presença dos conceitos delimitados pela proposta dos NEL; considerou-se como relacionadas ao GNL as dissertações que embasaram o trabalho em autores como Theo Van Leeuwen e Roxane Rojo e em que foi explicitamente citado explicitamente o termo multiletramento(s); por fim, considerou-se como relacionada à abordagem dos Letramentos Literários as dissertações em que predominou a abordagem de ensino da leitura do texto literário, conforme apresentada pelo autor Rildo Cosson.

Após a análise, constatou-se que 9 trabalhos recorrem aos fundamentos dos NEL; 7 estão embasados na abordagem do GNL; 1 está fundamentado na perspectiva educacional; e 13 estão fundamentados na abordagem dos letramentos literários, sendo

sequência em que aparecem no site do repositório, que corresponde à ordem alfabética do nome dos/as autores/as, sendo limitadas/inexistentes até a realização do presente estudo as opções de filtro e reorganização/alteração dos resultados nesta ferramenta de busca.

⁷ Com relação ao conceito de gênero nas dissertações do PROFLETRAS analisadas neste recorte, foi realizada uma busca em cada arquivo PDF do termo “gênero” a fim de identificar as perspectivas teóricas mobilizadas nas dissertações.

está a perspectiva mais recorrente na amostra. Este resultado, de algum modo, é coerente com o encontrado pela radiografia de trabalhos do PROFLETRAS realizada por Silva (2021) a respeito especificamente do ensino do eixo de leitura nessas dissertações, em que o autor constatou a predominância dos gêneros literários (quase 42% da amostra de 100 dissertações).

Ainda no que se refere às perspectivas teóricas sobre letramento(s), observamos três tendências quanto à mobilização e ao diálogo estabelecido entre os aportes teóricos sobre esse conceito nas seções de teoria das dissertações. A primeira delas é o recorte e alinhamento a uma perspectiva teórica específica. Neste caso, ocorre o direcionamento para uma única teoria, que será a abordagem da qual serão retirados os conceitos de base da pesquisa, sem a realização de diálogos teóricos.

Uma segunda tendência, que foi a mais recorrentemente realizada pelos autores das dissertações do nosso *corpus*, foi a filiação a uma corrente teórica específica, porém com a menção a autores/as relacionados/as a outras perspectivas. Essa estratégia apareceu principalmente quando o/a autor/a da dissertação realiza um percurso teórico do conceito de letramento no Brasil e/ou apresenta definição desse conceito (às vezes recuperando sua distinção do conceito de alfabetização, por exemplo) e/ou para apresentar um panorama das diferentes perspectivas sobre o conceito. Nesse sentido, ocorre um diálogo mais pontual entre as abordagens teóricas.

A terceira tendência observada é a de mobilização de autores/as de perspectivas teóricas distintas sobre o conceito de letramento, às vezes dificultando a identificação de qual abordagem é a principal na pesquisa desenvolvida. Diferentemente da tendência anterior, em que se reconhece de fato uma teoria principal, nesta nota-se que as teorias representam eixos da pesquisa, apresentam um papel relevante ou, ainda, são trazidas de modo a não ser possível distinguir qual predomina no estudo. No Quadro 01 a seguir estão sistematizados os tipos de diálogos encontrados no recorte:

Quadro 01: Tipos de diálogos entre as perspectivas de letramento nas dissertações do PROFLETRAS

Alinhamento a uma teoria específica	Presença de teoria central com diálogos pontuais	Estabelecimento de diálogos múltiplos entre teorias
3 trabalhos	21 trabalhos	6 trabalhos

Fonte: A autora.

Vale destacar, ainda, a grande recorrência de menção aos autores Magda Soares e Paulo Freire. Em termos numéricos, M. Soares foi mencionada em 23 das 30 dissertações

que compõem nosso *corpus* e P. Freire apareceu em 20. Embora ele não utilize o termo letramento(s), o estudioso se tornou mundialmente (re)conhecido pela defesa de uma perspectiva crítica de alfabetização, com vistas ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes e do desvelar do caráter político das práticas escolares, aspectos que vão ao encontro da perspectiva dos letramentos do modelo ideológico. Com isso, assim como Magda Soares, Paulo Freire figura como “um consenso teórico” (Bezerra, 2017; Pimentel, 2019) para as pesquisas que recorrem aos estudos dos letramentos.

No que se refere ao conceito de gênero, de modo geral, parte significativa das dissertações não apresentam uma seção específica para a discussão desse conceito de gênero. Quando as dissertações fazem referência a alguma definição de gênero textual/discursivo, especialmente as que se fundamentam na perspectiva do letramento literário, recorrem à classificação tradicional da tríade dos gêneros literários. Já nos trabalhos que se fundamentam em perspectivas linguísticas, textuais ou discursivas, são mencionados diferentes autores de perspectivas distintas.

Tendo em vista que a categoria de gênero apareceu de forma mais difusa nas dissertações, realizamos a busca pelo termo “gênero” em cada arquivo. Em todos os trabalhos o termo apareceu, mas frequentemente não estava associado a algumas das tradições dos estudos sobre gênero mencionadas na seção teórica deste estudo. Nesse contexto, a referência ao conceito, em especial nas pesquisas sobre letramento literário, foi feita com base na tríade tradicional de classificação dos gêneros (épico, lírico e dramático). Adicionalmente, o apoio para a menção ao conceito ocorreu com base nos documentos oficiais norteadores da educação no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Das 30 dissertações, 13 não mencionam nenhuma das 4 principais tradições dos estudos sobre gênero. Nesses casos, o termo aparece seguido de algum adjetivo, como literário, narrativo, lírico, poético, policial, jornalístico.

Quanto às recorrências, observou-se a forte presença dos autores M. Bakhtin, citado em 13 das 30 dissertações, e L. A. Marcuschi, citado em 10 dissertações. Isso já era esperado, tendo em vista os achados de pesquisas anteriores, tais como a de Bezerra (2017) e de Pimentel (2019), que os consideraram como consensos teóricos sobre o tema. A Escola mais recorrente no *corpus* foi a do ISD, fundamentalmente pela utilização da Sequência Didática como principal metodologia pedagógica nas propostas interventivas. Esse dado também não nos surpreendeu, tendo em vista a grande disseminação dessa metodologia no cenário escolar, sendo incorporada a livros didáticos, sites de conteúdo educacional e concursos como as Olimpíadas de Língua Portuguesa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi investigar como o conceito de letramento, em diálogo com o conceito de gênero, tem sido apropriado nas dissertações produzidas por egressos do PROFLETRAS. Para alcançá-lo, realizamos um panorama sobre as principais teorias sobre letramento(s) e sobre gêneros textuais/discursivos; em seguida, sistematizamos algumas pesquisas já feitas sobre o Programa, a fim de compreender suas contribuições e de contextualizar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos ao longo desta década de seu funcionamento nas diversas unidades espalhadas pelo país.

Através da análise das dissertações do nosso *corpus*, foi possível observar que as pesquisas estão pautadas em interlocuções teóricas e metodológicas diversificadas sobre letramentos e gêneros, que mobilizam diferentes autores. Embora sejam promovidos diálogos teóricos produtivos, na maioria das dissertações é possível identificar uma abordagem principal, a partir da qual o trabalho é desenvolvido. As perspectivas mais recorrentes na amostra de dissertações analisadas foi a dos letramentos literários, a partir da proposta de Rildo Cosson, e a do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria da qual deriva a Sequência Didática.

O desenvolvimento de mais estudos sobre as interlocuções teórico-metodológicas empreendidas no âmbito desse Programa além de dar visibilidade às pesquisas acadêmicas e recursos didáticos desenvolvidos, podem ajudar a fortalecer os mestrados profissionais e diminuir os desafios enfrentados pelos/as mestrandos/as, tais como a diminuição da carga horária e a das bolsas de estudos, incentivos recebidos pelas primeiras turmas que possibilitaram a permanência dos estudantes no curso. Neste sentido, faz-se necessário o maior aprofundamento dessa e de outras questões em pesquisas futuras, a partir, por exemplo, da análise completa de um *corpus* mais amplo de dissertações e respectivos produtos didáticos, a fim de compreender tanto os diálogos teórico-metodológicos como seus impactos de modo mais detalhado.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. C. M. Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil – dos alfabetismos aos multiletramentos. **Uniletras**, Ponta Grossa-PR, v. 37, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/8032/5305>. Acesso em: 10 set. 2024.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, B. G. **O gênero como ele é (e como não é)**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

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

BRUM, M. H.; FUZER, C. Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 18, n. 1, p. 161-184, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/23513/24533>. Acesso em: 14 jan. 2025.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MAFRA, G. M.; SEMECHECHEM, J. A.; MELLO, C. J. A. Conceitos de letramento(s) na base nacional comum curricular do ensino fundamental. **Revista da Abralín**, v. 21, n. 2, p. 406-430, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2113>. Acesso em 14 já. 2025.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, C. A. de B.; BUNZEN, C. dos S. Letramentos literários na contemporaneidade: criticidade e subversão. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 608-611, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/j87Ln5DCtLpgZZNJQcmDvDN/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PIMENTEL, R. L. **Diálogos, caracterização e contribuições dos estudos de gêneros em teses e dissertações no Brasil**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

SANTOS, L. I. S. Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. **Letras & Letras**, Uberlândia, vol. 32, n. 2, p. 16-45, jul/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/35127>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, A. A. O ensino de leitura em dissertações do PROFLETRAS: radiografia de propostas de intervenção na educação básica. **Odisseia**, Natal-RN, v. 6, n. 1, p. 111-131, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/25119>. Acesso em 14 jan. 2024.

SILVA, C. da; GONÇALVES, A. V. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte - MG, v. 14, n. 1, p. e29164, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/29164>. Acesso em: 10 set. 2024.

VALLE, M. C.; SAMPAIO, T. F.; ALVES, R. C. das D. O PROFLETRAS e a construção colaborativa de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito do ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 31, p. 08-32, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/85512/51353>. Acesso em: 14 jan. 2025.

CRENCIAIS DA AUTORA

Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo, doutora em Letras/Linguística pela (UFPE). Atualmente, é professora da UPE (Campus Mata Norte), sendo docente permanente do PROFLETRAS nessa instituição. Desenvolve pesquisas principalmente sobre os seguintes temas: gêneros textuais, letramentos e ensino de língua portuguesa.



SEÇÃO 2

Letramentos no contexto da
formação de professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DO DOCENTE

Cristina Maria da Luz (Colégio Machado de Assis)

cris_tinaluz@hotmail.com

Fátima Letícia da Silva Gomes

leticianajulia@hotmail.com

RESUMO: Este artigo tem por objetivo contribuir com reflexões sobre a formação dos professores de língua portuguesa que atuam com alunos surdos nas salas de aulas regulares das escolas públicas na cidade de Picos-Piauí, considerando o atual contexto da Educação Básica. Como referencial teórico para análise, nos apoiamos nos estudos desenvolvidos por Soares (1996; 2002; 2014) e Kleiman (2008), bem como nos trabalhos sobre ensino de língua portuguesa como L2 para surdos realizados por Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Lodi, Harisson e Campos (2009) e Lodi, Mélo e Fernandes (2006), Botelho (2004), Quadros e Schmiedt (2005) e Quadros (2008). O estudo aponta para a complexidade dos desafios de formação docente para atender as necessidades linguísticas desse grupo discente em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP), em especial em situação de inclusão.

Palavras-chave: educação de surdos; formação de professores; ensino de língua portuguesa

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional da comunidade surda, no Brasil, ganhou uma nova realidade com a legislação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio de expressão e de comunicação da comunidade surda e de instrução de conteúdos escolares. No entanto, na educação de surdos, vários problemas ainda não foram devidamente solucionados. Segundo Fernandes (2006), os resultados insatisfatórios obtidos pela maioria dos alunos surdos no processo escolar decorrem da falta de uma metodologia de ensino adequada. Podemos acrescentar a este panorama questões relacionadas à adequação e à produção de materiais que estabeleçam a transposição didática de conteúdos relacionados à modalidade escrita da Língua Portuguesa. Nota-se, no entanto, que a oferta de tais materiais dirigidos à comunidade surda é escassa ou, quando existente, não atende ao desenvolvimento das interfaces de leitura e escrita do Português desse alunado.

O trabalho que ora se apresenta surge da minha experiência como professora de Libras em uma comunidade Surda na cidade de Jaicós -Piauí, apesar de não ser o sujeito

da pesquisa, foi a partir dessa experiência, que resolvi compartilhar com a professora Letícia, que resolvemos analisar com se dá o ensino de Língua Portuguesa para Surdos em outras cidades também, como no caso presente na cidade de Picos. A experiência em Várzea Queimada, interior de Jaicós, foi muito transformadora em minha vida, pois ao ser contratada pela prefeitura do município para ensinar Libras para surdos dessa comunidade eu fiquei muito feliz e empolgada, mas ao chegar na comunidade que contava com 16 surdos na escola, eu fui observei a dificuldade e até rejeição que eles tinham em aprender Libras, pois a comunidade possui uma língua própria chamada de Cena na qual toda comunidade surda e ouvinte utiliza pra a comunicação com os Surdos, como os ouvintes não sabem Libras, os Surdos não tem interesse em aprender pois com a Libras não vão conseguir se comunicar com os demais, a Cena hoje já está sendo reconhecida como língua e até sendo inventariada pelo IPHAN como patrimônio imaterial da cultura no Brasil, mas na época em que trabalhei (2018) não era ainda reconhecida, porém já era utilizada e eu não conhecia, então para mim foi muito difícil ensinar aos Surdos porque eu não possuía o mesmo código linguístico que eles, mesmo assim tentei ensinar Língua Portuguesa, foi muito complicado porque se eu não sabia Cena e eles não compreendiam a Libras como eu iria ensinar Língua Portuguesa como Segunda língua? Eu precisava de uma língua de sinais para intermediar esse ensino.

Foi muito desafiador e confesso que me senti feliz ao conseguir fazer com que eles escrevessem o alfabeto em letra maiúscula e cursiva, foi uma grande vitória para mim, passei oito meses com os Surdos em Várzea Queimada e com materiais feitos por mim, sem acesso ao dicionário da Cena, porque na época não existia, eu fui aprendendo Cena com o contato com eles, eu não recebi nenhum apoio por parte da prefeitura para trabalhar com os Surdos e isso foi um grande desafio, a barreira linguística também foi outro grande desafio. Assim buscamos também reconhecer a situação dos professores em outras cidades, como está sendo feito esse trabalho? Qual apoio o professor recebe? Qual a sua formação?

É a partir dessas considerações que podemos falar desse trabalho realizado no ano corrente (2024) na cidade de Picos, com os professores de Língua Portuguesa que trabalham com alunos Surdos, buscando fazer uma análise de como a formação do professor pode ajudar no desenvolvimento educacional do Surdo. Trata-se de uma pesquisa em andamento, pois ainda há muito o que ser investigado, mas que a princípio já podemos fazer um panorama geral de como é a formação do professor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores de Português como língua de instrução para surdos é uma questão fundamental na promoção da inclusão e no desenvolvimento educacional desse grupo. A linguagem é uma ferramenta vital para a comunicação e a construção do conhecimento, e, portanto, a formação de educadores deve ser abordada de forma específica e diferenciada.

A formação de professores de português para alunos surdos é fundamental para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Essa formação deve abranger diversos aspectos como:

1. Libras e Comunicação: os professores e os alunos precisam ter um bom domínio da Língua de Sinais para que ocorra uma comunicação efetiva, uma assimilação dos conteúdos e uma construção de vínculos.
2. Metodologias inclusivas: É essencial que os educadores aprendam metodologias que considerem as especificidades da aprendizagem dos alunos surdos. Isso inclui o uso de recursos visuais, atividades práticas e a adaptação de materiais didáticos.
3. Aspectos Culturais: A formação deve incluir o entendimento da cultura surda, promovendo o respeito e a valorização da identidade surda. Isso ajuda a criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.
4. Formação contínua: É importante que os professores participem de formações continuadas para se atualizarem sobre novas práticas pedagógicas e inovações no campo da educação inclusiva.

A formação adequada dos professores de português para atuar com os alunos surdos contribui para a construção de um ambiente educacional que valoriza a diversidade, já que promove o ensino de forma bilíngue. Essa ideia é condizente com o pensamento de Quadros (2008), para quem “A formação de professores para atuar com surdos deve considerar as especificidades linguísticas e culturais dessa população, buscando um olhar bilíngue que valorize tanto a Língua de Sinais quanto o Português.”

Outro aspecto importante na formação do professor que vai trabalhar com o aluno surdo é a consciência da individualidade de seu educando, reconhecer as especificidades tanto linguísticas como culturais do aluno fará toda a diferença no processo, pois assim pode-se criar estratégias de ensino que funcionem para a aprendizagem do aluno. Um pensamento relevante de Lodi (2014) sobre o ensino de Língua 2 (L2) para surdos é que a

aprendizagem deve ser baseada na valorização da Língua de Sinais, considerando-a a primeira língua dos surdos. Ele argumenta que, ao ensinar uma segunda língua, como o Português, é essencial criar um ambiente bilíngue que respeite e integre as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Essa abordagem ajuda a promover um aprendizado mais significativo e eficaz.

A formação deve preparar os professores para utilizar metodologias que favoreçam a aprendizagem do Português. Algumas abordagens eficazes incluem o ensino bilíngue, implementar práticas que integrem a Libras e o Português, respeitando as características de cada uma. A Educação Visual, utilizar recursos visuais, como imagens, vídeos e gráficos, que facilitem a compreensão do conteúdo. A aprendizagem ativa, promover atividades que estimulem a participação e a interação, como projetos em grupo e discussões.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como uma pesquisa de campo na área educacional, mas especificamente trata da formação de professores para atuar com alunos Surdos. Esta é uma pesquisa ainda na fase inicial, e tem como universo de pesquisa as escolas de educação básica da rede pública de Picos- Piauí. Para isso elegemos como sujeitos da pesquisa os professores de Língua Portuguesa das referidas escolas, a saber:

Rede Municipal: Escola Municipal Urbano Eulálio e Escola Municipal do povoado Três Potes.

Rede Estadual: Unidade Escolar Teresinha Nunes, Premem e Unidade Escolar Landri Sales

Como instrumento de pesquisa utilizamos um questionário composto de cinco perguntas e aplicado aos professores de Português das escolas campo da pesquisa. As respostas foram catalogadas e analisadas de forma interpretativa, buscando detectar e compreender se é feita e como é feita a formação de professores de língua Portuguesa de modo que propicie o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o trabalho docente com alunos Surdos com o fim de proporcionar a inclusão desses alunos.

Os sujeitos da pesquisa são apenas dois professores, um da rede estadual caracterizado aqui pela sigla P1 e outro da rede MU, que atuam nas escolas que atendem a três alunos dentre os seis matriculados na rede pública de Picos. Convém ressaltar que

os outros três alunos estão matriculados em escolas com cujos professores ainda não conseguimos contato.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisamos as respostas dadas, inicialmente por apenas dois professores, sobre as quais passamos a discorrer interpretativamente, buscando detectar e compreender se é feita e como é feita a formação de professores de língua Portuguesa.

Em resposta à primeira pergunta, os professores falaram sobre a sua formação: Um dos professores é formado em História, mas trabalha com Língua Portuguesa e Literatura, o referido professor afirma que não cursou a disciplina de Libras na graduação, pois durante a sua formação o currículo não contemplava a área de Libras. O outro sujeito da pesquisa é uma professora que afirma ter formação em Pedagogia e Letras Libras.

A segunda pergunta foi: Você já recebeu alguma formação para trabalhar com o aluno Surdo? Ambos os professores responderam que não, o primeiro diz que nunca recebeu nenhuma orientação de como trabalhar com o Surdo, já a professora relata que não recebeu por parte da escola, mas que por conta própria procurou o Senac onde realizou os cursos de Libras básico, intermediário e avançado e que atualmente faz um curso de recursos digitais para educação bilingue de Surdos pela Universidade Federal Fluminense – EAD.

Outra abordagem foi sobre quais desafios o professor enfrenta para ensinar português para o Surdo? O professor expressa a questão linguística como principal desafio, pois o mesmo não sabe Libras e que não consegue ter uma boa comunicação com seus alunos Surdos, a professora que utiliza Libras relata que uma dificuldade é que alguns alunos Surdos não aprenderam Libras e isso atrasa o desenvolvimento da aprendizagem, ela considera que algumas famílias ainda sofrem com a aceitação e acabam tendo preconceito com a Libras e educação dos Surdos.

Sobre o intérprete que é fundamental para a acessibilidade do aluno Surdo, foi feita a pergunta: Como a formação de professores pode incluir uma parceria com intérprete de Libras? O professor que trabalha na rede Estadual afirma que seus alunos têm o auxílio do intérprete e que o intérprete é o responsável pelo aluno, o professor diz que não é feita nenhuma parceria entre professor e intérprete, a professora que trabalha na rede municipal não respondeu à pergunta, pois afirma que nunca trabalhou com a presença de intérprete, a SME não disponibiliza o intérprete para o aluno Surdo.

Por fim os professores responderam sobre se eles gostariam de receber alguma formação para trabalhar com os alunos Surdos? Os dois professores se mostraram interessados na formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de uma formação adequada pode resultar em práticas pedagógicas ineficazes, que não atendem às necessidades específicas dos alunos surdos. Isso pode levar à frustração, desinteresse e ao abandono escolar. A falta de formação pode resultar em uma desconexão entre professores e alunos surdos, dificultando a construção de um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo. Isso pode gerar barreiras na comunicação e na relação docente-aluno. Nessa investigação podemos detectar que os professores representados como sujeitos da nossa pesquisa são demonstrações de que a rede de ensino pública, bem como a formação acadêmica não fornece uma boa preparação para os professores e que estes precisam estar por conta própria adaptando-se ao trabalho com o Surdo e buscando de forma particular uma formação, como o caso da professora dessa pesquisa, ela está sempre se aperfeiçoando para trabalhar com o Surdo.

Uma formação inadequada pode desconsiderar a importância da Libras, levando a uma visão deficitária dos alunos surdos. Sem o devido reconhecimento da língua de sinais, corre-se o risco de limitar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes. Outra observação, o professor que não sabe Libras não tem como trabalhar com o Surdo, a Libras é essencial para a formação dos professores. Isso reflete o trabalho do professor que não tem acesso ao aluno Surdo, deixando-o sob responsabilidade do seu intérprete.

REFERÊNCIAS

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra R. Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 35-44.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LODI, A. C. B.; BORTOLOTTI, E. C.; CAVALMORETTI, M. J. Z. *Letramentos de surdos*: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 131-149, 2014.

LACERDA, Cristina B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina

B. F. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas:** letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 65-80.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Cristina Maria da Luz, professora de Educação Básica, formada em Letras pela UFPI (Universidade Federal do Piauí) e Pós-graduada em Libras- Língua Brasileira de Sinais pela UESPI (Universidade Estadual do Piauí).

Fátima Letícia da Silva Gomes, professora do Instituto Federal do Piauí, Mestre em Educação e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí.

GEALFI EM PAUTA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Adélia Meireles de Deus (SEMEC)

adelia1844meireles@gmail.com

Aurismar Ferreira de Sousa (SEMEC)

aurisousapbezerra@hotmail.com

RESUMO: Este estudo apresenta a proposta do Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento na Infância (GEALFI), registrado no CNPQ em colaboração com a Universidade Estadual do Piauí-UESPI. O GEALFI proporciona um espaço interativo para o aprofundamento crítico em temas centrais da educação, com encontros quinzenais online pelo *Google Meet*. O grupo valoriza a participação ativa de todos os membros, com um foco particular em indivíduos que atuam na área de alfabetização e letramento. Para garantir o alinhamento com os objetivos do grupo, sua composição inclui professores universitários e da educação básica, estudantes de pós-graduação, e formadores com participação em projetos e práticas vinculadas à alfabetização, letramento ou formação docente. Durante esses encontros, os membros discutem textos de autores como Soares (2020), Ferreira e Teberosk (1999), Girão e Brandão (2021), e Morais (2012). O GEALFI é organizado em blocos semestrais, foca na compreensão dos desafios e avanços na alfabetização, letramento e formação docente. O grupo advoga a importância de um ensino que vá além da aquisição mecânica das habilidades de leitura e escrita, promovendo a capacidade dos alunos de interagir com o texto de forma significativa e contextualizada.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; formação docente; grupo de estudo.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento, compreendidos como processos essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, representam desafios e oportunidades no contexto educacional brasileiro. Diante de um cenário marcado por desigualdades e por mudanças constantes nas políticas públicas, torna-se indispensável a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica que articulem teoria e prática, promovendo avanços significativos nessas áreas. É nesse contexto que se insere o Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento na Infância (GEALFI), uma iniciativa registrada no CNPQ e desenvolvida em parceria com a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), sob a coordenação da Professora Edilma Mendes R. Gonçalves.

No final de 2024, o grupo passou por uma importante mudança de nomenclatura, alterando seu nome de GEALF (Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Letramento e Formação Docente) para GEALFI (Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento na Infância). Essa alteração, fruto do consenso entre os membros, refletiu a decisão de

destacar a infância como foco central dos estudos, enfatizando a criança como protagonista no processo de alfabetização e letramento. A substituição do termo “formação docente” por “infância” reforça o compromisso do grupo em aprofundar a compreensão dessa etapa do desenvolvimento humano.

É importante ressaltar, no entanto, que o grupo não deixou de abordar questões relacionadas à formação docente. As discussões e reflexões continuam a englobar práticas pedagógicas que atravessam todo o processo de alfabetização e letramento, reconhecendo o papel fundamental da formação dos professores na construção de uma educação significativa e alinhada às necessidades das crianças. Assim, o GEALFI mantém seu compromisso com o desenvolvimento de práticas educacionais integradas, que valorizem tanto a infância quanto a formação docente como pilares essenciais no contexto educacional.

Nesse sentido, o GEALFI tem como propósito fomentar a formação continuada de profissionais da educação por meio de encontros quinzenais realizados virtualmente, criando um ambiente colaborativo e interdisciplinar. O grupo reúne professores universitários e da educação básica, estudantes de pós-graduação, formadores que atuam em projetos ou práticas relacionadas à alfabetização, letramento e formação docente. Desde o seu primeiro encontro, em 07 de fevereiro de 2023, o GEALFI organiza suas atividades em blocos semestrais, promovendo discussões fundamentadas em textos de autores renomados, como Soares (2020), Ferreira e Teberosky (1999), Girão e Brandão (2021), Moraes (2012), dentre outros. Essas discussões possibilitam a análise crítica de conceitos e práticas, contribuindo para a qualificação do ensino e para a superação de desafios cotidianos na educação básica.

O GEALFI propõe ir além do ensino técnico de leitura e escrita, promovendo uma abordagem pedagógica que concebe o letramento como um processo integrado às práticas sociais. Essa visão busca capacitar os alunos a utilizarem o conhecimento de forma crítica e reflexiva, interagindo com textos em contextos reais e diversificados. Dessa maneira, a educação se torna um instrumento de inclusão e transformação social, reconhecendo e valorizando a pluralidade cultural e social das comunidades escolares.

O presente artigo, intitulado *GEALFI em Pauta: Diálogos e Reflexões sobre Alfabetização, Letramento e Formação Docente*, tem como objetivo apresentar as contribuições do grupo para a formação docente, bem como para os campos da alfabetização e do letramento na infância. O estudo ressalta a importância de iniciativas coletivas e sistemáticas, destacando o papel do grupo na promoção de práticas

educacionais inovadoras e na construção de um ensino mais equitativo e significativo no contexto brasileiro.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Desde os primeiros anos de vida, as crianças podem demonstrar interesse espontâneo pelas práticas de leitura e escrita presentes em seu contexto social. Ao conviverem em um ambiente alfabetizador, elas interagem com objetos portadores de texto, como livros, rótulos e cartazes, e não apenas observam as letras e palavras, mas também começam a associá-las a sons, significados e usos. Esse processo inicial de letramento se manifesta de forma criativa, especialmente em contextos de interações e brincadeiras, nos quais as crianças reproduzem, interpretam e imprimem seus próprios significados nas ações que vivenciam. Dessa maneira, o processo de alfabetização começa antes mesmo da escolarização formal, enraizada no cotidiano das crianças, por meio da observação, interação e experimentação. Esse cenário reforça a importância de ambientes escolares ricos em estímulos, com textos, livros e outros materiais escritos, que favoreçam a exploração e o desenvolvimento das habilidades iniciais de alfabetização e letramento.

Nesse contexto, os integrantes do GEALFI têm promovido reflexões teóricas fundamentais sobre o processo de alfabetização e letramento. Dentre as discussões, destaca-se as discussões de Girão e Brandão (2021) na obra *A Aprendizagem Inicial da Língua Escrita com Crianças de 4 e 5 Anos – Mediações Pedagógicas*, que aborda as práticas de leitura e escrita das e com as crianças. Tal obra contribui para uma visão sistêmica da prática docente, promovendo um olhar crítico sobre o trabalho dos professores na Educação Infantil.

Uma das questões abordadas por Girão e Brandão (2021, p. 41) enfatiza a “ausência da discussão sobre o tema da alfabetização na Educação Infantil”, o que acaba por alimentar práticas vazias de significado. Essa reflexão trazida pelas autoras evidencia que muitos professores, ao basearem suas práticas exclusivamente em livros didáticos ou materiais estruturados, acabam reproduzindo modelos mecânicos de alfabetização, muitas vezes vivenciados em sua própria formação, sem promover uma reflexão coletiva ou contextualizada.

Diante disso, o GEALFI tem levantado importantes inquietações sobre a inserção das crianças pequenas no universo da escrita, alinhando-se a autores como Araújo (2016; 2017) e Soares (2009), dentre outros. É essencial que a rotina em diferentes espaços de aprendizagem inclua propostas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças.

Essas propostas devem englobar atividades que vão desde o reconhecimento das letras até a exploração de textos variados, como parlendas, poemas e trava-línguas, mediadas de forma significativa. Tais práticas precisam valorizar o contexto sociocultural das crianças, promovendo o aprendizado da escrita do nome, de palavras significativas e de experiências que consolidem o letramento inicial de maneira rica e contextualizada.

A partir das discussões realizadas no grupo, fundamentadas nas obras referenciadas, reafirmamos a perspectiva de que as crianças demonstram curiosidade pelo funcionamento da escrita. Como destacam Girão e Brandão (2021, p. 22), o maior desafio desse processo está em “assegurar uma interação com a língua escrita de forma leve, prazerosa, reflexiva e, sobretudo, com significado para as crianças”. Essa abordagem reflete a superação do falso dilema – “ou isto ou aquilo” – que frequentemente tem sido associado ao ensino da linguagem escrita na educação infantil.

Nesse contexto, os estudos sobre a Teoria da Psicogênese da Escrita, formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), oferecem contribuições essenciais para pensar o processo de alfabetização que se inicia na educação infantil. Como apontam Girão e Brandão (2021, p. 25), a teoria destaca que “as crianças pensam sobre a língua escrita e elaboram, ativamente, conhecimentos na sua relação com esse objeto da nossa cultura”.

Isso significa que o aprendizado da escrita não se dá de maneira passiva ou mecânica, mas sim como um processo no qual a criança reflete, formula hipóteses e as ajusta com base em suas interações com o ambiente sociocultural. Por exemplo, ao observar placas, rótulos ou livros, as crianças começam a perceber que a escrita possui uma função comunicativa e está organizada em sistemas que carregam significados. Essas percepções demonstram que, mesmo sem instrução formal, as crianças já estão imersas no universo da linguagem escrita e, por meio de sua curiosidade, constroem compreensões iniciais sobre como ela funciona.

As autoras ainda mencionam que “as crianças, inicialmente, desconhecem que as letras substituem os sons das palavras que pronunciamos” (Girão; Brandão, 2021, p. 25). Este aspecto é essencial para compreender o percurso de desenvolvimento da alfabetização. Inicialmente, as crianças podem acreditar que a escrita é uma mera representação pictórica ou que as palavras escritas têm um significado global, sem relação direta com os sons. Como forma de ilustrar: uma criança pode pensar que o nome “cachorro” é representado pela sequência de letras apenas porque essas letras têm um formato visual específico, e não porque elas correspondem aos sons da palavra falada.

Assim, a Teoria da Psicogênese (Ferreiro; Teberosky, 1999) nos ajuda a reconhecer que o aprendizado da escrita envolve a construção gradativa de conhecimentos sobre o

sistema alfabético e as relações fonema-grafema. As crianças precisam de experiências ricas e diversificadas para compreender que as letras representam os sons das palavras e que, ao combiná-las, é possível formar novas palavras e significados. Essas descobertas ocorrem de forma gradual e, muitas vezes, dependem de mediações significativas e contextualizadas, realizadas por professores e outros mediadores do processo de ensino.

Além disso, aprofundamos nossos estudos na obra *Sistema de escrita alfabética: Como eu ensino*, de Arthur Morais (2012), com ênfase na Consciência Fonológica e sua importância no processo de alfabetização. No tocante a essa abordagem, Morais (2012) pontua algumas questões sobre as quais o professor alfabetizador precisa ter clareza para o desenvolvimento das habilidades essenciais, como:

Quais as habilidades de consciência fonológica são importantes ou necessárias para um aluno de alfabetizar? O aluno já deveria ter desenvolvido essas habilidades para poder iniciar o processo de alfabetização? Basta treinar a consciência fonológica e fazermos as crianças memorizarem as letras correspondentes aos segmentos sonoros para termos todos os alunos alfabetizados? (Morais, 2012, p. 85).

No GEALFI, as questões levantadas por Morais (2012) foram discutidas de forma a promover reflexões profundas e direcionadas à prática pedagógica dos professores alfabetizadores, destacando quais habilidades de consciência fonológica eram prioritárias e como estas poderiam ser desenvolvidas no contexto escolar de maneira significativa e contextualizada. Além disso, o grupo buscou desconstruir concepções simplistas, como a ideia de que apenas o treino e a memorização garantem a alfabetização, enfatizando a importância de estratégias que considerassem as particularidades de cada criança e que articulassem o desenvolvimento da consciência fonológica com outros componentes essenciais, como o letramento.

Essas reflexões foram constantemente acompanhadas por leituras teóricas, trocas de experiências e a construção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas reais da sala de aula, permitindo que os integrantes do grupo avançassem na compreensão e aplicação das contribuições de Morais (2012).

Neste sentido, as discussões teóricas e as contribuições para a prática docente, fundamentadas nas obras de autores como Ferreiro, Teberosky, Girão, Brandão e Morais, dentre outros autores, nos oferecem um panorama abrangente sobre o processo de alfabetização e letramento da criança. A partir dessas perspectivas, o GEALFI tem promovido um debate contínuo e reflexivo sobre como as crianças constroem o

conhecimento da escrita de forma gradual, por meio de experiências significativas e contextualizadas.

As práticas pedagógicas discutidas no grupo destacam a importância de ambientes ricos em estímulos alfabetizadores e de uma abordagem que considere as necessidades individuais das crianças, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica e a construção de um letramento que esteja imerso no cotidiano sociocultural. Assim, ao integrar teoria e prática, o GEALFI contribui para a formação de professores alfabetizadores mais críticos e preparados para promover um ensino que seja verdadeiramente significativo e eficaz na promoção das habilidades de leitura e escrita.

3 METODOLOGIA

Este artigo/estudo adota a metodologia do relato de experiência, de caráter descritivo. Conforme argumentam Mussi, Flores e Almeida (2024, p. 62), o relato de experiência, "em contexto acadêmico, pretende, além da descrição da experiência vivida [...], a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico [...]".

Nesse sentido, este relato apresenta as discussões promovidas no âmbito do GEALFI, realizadas nos anos de 2023 e 2024, em encontros virtuais mediados pela plataforma Meet, contemplando diferentes profissionais da área.

A organização dos encontros, de frequência quinzenal, baseia-se na escolha prévia dos mediadores, selecionados dentre os próprios integrantes do grupo. Esses mediadores, de acordo com suas preferências, conduzem as discussões utilizando recursos multimídia, como slides, vídeos ou outras ferramentas, a fim de facilitar a interação e o aprofundamento das questões abordadas.

Os encontros seguem uma estrutura metodológica específica. Inicialmente, o mediador responsável inicia as discussões apresentando a obra em análise, contextualizando-a e fazendo inferências iniciais sobre os aspectos teóricos e metodológicos relevantes. Em seguida, os demais membros do grupo contribuem de forma colaborativa, pontuando suas interpretações e perspectivas a partir das leituras realizadas, estabelecendo conexões com outros estudos e pesquisas, bem como revisando suas próprias produções científicas e acadêmicas. Esse constante diálogo promove uma articulação entre teoria e prática, enriquecendo as reflexões coletivas.

As interações entre os participantes ocorrem de diversas formas, destacando-se: propostas de análise de trechos específicos dos textos, relacionando-os às práticas

pedagógicas ou a fundamentos teóricos previamente discutidos; compartilhamento de experiências, por meio de relatos de práticas e vivências dos participantes, que contribuem para a troca de saberes, a construção colaborativa do conhecimento e incentivo ao compartilhamento de percepções, concepções e críticas frente às temáticas abordadas, promovendo um ambiente de reflexão coletiva.

Essa dinâmica visa não apenas a ampliação do repertório teórico dos participantes, mas também o fortalecimento das práticas docentes por meio de uma reflexão crítica compartilhada. Assim, os encontros configuram-se como espaços de formação continuada e de aprimoramento teórico-metodológico, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática educativa mais fundamentada e transformadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apresentação dos resultados encontrados e discussão, utilizaremos a análise temática baseados nos estudos de Braun e Clark (2006), que propõem um método que identifica, analisa e relata padrões/temas.

Desse modo, no quadro abaixo, listamos os temas abordados durante os anos de 2023 e 2024, seguindo a proposta sistemática do GEALFI.

Quadro 1: Cronograma de estudos 2023

2023.1		2023.2	
07/02	Apresentação do grupo, linha de pesquisa e cronograma de estudos	15/08	Planejamento
14/02	Escrita e Sociedade de Florian Coulmas COULMAS, Florian. Escrita e Sociedade. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.	29/08	Compromisso Nacional com a criança alfabetizada Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023
28/02	Letramento e Alfabetização: as muitas facetas SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7.ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.	12/09	Cap. 1: Ler e escrever, compreender e redigir. Como fazem os adultos? Cap.2: A criança diante da escrita FAYOL, Michel. Aquisição da escrita, 1ª ed. São Paulo: Parábola Ed. 2014
14/03	História dos métodos de alfabetização no Brasil MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Portal MEC, 2006.	26/09	Cap.2: A Teoria da Psicogênese Cap. 3: Consciência Fonológica e Alfabetização MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de Escrita Alfabética. Ed: Melhores Momentos, LTDA, 2014

(continua)

2023.1			2023.2		
28/03	O que não é letramento? O que é, então, letramento?	KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? SP: Unicamp, 2005.	10/10	Live: Mulheres que revolucionaram o campo da Alfabetização	
11/04	Alfabetização em processo	FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. 21ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2017.	24/10	Cap.2: Os aspectos formais do Grafismo.	FRREIRO, Emília. TEBEROSK, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
25/04	Alfalettrar: conceito	SOARES, M. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.	07/11	Cap. 5: Leitura e escrita no processo de Alfabetização e Letramento	SOARES, M. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e escrever. SP: Contexto. 2020.
09/05	A Escolarização do letramento	STREET, B.V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1.ed. SP: Parábola Ed., 2014.	21/11	Cap. 1: Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola	ROJO, R.H.R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. SP: Parábola Ed. 2022.
23/05	Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que significa isso?	BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. BH: Autêntica, 2011.	05/12	Cap. 2: A Leitura e a escrita das crianças e com as crianças	GIRÃO, F.M.P; BRANDÃO, A.C.P; ROSA, E.C.S. (Orgs.) Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. 1.ed. BH: Autêntica, 2021.
			06/06	Socialização das pesquisas desenvolvidas pelo GEALF	

Fonte: As autoras, 2025.

Quadro 2: Cronograma de estudos - 2024

2024.1			2024.2		
12/03	Planejamento dos próximos encontros		13/08	Planejamento dos próximos encontros	
26/03	Cap. 1: Letramentos	ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.	10/09	Magda Soares: a pergunta e a busca	Kramer, S. (2023). Magda Soares: a pergunta e a busca. <i>Revista Brasileira De Alfabetização</i> , (20), 1–11.

(continua)

2024.1			2024.2		
09/04	As cem linguagens da criança	EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.	24/09	A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos	Barbosa, V. (2023). A faceta linguística da alfabetização: escrita inventada e apropriação do princípio alfabético por crianças de 6 anos. <i>Revista Brasileira De Alfabetização</i> , (20), 1–12.
23/04	Artigo: Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário	NOGUEIRA, G. M.s; FERREIRA, C. R. G.; ESPÍNDOLA, C. do S. Leitura e escrita na educação infantil: um tema polêmico e necessário. Revista Brasileira de Alfabetização (RBA), v. 19, p. 1-18, 2023.	08/10	Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização	Livro: Leitura e produção de textos na alfabetização Capítulo 2: Ana Carolina Perrusi Brandão, Telma Ferraz Leal
07/05	Cap.1 O que é a consciência fonológica? Qual seu papel no Aprendizado da escrita alfabética?	MORAIS, A. G. de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. 1.ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.	22/10	Formação continuada de rede de professores alfabetizadores: um estudo sobre o projeto alfalettrar	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo sobre o projeto alfalettrar . (2023). <i>Revista Brasileira De Alfabetização</i> , (20), 1–14.
21/05	Artigo: Relato de experiência manuscrito escolar: da rasura escrita rasura oral	VIEIRA, A. J.; RÉ, A. D.; HILÁRIO, R.N. E por falar em linguagem da Criança... Porto Alegre, RS: Zouk, 2023, 293p.; ePUB.	05/11	A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na educação infantil	Araújo, L. C. de. (2023). A escrita e sua base fonológica em contextos lúdicos e letrados na educação infantil. <i>Revista Brasileira De Alfabetização</i> , (19), 1–17.
04/06	Cap.6: Planejamento o no processo de alfabetização e letramento	SOARES, M. Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.	19/11	Encontro especial	
			03/12	Encerramento	

Fonte: As autoras, 2025.


Os temas abordados pelo GEALFI refletem a diversidade de perspectivas e pesquisas que enriquecem as discussões sobre alfabetização e letramento. As reflexões partem de diferentes concepções teóricas, promovendo novos olhares sobre debates educacionais e questões contextuais que permeiam a prática docente.

O grupo analisa obras que abrangem desde os fundamentos históricos e conceituais da alfabetização, como os métodos de ensino no Brasil, até temas mais específicos, como a psicogênese da língua escrita, o conceito e a escolarização do letramento, além da diversidade cultural e pedagógica no ambiente escolar. Essa abordagem multifacetada e

crítica fortalece práticas educacionais mais fundamentadas e inovadoras, contribuindo para o desenvolvimento da educação básica e a formação de professores preparados para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino.

É válido ressaltar que o GEALFI tem contribuído positivamente para a formação dos integrantes, na ampliação de suas pesquisas e produções científicas, conforme apresentado a seguir:

Figura 1: Comunicações orais: X Encontro de Pesquisa em Educação – UFPI



Formação Continuada: "Desencaixotar Emoções, Recuperar Sentidos!"
(Aurismar Ferreira de Sousa – UFMA)

Implicações das Concepções do Trabalho Docente para a Prática Pedagógica dos(as) Professores (as) na Educação Infantil (Poliane Lima Vaz da Costa – UEMA)

Saberes formativos tecidos e/ou ressignificados: Diálogo entre o professor na formação inicial e professor experiente no Programa Residência Pedagógica (Deyvis dos Santos Costa – SEMEC e Haêde Gomes Silva)

Formação Continuada de professores da Educação Infantil: das políticas públicas às práticas docentes (Juliana Sousa - UFPI)

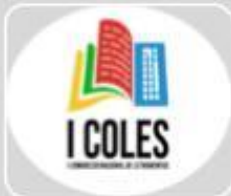
A Leitura e a escrita no Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa: A Avaliação da fluência em Leitura (Patrícia - UFPI)

Prática Pedagógica e contextos de Aprendizagem na Educação Infantil: contributos no processo de alfabetização das crianças (Diana Pereira de Aquino - UFPI)

A Leitura e a escrita na Educação Infantil: A fase exploratória de uma abordagem etnográfica (Edilma Mendes R. Gonçalves)

Fonte: As autoras (2025).

Figura 2: Produções Científicas: I Congresso Nacional de Letramentos – UESPI



GEALF EM PAUTA: Diálogos E Reflexões Sobre Alfabetização, Letramento e Formação Docente (Adélia Meireles - SEMEC e Aurismar Sousa - UFMA)

Alfabetizar no GEALF: Reflexões sobre Alfabetização e Letramento (Edilma Mendes R. Gonçalves – UESPI e Adélia Meireles - SEMEC)

Formação do professor e formação do leitor: Alfabetização e Letramento na Educação Infantil (Deyvis dos Santos Costa – SEMEC e Haêde Gomes Silva)

Prática Pedagógica alfabetizadora: Entrecruzamento com os processos e seus contributos para uma aprendizagem significativa na Educação Infantil (Diana Pereira de Aquino - UFPI)

Fonte: As autoras (2025).

A produção científica dos integrantes do GEALFI reflete a relevância das discussões promovidas durante os encontros do grupo, evidenciando o impacto direto no aprimoramento teórico e prático das pesquisas apresentadas. As temáticas abordadas, que incluem formação continuada de professores, práticas pedagógicas na educação infantil,

alfabetização e letramento, e análise crítica de políticas públicas educacionais, são frutos de um intenso diálogo entre teoria e prática, possibilitando a construção coletiva de saberes.

Essas produções não apenas fortalecem o desenvolvimento acadêmico dos participantes, mas também contribuem para a disseminação de conhecimentos que podem influenciar positivamente o contexto educacional, promovendo inovações pedagógicas e práticas mais fundamentadas em diferentes níveis de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar a produção dos saberes no âmbito dos grupos de estudos e pesquisas que abordam temáticas relacionadas à alfabetização, letramento, formação docente e infância, ultrapassa os limites da universidade, promovendo impactos concretos no campo educacional. Essa socialização do saber reflete o compromisso do GEALFI com a democratização do conhecimento, valorizando a troca de experiências e perspectivas entre professores, pesquisadores e demais profissionais da área.

Ademais, o GEALFI reafirma a importância dos grupos de estudo como instrumentos de transformação educacional. Por meio da reflexão coletiva e da produção de pesquisas alinhadas às necessidades da educação contemporânea, o grupo contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e fundamentadas. Ao dar visibilidade às diferentes vozes dos participantes, incluindo professores da educação básica e formadores, o GEALFI se consolida como um espaço de diálogo e valorização da diversidade, fortalecendo tanto o repertório teórico quanto a prática docente.

Assim, o grupo não apenas promove avanços acadêmicos, mas também atua como catalisador de mudanças no cenário educacional, evidenciando o potencial transformador da articulação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Liane C.de. Ler, escrever e brincar com a linguagem: Educação Infantil “rima” com alfabetização? **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, v. 11, n. esp.4, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riase.v11.n.esp4.9196>.

ARAUJO, Liane C. de. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3578>.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2006-06991-002>. Acesso em: 07 de jan. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIRÃO, F.; BRANDÃO, A. C. A leitura e a escrita das crianças com as crianças. *In*: BRANDÃO, A. C. P; ROSA, E. C. S. (Org.). **Aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**: como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Oralidade, alfabetização e letramento**. Revista Pátio – Educação Infantil, ano VII, n. 20, jul/ou/. 2009.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Adélia Meireles de Deus, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Teresina (PI) e membro do Grupo de Estudos GEALFI/UESPI.

Aurismar Ferreira de Sousa, licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI, Mestra em Educação – Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar; Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Teresina – PI e membro do Grupo de estudos – GEALFI/UESPI.

ALFALETRAR NO GEALFI: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves (UESPI)

edilmamendes@cte.uespi.br

Adélia Meireles de Deus (SEMEC)

adelia1844meireles@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta as reflexões realizadas no GEALFI (Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento na Infância), criado em 2023 com o objetivo de fomentar discussões e trocas de experiências sobre práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e letramento. O estudo apresenta as discussões do grupo sobre o livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, de Magda Soares, que integra alfabetização e letramento de forma interdependente. O Capítulo 1 do livro foi explorado no primeiro semestre de 2023, conceituando alfabetização e letramento como processos distintos e articulados. No segundo semestre, o grupo debateu o Capítulo 5, abordando a importância da leitura e da escrita na apropriação do sistema alfabético. Já no primeiro semestre de 2024, o Capítulo 6 foi analisado, destacando o planejamento pedagógico como eixo articulador entre alfabetização e letramento. O artigo enfatiza a necessidade de práticas educativas planejadas e alinhadas ao contexto social, promovendo uma abordagem significativa para o desenvolvimento pleno das crianças.

Palavras-chave: GEALFI; alfaletrar; alfabetização; letramento.

1 INTRODUÇÃO

O GEALFI, Grupo de Estudos sobre Alfabetização e Letramento na Infância, foi criado em fevereiro de 2023 com o objetivo de reunir pesquisadores e profissionais da área educacional para promover reflexões aprofundadas e a troca de experiências sobre práticas pedagógicas. Até dezembro de 2024, o grupo era conhecido como Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Letramento e Formação Docente. A alteração para o nome atual, com a substituição do termo “formação docente” por “infância”, reflete a necessidade de aprofundar os estudos sobre essa etapa tão significativa do desenvolvimento humano, considerando a criança como um sujeito ativo, participante e capaz de construir conhecimentos no processo de alfabetização e letramento.

Desde a sua criação, o grupo tem promovido encontros quinzenais que possibilitam a formação continuada e o desenvolvimento de novas perspectivas educacionais, especialmente no campo da alfabetização e do letramento. Durante esses encontros, os membros do grupo dedicaram-se ao estudo de obras e artigos fundamentais para compreender e aprimorar processos educativos. Dentre essas obras, destaca-se o livro

Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever, de Magda Soares, cuja discussão possibilitou debates estruturados e enriquecedores sobre os conceitos de alfabetização e letramento, a interdependência entre esses processos e suas implicações para a prática docente.

Nesse sentido, o GEALFI destaca a importância de articular o ensino do sistema alfabético de escrita com práticas sociais de leitura e produção textual, alinhando-se às contribuições de Magda Soares. Este ensaio tem como objetivo apresentar os estudos realizados no GEALFI ao longo de diferentes semestres, que abordam os temas do livro *Alfaletrar*.

As discussões foram organizadas de forma sistemática, alternando entre capítulos e artigos complementares. No primeiro semestre de 2023, foi explorado o Capítulo 1, que conceitua alfabetização e letramento como processos distintos e interligados na aprendizagem inicial da língua escrita, além de apresentar o conceito de "alfaletrar".

No segundo semestre de 2023, os debates se concentraram no Capítulo 5, que destaca a importância da leitura e da escrita na apropriação do sistema alfabético, enfocando o desenvolvimento de competências para ler, interpretar e produzir textos ao longo do ciclo de alfabetização e letramento. Por fim, no primeiro semestre de 2024, o grupo aprofundou a análise do Capítulo 6, que trata do planejamento no processo de alfabetização e letramento, evidenciando a simultaneidade e interdependência entre esses processos, e sua articulação no planejamento pedagógico.

2 MAGDA SOARES E A ARTE DE ALFALETRAR

Magda Soares foi uma das mais importantes pesquisadoras brasileiras na área da educação, com uma contribuição significativa para os estudos de alfabetização e letramento. Professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dedicou sua carreira à investigação dos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, sobretudo em contextos sociais diversos. Aposentada da Faculdade de Educação (FaE), onde atuou por mais de quatro décadas como professora e orientadora de trabalhos de mestrado e doutorado, continuou suas atividades acadêmicas, “especialmente no Núcleo de Alfabetização e Letramento, que criou coletivamente com outras professoras, no município de Lagoa Santa (MG), em 2007” (Rocha; Oliveira; Maciel, 2023, p. 2).

Seu legado é amplamente reconhecido por suas obras que combinam rigor acadêmico com uma visão sensível e comprometida com a formação de professores e a inclusão educacional. Dentre suas principais produções está o livro *Alfaletrar: toda criança*

pode aprender a ler e a escrever, publicado em 2020. A obra representa uma síntese de suas ideias sobre a inter-relação entre alfabetização e letramento, propondo uma abordagem que integra esses processos como simultâneos e interdependentes.

Para Magda Soares, "alfaletrar" significa ensinar a criança a se apropriar do sistema alfabético de escrita ao mesmo tempo em que vivencia práticas sociais reais de leitura e escrita, favorecendo uma compreensão contextualizada e significativa da língua escrita. Barros-Mendes e Picanço (2022, p. 382) destacam que:

O livro encanta e prende a/o leitora/o professora/or. Traz a voz da autora por meio de um diálogo ativo-responsivo, em um jogo interativo, ora convidando-a/o a refletir, ora instigando-a/o a ampliar o universo do que fora lido, com a indicação de outras leituras; ou ainda leva-a/o a pensar e a agir sobre a prática.

O livro é dividido em seis capítulos, cada um composto por três unidades, que abordam tanto aspectos teóricos quanto práticos, oferecendo subsídios para professores planejarem suas aulas de maneira integrada e eficiente. Magda Soares discute conceitos-chave, como a distinção entre alfabetização e letramento, e apresenta exemplos de atividades pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula. Sua obra tem influenciado gerações de educadores, inspirando reflexões e transformações nas práticas de ensino em todo o Brasil.

Nesse contexto, *Alfaletrar* tornou-se uma referência central para os debates promovidos pelo GEALFI, orientando as reflexões do grupo e fortalecendo o compromisso com uma educação que valoriza a infância como etapa essencial para o desenvolvimento pleno da criança. Dessa forma, nas subseções a seguir, serão apresentadas discussões sobre os capítulos: 1 - Alfabetização e letramento; 5 - Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento; e 6 - Planejamento no processo de alfabetização e letramento.

2.1 Compreendendo alfabetização e letramento

O Capítulo 1, intitulado *Alfabetização e Letramento*, desenvolve-se em torno de três questões estruturadas em unidades, cada uma abordando aspectos fundamentais da alfabetização e do letramento. O capítulo destaca a interdependência entre esses processos e enfatiza a centralidade do texto no ensino da língua escrita.

Na Unidade 1, intitulada *Aprendizagem da língua escrita: um todo em três camadas*, Magda Soares inicia sua reflexão com um poema de Carlos Drummond de Andrade, utilizado como inspiração para definir as três camadas que compõem a aprendizagem da língua escrita. Essas camadas, segundo a autora, são: (a) aprender o sistema de escrita

alfabético (alfabetização); (b) ler e escrever textos, que representam os usos sociais da escrita (letramento); e (c) os contextos culturais e sociais em que a escrita é utilizada (letramento).

Soares (2020, p. 19) explica que o termo “camadas” deve ser entendido no sentido figurado, representando “aprendizagens que se superpõem, constituindo o todo”. Embora cada camada tenha características próprias, elas estão intrinsecamente interligadas, já que “a aprendizagem do sistema de escrita é essencial para que se possa ler e escrever, usando a escrita nas situações culturais e sociais em que está presente”. A autora defende, assim, que essas aprendizagens formam um processo integrado e indivisível.

Na Unidade 2, a autora aprofunda os conceitos de alfabetização e letramento. Soares (2020) começa explorando as causas históricas da invenção da escrita, identificando o surgimento das cidades e as complexas relações sociais entre seus habitantes como o principal motivo para sua criação. A escrita passou a ser necessária para registrar transações comerciais, leis, normas e pensamentos, ou seja, “uma tecnologia que [...] veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais” (Soares, 2020, p. 24).

Esse processo histórico pode ser resumido em uma sequência: demandas sociais e culturais levaram à invenção da escrita, que, por sua vez, originou diversos usos. No entanto, no contexto atual, esse processo não ocorre de forma linear. É necessário aprender simultaneamente a atender às demandas sociais e a dominar o sistema de escrita, o que Soares (2020) representa como camadas sobrepostas.

A autora define alfabetização como “o processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2020, p. 27). Já o letramento refere-se às capacidades de uso da escrita para participar de práticas sociais e pessoais envolvidas na língua escrita. Essas capacidades incluem habilidades variadas, como ler ou escrever, para informar ou informar-se; interagir com outros; imergir no imaginário ou no estético; ampliar conhecimentos; seduzir ou induzir; divertir-se; orientar-se; apoiar a memória; dentre outros propósitos (Soares, 2020).

Embora distintos, alfabetização e letramento são processos simultâneos e interdependentes. Por isso, o ensino de ambos deve ser planejado de forma integrada para alcançar resultados efetivos, como afirma a autora.

Na Unidade 3, intitulada *O texto: eixo central de alfabetização e letramento*, Soares (2020, p. 33) defende que o texto deve ser o elemento principal das práticas pedagógicas tanto da alfabetização quanto do letramento. Segundo ela, “é indiscutível que o texto é o

eixo central das atividades de letramento”, pois, ao ler e interpretar textos, as crianças desenvolvem habilidades para responder às demandas sociais da escrita.

Além disso, o texto é fundamental também na alfabetização, já que a escrita e a fala, apesar de adquiridas de diferentes formas, reúnem a mesma função interativa. Conforme Soares (2020) argumenta, as crianças aprendem a língua oral, ouvindo e falando textos em interações sociais, assim como aprendem a escrita buscando sentido em materiais textuais.

Ao concluir o capítulo, a autora reforça a necessidade de compreender os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e das competências de leitura e produção textual. Ela destaca que a alfabetização e o letramento envolvem habilidades cognitivas e linguísticas específicas e interdependentes, e que, para alfabetizar e letrar simultaneamente, é fundamental integrar essas aprendizagens em eventos significativos de interação com a língua escrita.

2.2 A importância da leitura e da escrita no processo educativo

O capítulo 5, *Leitura e escrita no processo de alfabetização e letramento*, está estruturado em três unidades temáticas: *A presença da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética*, *Compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização* e *Produção de textos: letramento no ciclo de alfabetização*.

Na Unidade 1, Soares (2020) destaca a centralidade da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, uma temática que dialoga com o que foi abordado em capítulos anteriores do livro. Já nas Unidades 2 e 3, a autora direciona o foco para o letramento, enfatizando como os usos do sistema alfabético se ampliam para compreender e interpretar textos, bem como para produzir textos, no contexto do ciclo de alfabetização e letramento.

Sobre *A presença da leitura e da escrita no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética*, Soares (2020) descreve a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como um processo complexo, que envolve duas dimensões interdependentes da língua escrita: leitura e escrita. Embora esses processos compartilhem aspectos comuns, eles exigem habilidades distintas:

De um lado, para *escrever*, a criança precisa desenvolver *consciência fonografêmica*: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para *ler*, a criança precisa desenvolver *consciência grafofonêmica*:

relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam (Soares, 2020, p. 193).

De acordo com Soares (2020), a escrita requer consciência fonografêmica, ou seja, a capacidade de identificar fonemas e representá-los com grafemas. E leitura demanda consciência grafofonêmica, que implica associar grafemas aos fonemas que representam. Dessa forma, na escrita, a criança parte de uma palavra mentalmente conhecida, segmentando-a progressivamente (por sílabas ou fonemas) e a representando com grafemas. Na leitura, o processo é inverso: a criança precisa decodificar letras para identificar os fonemas correspondentes e chegar ao significado da palavra.

Soares (2020) enfatiza que esses processos não se desenvolvem de forma independente, mas em uma relação simultânea. Apesar disso, no início da alfabetização, a escrita é mais acessível do que a leitura, pois a criança já possui em mente as palavras que deseja escrever, enquanto a leitura exige um esforço maior de decodificação e memória sequencial.

Para ilustrar essas dificuldades, Soares (2020) destaca o exemplo de Sofia, que, mesmo escrevendo alfabeticamente, enfrentava desafios na leitura devido ao esforço de decodificação, que limitava sua compreensão do significado do texto:

A professora pede à Sofia, que recentemente se tornara alfabética, que leia para a turma um pequeno texto de apenas duas frases que iriam discutir em seguida.

Sofia lê devagar, atrasando-se em uma ou outra palavra mais longa, que lia de forma silabada.

- Muito bem, Sofia, agora nos diga: esse texto fala sobre o quê?

Sofia olha surpresa para a professora e diz:

- Como é que eu vou saber, fessora? Você não viu que eu estava lendo? (Soares, 2020, p. 194).

Nesse contexto, Soares ressalta que atividades voltadas à compreensão do sistema alfabético devem priorizar a escrita, envolvendo também a leitura. Escrever palavras inventadas, analisá-las e corrigir com mediação do professor são práticas que ajudam a consolidar o aprendizado do sistema alfabético.

Soares (2020) destaca ainda que, nos níveis iniciais, a prática constante da leitura de palavras contribui para a aquisição progressiva de fluência na decodificação, além de facilitar o reconhecimento visual de palavras frequentes, arquivadas no léxico mental da criança. Contudo, a leitura não deve se restringir a palavras isoladas. À medida que a criança avança no processo de alfabetização, é essencial introduzir atividades que envolvam frases e textos, seja a partir de situações cotidianas da sala de aula, como leitura

de instruções e avisos, ou por meio de planejamentos específicos que treinam a fluência e a liberdade.

Na Unidade 2, *Leitura, compreensão e interpretação de textos: letramento no ciclo de alfabetização*, Soares (2020, p. 203) aponta que “só quando a criança se apropria dos processos de representar fonemas por grafemas e identificar fonemas em grafemas” pode-se considerar que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras e frases é um passo essencial, embora não suficiente, para que a criança avance na leitura e produção de textos.

Desse modo, com a apropriação dessas habilidades básicas, as crianças avançam para o próximo nível, que envolve o uso da escrita para participar de práticas sociais, culturais e pessoais, transitando da alfabetização para o letramento.

Soares (2020) enfatiza que, além de codificar e decodificar palavras e frases, o ciclo de alfabetização e letramento deve fomentar a capacidade de ler, interpretar e produzir textos. A interação com textos, mesmo antes da alfabetização formal, permite que as crianças construam conceitos fundamentais, como linearidade, direção da leitura e relação entre texto e ilustração. Atividades de leitura compartilhada, como a leitura de livros infantis pela professora, exemplificam estratégias de letramento que enriquecem o vocabulário, ampliam a compreensão textual e introduzem convenções da linguagem escrita.

Na Unidade 3, *Produção de textos: letramento no ciclo de alfabetização*, Soares (2020) discute a importância de criar contextos que aproximem a escrita escolar das interações sociais reais. A autora explora como as crianças começam a produzir textos a partir de suas vivências e intenções comunicativas, utilizando gêneros textuais adequados às situações propostas, como bilhetes, cartas e narrativas.

Soares (2020, p. 254) destaca a diferença entre a antiga concepção de "composição" ou "redação" e a perspectiva atual de "produção de texto":

A substituição, no contexto escolar, dos já antigos termos “composição” e “redação” pela expressão *produção de texto* não significou apenas uma mudança terminológica, mas uma mudança de concepção da aprendizagem da escrita de textos: não se aprende a “compar” textos ou a “redigir” textos sobre determinado tema, aprende-se a *produzir* textos em situações de *interação* entre *quem* escreve e *para quem* se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola.

Nesse processo, a escrita se torna um processo interativo, motivado por um propósito e dirigido a um público. Apesar dos desafios da escola em simular contextos reais,

a autora sugere alternativas que incentivem as crianças a escreverem com objetivo e destinatário definidos.

Além disso, a unidade apresenta a distinção entre "escrita de texto" e "produção de texto", considerando que, no início do processo, as crianças simulam a escrita, mesmo que ainda estejam aprendendo. Atividades que conectam desenhos e organização de frases são propostas como um caminho para preparar as crianças para a estruturação e produção de textos mais elaborados.

Nas unidades apresentadas, Soares (2020) discute não apenas os desafios inerentes à apropriação do sistema de escrita alfabética, mas também a importância de ampliar as práticas pedagógicas para incluir situações reais e interativas de leitura e escrita. Por meio de estratégias que promovem a compreensão e produção de textos, a autora reforça o papel da escola em aproximar a experiência da criança à realidade social e cultural do uso da língua escrita. Assim, leitura e escrita são apresentadas como ferramentas indispensáveis para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

2.3 Planejamento pedagógico para a alfabetização e o letramento

O Capítulo 6 do livro de Magda Soares apresenta, em três unidades, a articulação entre alfabetização e letramento no planejamento da aprendizagem e das práticas de ensino. Após explorar esses processos separadamente nos capítulos anteriores, o objetivo aqui é demonstrar sua simultaneidade e interdependência de maneira sistemática. Essa abordagem reúne os conhecimentos e habilidades trabalhados ao longo do livro, consolidando um caminho para que as crianças se tornem alfabetizadas e se desenvolvam como leitoras e produtoras de textos.

Na primeira unidade, *A questão do método*, Soares (2020) discute a complexidade do processo de alfabetização e letramento, rejeitando a ideia de um método único que possa ser universalmente aplicado. Segundo a autora, a questão central não é encontrar um método ideal, mas sim promover “uma ação pedagógica bem estruturada, fundamentada em uma concepção de aprendizagem da língua escrita que articula contribuições de várias ciências” (Soares, 2020, p. 285). Nesse sentido, compreende-se que Soares não propõe um método para a alfabetização, mas uma ação pedagógica organizada que se apoia no conhecimento construído por diferentes campos do saber.

Soares (2020) defende que a eficácia do ensino está na capacidade de integrar teoria e prática, adaptando-se às particularidades do contexto educacional e das crianças. A autora argumenta que os métodos de ensino frequentemente privilegiam uma ou outra

faceta do processo de aprendizagem, negligenciando sua complexidade e multifacetada natureza, desconsiderando o sujeito de aprendizagem que é a criança. Ela enfatiza que o planejamento pedagógico precisa ir além da escolha de um método, considerando como a criança aprende de maneira integral e conectada ao seu contexto sociocultural.

Assim, a autora propõe uma abordagem que compreenda alfabetização e letramento como processos interdependentes, exigindo flexibilidade, reflexão e articulação das múltiplas dimensões envolvidas na aprendizagem da língua escrita.

Além disso, Soares (2020) aponta que a ação pedagógica precisa ser sustentada por princípios que garantam a simultaneidade e a interdependência entre alfabetização e letramento. A partir das contribuições de diversas ciências sobre o processo de aprendizagem da língua, a autora esclarece que “a criança, em função do seu contexto sociocultural, traz para a escola conhecimento prévios sobre a escrita e seus usos” (Soares, 2020, p. 288).

Nesse sentido, Soares elabora progressivamente concepções sobre o sistema alfabético, ressaltando que as crianças precisam desenvolver habilidades como consciência fonológica e fonêmica, conhecimento das letras e apropriação do princípio alfabético. Esse processo ocorre de forma interativa e alinhada ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Além de aprender o sistema alfabético, é essencial que ela compreenda os usos práticos desse sistema, como a leitura, interpretação e produção de textos, caracterizando o letramento.

Dessa forma, “**ensinar com métodos** significa colocar o foco na aprendizagem da criança: ‘como a criança aprende’, para orientar ‘como vou ensinar’” (Soares, 2020, p. 290). Essa abordagem exige do professor uma postura reflexiva, que compreenda o desenvolvimento da criança e supere práticas descontextualizadas, como a reprodução mecânica de palavras ou frases artificiais, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada às vivências da criança.

Assim, Soares (2020) apresenta a organização das ações no cotidiano das salas de aula na unidade *Planejamento das práticas de alfabetização e letramento*. Nessa unidade, a autora enfatiza que, para alcançar o objetivo de alfabetizar crianças, formando-as como leitoras e produtoras de textos, é essencial definir as habilidades e os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos. A partir dessas metas, os professores podem planejar práticas pedagógicas alinhadas ao processo de *alfabetizar*, que articulam a aquisição do sistema alfabético de escrita com os usos sociais e culturais da leitura e da escrita. As metas, segundo Soares (2020), são fundamentais para indicar os caminhos pedagógicos a serem

trilhados, permitindo que o planejamento seja intencional e direcionado aos objetivos de aprendizagem.

Além disso, Soares (2020) destaca os quadros apresentados ao longo do livro, que organizam as metas dos componentes dos processos de alfabetização e letramento em progressão ao longo dos anos do ciclo, da pré-escola ao 3º ano. Essa estrutura garante a continuidade no processo de aprendizagem e orienta o planejamento pedagógico, promovendo a articulação entre os anos escolares. Segundo a autora, isso permite que os professores deem continuidade ao que foi desenvolvido no ano anterior e preparem suas crianças para o que será trabalhado no ano seguinte.

Para ilustrar essa prática, Soares (2020) apresenta uma conversa entre as professoras Estela e Vitória, que discutem a dificuldade das crianças em dominar a nasalização das vogais no 1º ano. Reconhecendo que essa habilidade exige mais tempo para ser assimilada, ambas concordam sobre a redistribuição dessa meta ao longo do 1º e 2º ano, ajustando o quadro de metas para atender melhor às necessidades das crianças. Esse diálogo evidencia a relevância do trabalho colaborativo e da revisão contínua das metas, garantindo que o planejamento pedagógico seja flexível e responda às dificuldades reais enfrentadas no cotidiano escolar.

Soares (2020) enfatiza que o planejamento das práticas pedagógicas deve ser fundamentado na clareza das metas a serem alcançadas, ou seja, das habilidades e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos pelas crianças em cada etapa do processo de alfabetização e letramento. Essa clareza é essencial para garantir a continuidade do desenvolvimento e da aprendizagem, bem como para garantir que as metas de cada ano sejam integradas de maneira consistente.

A autora destaca ainda a importância de quadros que mostram a progressão das metas ao longo do ciclo e sua integração em cada ano como ferramentas para orientar o planejamento pedagógico. Esses quadros permitem ao professor visualizar onde as crianças estão no processo, os passos que já foram dados e os passos próximos necessários para avançar. Para Soares (2020), o planejamento não pode ser improvisado, mas deve seguir um caminho previamente traçado, garantindo consistência e intencionalidade nas ações pedagógicas.

A unidade 3, intitulada *Acompanhamento do processo ensino-aprendizagem: diagnósticos*, reforça esse compromisso com a intencionalidade ao substituir o termo "avaliação" por "acompanhamento". Segundo Soares (2020), na concepção de ensino e aprendizagem adotada no livro *Alfabetar*, o foco está "no processo de aprendizagem das crianças, não em seu produto" (Soares, 2020, p. 309). A autora explica que o termo

"avaliação" carrega um sentido associado à ideia de medir o valor ou a valia de alguém, o que conflita com uma abordagem educativa que prioriza o desenvolvimento contínuo das crianças durante os anos iniciais de escolarização.

No contexto do *alfaletrar*, segundo Soares (2020), o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem é realizado por meio de diagnósticos permanentes e periódicos, que verificam se as crianças estão desenvolvendo as habilidades e conhecimentos definidos nas metas curriculares. Esses diagnósticos, alinhados ao ensino com método, permitem às professoras e professores monitorar continuamente a aprendizagem das crianças, identificando e superando dificuldades de maneira eficiente. Para a autora, diferentemente de avaliações externas, muitas vezes descontextualizadas e desconectadas do que foi ensinado, os diagnósticos fazem parte do planejamento pedagógico, garantindo a continuidade e a integração das ações.

Dessa forma, o acompanhamento baseado em diagnósticos se consolida como uma prática central no processo de alfabetização e letramento. Ele garante que as crianças avancem de maneira progressiva e significativa, enquanto o planejamento pedagógico se mantém alinhado às metas e necessidades do contexto escolar, promovendo uma educação mais justa e eficaz.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, as discussões apresentadas dos capítulos 1, 5 e 6 do livro *Alfaletrar* destacam a complexidade e a riqueza do processo de aprendizagem da língua escrita, evidenciando a interdependência entre alfabetização e letramento. A visão de Magda Soares sobre as camadas da aprendizagem ressalta que cada etapa, embora tenha características próprias, integra-se de forma indivisível às demais, formando um processo que une o domínio técnico do sistema alfabético e a inserção nas práticas sociais de uso da escrita.

A centralidade do texto nas práticas pedagógicas é um dos pontos mais enfatizados pela autora, que defende que o texto deve ser o eixo tanto da alfabetização quanto do letramento. Ao interagir com textos, as crianças desenvolvem competências essenciais para compreender e responder às demandas sociais, culturais e cognitivas da escrita. Essa abordagem reforça a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser significativa e contextualizada, conectada aos usos reais da linguagem.

Por fim, a obra destaca a importância do planejamento pedagógico cuidadoso, que articule práticas integradas e reflexivas. Soares argumenta que superar a dicotomia entre

métodos rígidos e a ausência de estrutura exige um equilíbrio entre rigor e flexibilidade, adaptado às singularidades de cada contexto escolar. O planejamento coletivo, como reuniões de professores, é uma estratégia essencial para construir ações pedagógicas alinhadas aos objetivos educacionais, ampliando as práticas de leitura e escrita e preparando as crianças para desafios mais complexos. Essa perspectiva coloca o professor como mediador ativo e reflexivo, reforçando a relevância de práticas pedagógicas contextualizadas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

REFERÊNCIAS

BARROS-MENDES, A.; PICANÇO, K. Resenha de: SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 381-390, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984723823512022381>.

ROCHA, J. G.; OLIVEIRA, F. R. de; MACIEL, F. I. P. Magda Soares, professora e orientadora: a atuação de uma intelectual a partir da FaE/UFMG. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 20, p. 1–19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2023786>.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Edilma Mendes Rodrigues Gonçalves, pedagoga e Mestre em Educação em UFPI; Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Líder do GEALFI cadastrado junto ao CNPq.

Adélia Meireles de Deus, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora alfabetizadora da Rede Municipal de Teresina (PI) e membro do Grupo de Estudos GEALFI/UESPI.

O PAPEL DO PROFESSOR DIANTE DAS PROPOSTAS DE LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Milene Carvalho Monte de Amorim (UESPI)
milenecarvalhomdea@aluno.uespi.br
Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes (UESPI)
luciamaria@ccm.uespi.br

RESUMO: No contexto educacional, há uma necessidade de analisar os recursos didáticos utilizados no ensino de Língua Portuguesa, considerando que o professor utiliza esses artifícios para desenvolver sua prática educativa. Desse modo, entende-se que o livro didático é um recurso indispensável no processo de ensino-aprendizagem da leitura, foco desta pesquisa. Assim, é importante investigar essa temática, ressaltando as propostas de leitura inseridas no livro didático, bem como refletir sobre o papel do professor diante dessas propostas. Para a formação de uma sociedade letrada, faz-se necessário que o professor tenha elementos para conduzir de forma satisfatória o processo de formação leitora, considerando que a leitura deve fazer parte do dia a dia de todos. Esta pesquisa é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), motivada pela relevância da temática, e tem como objetivo principal analisar as propostas de leitura apresentadas no livro didático, além de refletir sobre o papel do professor diante dessas propostas. A metodologia adotada corresponde a uma pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que o estudo se baseia na análise do livro didático à luz de referencial teórico. Os resultados apontam que a formação leitora está diretamente relacionada aos estímulos e às atividades realizadas nessa área. Depreende-se, portanto, que o professor deve assumir o papel de mediador em todo o processo de formação leitora.

Palavras-chave: livro didático; ensino de leitura; mediação do professor.

1 INTRODUÇÃO

Há uma necessidade, no contexto educacional, em analisar os recursos didáticos utilizados no ensino da Língua Portuguesa. Assim, entende-se que o livro didático desempenha um papel importante nesse processo de formação, sobretudo para os alunos do Ensino Fundamental, considerando que esse recurso é indispensável na prática de ensino-aprendizagem. Desse modo, é relevante investigar essa temática, destacando as atividades de leitura inseridas no livro didático, especialmente diante do cenário educacional e das dificuldades que se apresentam nesse contexto.

O professor tem que ser um profissional reflexivo e crítico, de modo que, pesquisando, entenda a dinâmica entre o fazer e o resultado esperado para sua turma de alunos. Conforme Aguiar (2007, p. 7), “Fazer ciência, pois, não é afastar-se da realidade, mas com ela dialogar.” O professor deve estar atento a todos os aspectos que envolvam sua prática pedagógica, aliando a realidade da comunidade escolar que está inserido. A

partir disso, realizar questionamentos e pesquisas que facilitem o ato da mediação do ensino de leitura.

Entendemos que a leitura faz parte de nosso dia a dia, assim vamos analisar como são as propostas das atividades de leitura do livro didático disponibilizado pelo PNLD, nos anos 2024 a 2027, para os alunos que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas da cidade de Teresina, no estado do Piauí.

A pesquisa é motivada pela relevância da temática, pois identificar os elementos que compõem o livro didático no processo de ensino-aprendizagem da leitura, para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, é uma tarefa que pode ajudar no fortalecimento da prática de formação de leitores. Este estudo está embasado em autores como Martins (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2004), dentre outros.

O objetivo do presente estudo consiste em analisar as atividades de leitura, bem como refletir sobre o papel do professor diante dessa prática, cujo corpus de análise consiste em um livro didático. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica/documental, com abordagem qualitativa de análise descritiva, destacando as propostas das atividades de leitura.

Este trabalho está estruturado mediante esta breve introdução, seguida de aporte teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

2 A LEITURA E O PAPEL DO PROFESSOR

O hábito da leitura tem se tornado uma dificuldade para todas as etapas de ensino, sobretudo no Ensino Fundamental, considerando uma possível interferência das tecnologias. Entendemos que a rapidez com que as informações estão disponíveis acaba influenciando na aquisição de novos saberes, bem como nos novos hábitos de leitura.

Nesse contexto, é importante conhecer o conceito de leitura e, a partir disso, identificar estratégias facilitadoras para a aquisição dessa prática. Conforme Leffa (1996, p. 10), “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra”. Podemos compreender que o autor descreve que o processo de leitura está ligado à visão de mundo do sujeito, no qual este faz a relação entre o que está sendo lido e entendido. O processo da leitura é realizado de forma visual, no qual o leitor tem sua compreensão individualizada. Nesse contexto, desenvolve uma percepção sobre o texto de forma ativa, relacionando-o com o seu conhecimento de mundo. O autor relaciona o processo de leitura com a importância de compreender os significados das palavras. Para Leffa (1996, p.12):

A adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitado porque a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações. O texto está cheio de armadilhas para o leitor impulsivo que não sabe parar e refletir diante dos vocábulos que só são semelhantes na aparência ou de figuras de linguagem que precisam ser reconhecidas para que se possa apreciar a beleza do texto. Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.

Corroborando com o autor, o processo de leitura é algo exato, e para que aconteça de forma assertiva, é necessário o pleno conhecimento do verdadeiro sentido das palavras, compreender os significados e analisar o texto de forma integral. Não é indicada a realização de leituras superficiais, pois esse processo requer pesquisa, atenção e intenção do leitor para a compreensão da real mensagem transmitida pelo texto, considerando a relação direta entre leitor, autor, conhecimento de mundo e o significado das palavras.

O processo de leitura é complexo devido às questões que permeiam a prática, nas quais não podemos considerar apenas um componente de análise, mas uma junção de fatores necessários para que seja realizado de forma efetiva. Para isso, devemos considerar que essa atividade seja conduzida através da construção de hipóteses que o leitor busca no texto. Para Matêncio (2007, p. 40), “A experiência do leitor, os objetivos da leitura e a complexidade do texto em questão serão determinados para a rapidez com que essa atividade será realizada e para o próprio resultado da atividade”. O educador deve utilizar o texto de forma clara e objetiva, demonstrando aos seus alunos as diversas possibilidades de gêneros textuais, os múltiplos significados que as palavras podem apresentar no contexto, bem como os objetivos da leitura.

Para os alunos do Ensino Fundamental, dos anos finais, espera-se que eles já tenham esses conhecimentos e interesses. Contudo, a realidade das escolas públicas é outra, e devemos considerar as variáveis do processo social, histórico e cultural. Em nosso país, o contexto das escolas públicas é marcado pelo desinteresse dos alunos pelo aprendizado; muitas famílias vivem à margem da sociedade, sem condições financeiras e psicológicas para acompanhar positivamente seus filhos nas escolas. A partir disso, devemos considerar essas questões na forma como esse aluno enxerga o mundo e como isso será refletido também no processo de aprendizagem.

2.1 O que a BNCC recomenda sobre leitura

Como base para a prática pedagógica, é importante que o professor recorra à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse documento, estão descritas as habilidades e

competências exigidas para o desenvolvimento integral dos alunos, com o objetivo de capacitá-los a aplicar suas habilidades em suas vivências sociais, no seu contexto e realidade social, de forma crítica, efetiva e articulada. Conforme o documento (Brasil, 2017, p. 1):

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Desse modo, entendemos ser importante o conhecimento desse documento, bem como a implementação de sua prática em sala de aula. Os livros didáticos utilizados nas escolas públicas apresentam essas informações logo no início, de modo a auxiliar o professor no desenvolvimento de sua prática pedagógica, tendo como indicativo as competências e habilidades descritas para cada série.

As competências abrangem de forma mais ampla os conteúdos trabalhados em sala de aula, enquanto as habilidades estão voltadas para o saber fazer, devendo ser desenvolvidas de acordo com as competências adquiridas. No referido documento, são descritas as competências gerais, que buscam valorizar o conhecimento prévio do aluno, considerando as variadas formas de se manifestar, e desenvolvendo o pensamento reflexivo e crítico, de modo que os estudantes possam atuar com autonomia, utilizando diversas linguagens com empatia e senso de responsabilidade.

O processo de ensino-aprendizagem da leitura é complexo, pois requer do professor uma maestria constante frente à sua prática pedagógica, na qual deve estar atento ao desenvolvimento das habilidades dos alunos, tendo em vista sua importância para a vida em sociedade. Portanto, a prática da leitura precisa ser motivada e bem conduzida em sala de aula.

De acordo com a BNCC, a leitura tem como objetivo principal desenvolver a linguagem e o entendimento do mundo que cerca o aluno, pois, no campo de atuação da vida pública, os estudantes deverão se posicionar criticamente frente aos conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social. No campo artístico-literário, espera-se que os alunos sejam capazes de inferir valores sociais, culturais, humanos e diferentes visões de mundo.

A leitura, no contexto da BNCC, é representada de forma mais ampla, não estando restrita apenas ao texto escrito, mas também a imagens, filmes, vídeos e músicas que acompanham e representam a diversidade dos gêneros digitais.

As competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental estão descritas como sendo pautadas na compreensão das linguagens por meio da construção humana, histórica, social e cultural do aluno. O educando deve ser capaz de utilizar as diferentes linguagens para se expressar, defender pontos de vista de forma crítica e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A partir dessa prática no ambiente escolar, o aluno deve ser capaz de aplicar essas competências em seu cotidiano, nos aspectos mencionados, e fazer a diferença na sociedade.

No referido documento, estão descritas as competências específicas para o componente curricular de Língua Portuguesa, que destacam que o aluno deve compreender a língua como manifestação cultural presente em diversos meios comunicativos e reconhecer como essa diversidade constrói a identidade de um povo. O educando deve apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação e participação na cultura letrada, além de desenvolver a capacidade de se comunicar e de se posicionar, de modo a tornar-se protagonista de sua vida social.

O aluno deve ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos, compostos por diversos elementos, signos e significados; compreender as variações linguísticas e rejeitar o preconceito linguístico; e utilizar, nas interações sociais, a adequação da linguagem, analisando informações e argumentos de forma ética e crítica. Além disso, o educando deve envolver-se com práticas de leituras literárias e ficcionais, selecionar textos e livros para leitura de acordo com objetivos específicos e reconhecer os textos como espaços de manifestação cultural. É fundamental que mobilize as práticas da cultura digital, dominando diferentes ferramentas virtuais para otimizar o ambiente de ensino-aprendizagem.

Portanto, a normativa da BNCC recomenda que o processo de aprendizagem da leitura proporcione ao educando diversas experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos e o desenvolvimento das habilidades propostas nas competências, promovendo uma ampla capacidade comunicativa em diferentes campos de atuação social.

2.2 O professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem da leitura

A prática pedagógica do professor em sala de aula deve relacionar teoria e prática, sendo o livro didático um recurso que auxilia esse trabalho, descrevendo e sugerindo várias

possibilidades de trabalho com a leitura, de modo que o docente seja capaz de realizar uma prática compatível com as necessidades que emanam do contexto social.

O professor deve estar atento às necessidades de seus alunos, compreender e estimular o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras que cada um deve alcançar nas etapas do processo de ensino-aprendizagem. As propostas de leitura devem auxiliar o aluno a reconhecer o que subjaz no texto, identificar as diferentes informações e gêneros que compõem a nossa língua portuguesa e, a partir disso, desenvolver sua análise reflexiva e crítica. Para Freire (1996, p. 23-24), “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” Compreendemos que a prática educativa perpassa pela dialética entre aluno e professor, na troca de conhecimentos e saberes, realizando a construção de uma prática questionadora, investigativa e estimulando a curiosidade dos alunos.

O professor é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente favorável para o desenvolvimento de práticas leitoras, escolhendo as atividades adequadas para as necessidades da turma, chamando a atenção dos alunos para a diversidade dos gêneros textuais e incentivando-os a desenvolver o olhar crítico, questionador e analítico para as atividades propostas. Para Matêncio (2020), o profissional da educação deve receber uma formação adequada, pois os problemas apontados no ensino da língua portuguesa vão além dos aspectos linguísticos, envolvendo dificuldades com a aprendizagem, a estrutura física da escola, as condições de trabalho e a formação dos professores. As dificuldades vivenciadas no ambiente escolar têm relação com o sistema global das instituições de educação e, especificamente, com o ensino da língua materna. Assim, cabe ao professor questionar sobre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar.

Portanto, o professor tem o papel de mediador desse processo, mas, em muitas situações, não consegue desenvolver o trabalho por conta das barreiras encontradas no sistema, que limitam sua atuação em sala de aula e, por consequência, refletem nas dificuldades dos alunos em se apropriar do conhecimento.

Destacamos a importância do professor de Língua Portuguesa como moderador do processo de ensino e aprendizagem para a eficácia na formação de leitores. Para que isso aconteça, o educador deve, inicialmente, gostar de ler e demonstrar, através de sua prática, a importância de buscar o conhecimento da nossa língua. Há uma dificuldade latente nas escolas nos aspectos de interesse pela prática da leitura e a compreensão do que se lê. Com isso, é relevante destacar que os livros didáticos são somente uma ferramenta

facilitadora, mas é o profissional da educação o responsável por elencar as atividades necessárias para o pleno desenvolvimento das competências dos seus alunos.

Sobre o ensino da Língua Portuguesa, Antunes (2003) ressalta que o ensino precisa ser revisto em vários aspectos, como a oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. No campo da leitura, ainda vemos trabalhos com foco na decodificação da escrita, com atividades sem contextualização, sem interesse, nos quais os momentos de leitura são reduzidos a fichas de avaliação, com interpretações realizadas somente para a retirada dos trechos dos textos e, em muitos casos, as leituras são realizadas de forma superficial.

O aluno é incapaz de perceber aspectos relevantes do texto e as múltiplas funções sociais da leitura, assim, os alunos ficam sem tempo para ler na escola. Com isso, acabam sem ler nada, pois o ambiente escolar é o espaço adequado para fomentar essa curiosidade, estimular o desenvolvimento da leitura, bem como o interesse para que essa prática seja realizada de forma interessante e motivadora.

O professor deverá aplicar estratégias que sejam capazes de modificar essa realidade escolar, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente, estimulando questionamentos e o desenvolvimento de uma prática reflexiva e crítica.

3 O CAMINHO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, é primordial compreender que o processo metodológico deve ser claro, objetivo e com os aspectos bem descritos. De acordo com Kaurk (2010), a metodologia deve ser detalhada, considerando que é o caminho a ser percorrido durante toda a pesquisa, de modo que os objetivos propostos sejam atingidos. Assim, a presente pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental. Para Gil (2002, p. 59), “A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas”. Dentre as etapas, destacamos leituras e resenhas de livros e de artigos, de modo que pudéssemos proceder à análise do livro didático. Quanto à abordagem, desenvolvemos de forma qualitativa, realizando a análise do livro didático através das atividades de leitura apresentadas, refletindo sobre o ensino da leitura, de natureza descritiva dos fatos, sem explicar o porquê dos acontecimentos, mas analisando a temática de forma sistemática.

3.1 Fontes dos Dados

O material de análise diz respeito a um livro didático de Língua Portuguesa denominado "Telaris Essencial: Português", do 6º ano, tendo como autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela Editora Ática, no ano de 2022. A escolha desse material foi motivada pela relevância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, bem como por fazer parte do PNLD vigente.

Desse modo, cumpre ressaltar a importância da presente pesquisa, considerando a representatividade desse campo do conhecimento no processo de aprendizagem da leitura. Assim, destacamos as categorias de análise do presente estudo, a saber: Descrição das atividades de leitura; O ensino da leitura.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para proceder à análise, destacamos as categorias de análise, as quais foram delineadas como forma de dar respostas aos objetivos do presente estudo, a saber: 4.1 Descrição das atividades de leitura; 4.2 O ensino da leitura.

4.1 Descrevendo as atividades de leitura

Nesta categoria de análise, destacamos as atividades de leitura propostas nas Unidades I, II e IV do livro didático.

Conforme Matêncio (1994, p. 38 e 39), o ensino de leitura nas escolas é limitado ao uso do texto como argumento para o estudo das normas gramaticais, restringindo o conhecimento textual a uma junção de frases. Com isso, a percepção da leitura torna-se um simples ato de decodificar os conteúdos para, posteriormente, serem avaliados pelo professor. Concordando com a autora, as atividades propostas aos educandos devem estimular o pensamento crítico e não limitar o conhecimento a uma reprodução mecânica e superficial.

Para que a leitura na escola seja efetivamente realizada, é necessário o contato com diversas atividades em torno dos textos lidos, levando em consideração o protagonismo dos alunos, de modo que, de forma sistematizada, possam ampliar, produzir e correlacionar com outros conhecimentos as formas de apreender o que leram. Conforme Freire (1996, p. 81), “[...] no que chamo 'leitura do mundo', que precede sempre a 'leitura da palavra', entendemos que devemos considerar o conhecimento prévio do educando e convidá-lo a

fazer uma reflexão sobre as leituras prévias, relacionando o contexto social em que a comunidade escolar está inserida."

Na Unidade I do livro, é exposto o conto popular "História de Trancoso". Podemos destacar que as atividades propostas aos alunos tratam de termos elementares do texto, como a identificação e as características dos personagens. Com isso, entendemos que essa não é a estratégia adequada para a exploração efetiva do texto. O aluno pode associar a leitura apenas a responder às questões de forma superficial e não se aprofundar no contexto e no pensamento crítico. Portanto, devemos considerar que as atividades propostas devem seguir a construção das habilidades e competências descritas pela BNCC, o que consiste na análise do conteúdo, considerando o contexto, a linguagem e a situação utilizada pelo autor para a compreensão completa do leitor.

Na Unidade II do livro, o conteúdo estudado é a crônica. Inicialmente, é exposto o conceito de crônica, seguido da leitura de uma crônica escrita com base em um fato do cotidiano, "Conversinha mineira", de Fernando Sabino.

As atividades questionando os elementos do texto são realizadas, abordando as características do gênero, personagens, contexto, linguagem e construção. Após termos como prática de oralidade, esta proposta de leitura expressiva, na qual os alunos deverão identificar os pontos de articulação das falas dos personagens, anotar as características, analisar as expressões e depois apresentar para a turma como método avaliativo. Podemos destacar pontos positivos dessa estratégia de atividade, pois os alunos participam ativamente do processo de leitura.

Na Unidade IV do livro, o conteúdo discutido é infográfico. Este atua como um recurso informativo, que utiliza linguagem verbal, com textos curtos, simples, objetivos e imagens. O primeiro texto trata de um infográfico publicado em uma revista online, em homenagem ao Dia do Cerrado, com o título "Big Five do Cerrado", trazendo informações sobre o Cerrado brasileiro.

Na referida unidade, são descritos alguns comandos para a identificação dos recursos utilizados para o infográfico. Consideramos que se trata de uma questão que pode ser realizada de forma superficial, na qual o aluno não precisa ter compreendido o texto, pois são informações elementares de fácil resolução. No processo de leitura, essas atividades realizadas de forma mecanizada geralmente não atribuem valor ao desenvolvimento da prática de leitura. De acordo com Kleiman (2013), para o efetivo desenvolvimento de estratégias de leitura, a leitura deve ser considerada a partir da compreensão do texto, considerando as condutas verbais e não-verbais do aluno, identificadas nas respostas dadas às perguntas sobre o texto, nos resumos, paráfrases, na

maneira como folheia, sublinha, relê ou olha de forma rápida com a finalidade de responder às atividades do livro didático.

Para Kleiman (2013, p. 74), as estratégias do leitor são classificadas em: “estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas”. As estratégias cognitivas são feitas em busca de algum propósito da leitura, de forma inconsciente; já as metacognitivas existem um controle consciente, no qual o sujeito é capaz de explicar a ação. Portanto, a leitura pode ser realizada de forma consciente, o que consiste na habilidade de entender o que se lê e para que se lê.

4.2 O ensino da leitura

Para a análise desta categoria, destacamos as Unidades VII e VIII do livro didático, de modo que possamos refletir acerca do ensino da leitura e das estratégias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento dessa prática.

O ensino da leitura nas escolas deve ser considerado de suma importância, pois é uma competência utilizada em qualquer ato de comunicação. Para Leffa (1996), o processo de leitura é realizado através do reconhecimento do mundo e de tudo o que nos cerca, retirando o sentido do texto e atribuindo significado, na dialética entre o texto e o leitor. O professor deve considerar os conhecimentos dos alunos, não podendo se prender somente aos aspectos linguísticos desse processo. Conforme Antunes (2003, p. 70):

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral.

Concordando com a autora, as atividades destinadas aos aspectos de leitura contribuem para o aumento do repertório dos alunos, mas, na maioria das vezes, são utilizadas somente para responder a questões gramaticais ou para fins avaliativos, nas quais o aluno é questionado de forma superficial. Com isso, ele não compreende o real sentido da leitura realizada. Para Leffa (1996, p. 45), “Uma das características fundamentais do processo de leitura é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da própria compreensão.” Para que esse processo seja realizado de forma efetiva, o aluno deve compreender as diversas formas de entender e utilizar as estratégias repassadas pelo professor, para desenvolver essa habilidade em sala de aula, considerando que os alunos

que estão cursando o 6º ano do Ensino Fundamental ainda apresentam muitas dificuldades na aquisição das habilidades necessárias para a construção do processo de leitura.

Na Unidade VII do livro, são elencadas as propostas de autoavaliação, que constam no final de cada unidade. O conteúdo trabalhado nesta unidade são as “opiniões em jogo”, que têm como objetivos a leitura, interpretação, identificação das partes da estrutura do artigo, argumentos, e o estudo da intenção e escolha de linguagem. Propor para os estudantes uma autoavaliação do conteúdo é relevante para a organização dos conceitos estudados, na qual o professor pode estimular os alunos a relatarem suas dificuldades de forma espontânea, identificando os pontos positivos e negativos que ocorreram durante o processo de aprendizagem. Esse processo de autoavaliação pressupõe também para o educador, que deve realizar uma avaliação permanente de sua prática em sala de aula. Para Antunes (2003, p. 122), “Rever os conteúdos programáticos, com base nessa nova concepção da língua, será rever também os objetivos, bem como os procedimentos do ensino da língua, em todas as fases da escolaridade.” Entendemos ser tarefa do professor rever os conteúdos programáticos, conforme o contexto de ensino, pois a nova concepção do ensino da língua pressupõe colocar o aluno como protagonista do processo, aquele que participa, interfere, questiona, sendo capaz de ler e, sobretudo, compreender o que lê, de modo que contribua com sua atividade comunicativa em todos os espaços dos quais faz parte.

A Unidade VIII do livro tem como gênero a propaganda: uma forma de convencer, com o objetivo de leitura, interpretação dos textos de propaganda, analisando as situações, os recursos de linguagem e a construção das propagandas. No final, propõe a produção de cartazes de propaganda, jingles de campanha, bem como uma propaganda em linguagem oral. Conforme Trinconi (2022), essa síntese dos conteúdos tem a finalidade de apresentar aos alunos os conceitos estudados, para que sejam apropriados e organizados para o estudo. Para os professores, a orientação é realizar a leitura coletiva, orientando sobre a importância dos conceitos, estimulando a participação, revisando os conteúdos e tirando as dúvidas que porventura permaneçam.

Portanto, para que o ensino da Língua Portuguesa seja efetivamente aplicado nas salas de aula, no que se refere à leitura, é importante que o professor integre a teoria com a prática, de forma flexível, planejada e sistematizada, passando por um constante processo de reflexão crítica e avaliação. O aluno deve ser o protagonista desse processo, com a garantia do desenvolvimento pleno de suas habilidades e competências, sendo o educador o mediador, o profissional que orienta os seus educandos na escolha das leituras

indispensáveis, nas atividades adequadas e nas intervenções necessárias, de modo que o aluno tenha êxito no decorrer do processo de formação leitora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou as atividades de leitura apresentadas nas Unidades I, II, IV, VII e VIII do livro didático, denominado “Telaris essencial: Português”, do 6º ano, utilizado em escolas da rede municipal de Teresina-PI. Reconhecemos a representatividade que o livro didático desempenha no trabalho do professor em sala de aula, mas ele não pode ser visto como limitador da prática profissional, tendo em vista que o educador tem autonomia para planejar, refletir e avaliar sua prática educativa, conforme as necessidades da sua turma, mediante sua avaliação diagnóstica, planejamento educacional e proposta de conteúdos a serem ministrados. O professor será o mediador de todo o processo, aliando teoria e prática, de modo que as atividades de leitura sejam ricas e prazerosas.

No que se refere às atividades de leitura, constatamos que as questões apresentadas iniciam com situações superficiais de identificação dos elementos de construção do texto, com perguntas diretas e de fácil localização nos textos, limitando assim o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante. São apresentados em todas as unidades uma variedade de textos, destacando as diversas formas de comunicação e normas gramaticais com conteúdos relevantes para o desenvolvimento do aspecto linguístico da escrita.

Quanto ao trabalho do professor, observamos que o livro apresenta um caráter reflexivo, uma vez que as propostas descritas eram iniciadas com questões reflexivas, que exigiam a mediação do professor, de modo que os estudantes realizassem discussões em grupo e análises individuais. A linguagem utilizada está disposta de forma clara e objetiva.

A presente pesquisa pode ser aprofundada com o registro das atividades realizadas pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de verificar, na prática, como ocorre o processo de ensino da leitura, para certificar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC, contribuindo para a aquisição da autonomia dos estudantes em uma prática comunicativa de forma reflexiva, crítica, clara e objetiva.

Ressaltamos que não tivemos o intuito de esgotar a presente temática, tendo em vista a complexidade que este campo do conhecimento envolve. Contudo, pretendemos contribuir com o fortalecimento do conhecimento, no que se refere à produção de dados

inerentes à leitura. Pretendemos, ainda, que os dados que serviram de base para este estudo possam ser compartilhados com a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira; PEREIRA, Vera Wannmacher (org.). **Pesquisa em letras**. [recurso eletrônico], Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

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

KAUARK, Fabian; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9 ed. São Paulo: Pontes, 2004.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras (coleção letramento, educação e sociedade), 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense (coleção primeiros passos), 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 24 de março de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa nacional do livro e do material didático**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de março de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de março de 2024.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Telaris Essencial: português: 6º ano**. 1 ed. São Paulo: Editora Ática, 2022. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/telaris-essencial-lingua-portuguesa-6o-ano-objeto-1-pnld-2024-anos-finais-ensino-fundamental>. Acesso em 06 de novembro de 2024.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Lúcia Maria de Sousa Leal Nunes é professora da Universidade Estadual do Piauí, formada em Letras/Português, com Especialização em Ensino de Língua Portuguesa, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí.

Milene Carvalho Monte de Amorim é estudante do Curso de Licenciatura em Letras Português, na Universidade Estadual do Piauí, campus Clóvis Moura. Formada em Pedagogia pela Faculdade Piauiense, com Especialização em Gestão pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, estado do Ceará.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E CENAS DE LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO CONTO "A HORA E A VEZ DE AUGUSTO MATRAGA", DE GUIMARÃES ROSA

Márcia da Paz Costa (UEMA)
pazcostamarcia84@gmail.com
Denilson da Silva Soares (UEMA)
denilsonsjp20@gmail.com

RESUMO: "A hora e a vez de Augusto Matraga" é um conto do escritor brasileiro Guimarães Rosa que se destaca por sua linguagem regionalista, vocabulário peculiar e a criação de neologismos em seus escritos. Este trabalho tem como objetivo geral investigar como as variações linguísticas e cenas de letramento se manifestam no conto "A hora e a vez de Augusto Matraga", de Guimarães Rosa. O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a variação linguística e o letramento se entrelaçam no conto "A hora e a vez de Augusto Matraga" (1946), contribuindo para uma leitura mais fluente e refletindo a diversidade e a complexidade da língua portuguesa. A teoria utilizada para este estudo foi a sociolinguística, embasada em autores, como: Bagno (2011); Labov (2008); Bartoni-Ricardo (2004); e Almeida (2015). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa. Mediante uma análise do conto, foram destacados e comentados trechos que ilustram cenas de letramento e variações linguísticas específicas da região em que a narrativa acontece. A pesquisa pode contribuir para estudos tanto linguísticos quanto literários, uma vez que a variação linguística e as cenas de letramento podem marcar identidades e realidades socioculturais.

Palavras-chave: "A hora e a vez de Augusto Matraga"; letramento; variação linguística.

1 INTRODUÇÃO

A variação linguística é um fenômeno intrínseco a todas as línguas. No Brasil, essa diversidade é ainda mais acentuada devido à vasta extensão territorial e à pluralidade cultural do país. A língua portuguesa falada no Brasil não é homogênea; ela varia conforme a região, classe social e contexto histórico. Essa riqueza de expressões e formas de falar reflete a identidade multifacetada do povo brasileiro. Guimarães Rosa, um ícone da literatura brasileira, aproveita essa multiplicidade em suas obras, utilizando-a como uma ferramenta para explorar a complexidade da experiência humana. Seus contos, repletos de regionalismos e particularidades linguísticas, revelam não apenas histórias, mas também a alma do Brasil.

Nesse contexto, o conceito de letramento vai além do ato mecânico de ler e escrever, envolve a capacidade de compreender e criticar textos em contextos culturais variados. Logo, a literatura torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa habilidade crítica. A prosa de Guimarães Rosa desafia o leitor a ir além da superfície dos textos,

exigindo uma leitura atenta e reflexiva. A variação linguística presente em sua obra não apenas enriquece a narrativa, mas também propicia uma experiência de letramento mais profunda, por meio da qual o leitor é convidado a interpretar as nuances da linguagem, em relação aos contextos social e cultural.

No conto "A Hora e a Vez de Augusto Matraga", Guimarães Rosa narra a trajetória de um homem em busca de redenção, imerso no ambiente do sertão mineiro. A linguagem utilizada por Rosa é marcada por variações que refletem as diferentes vozes dos personagens e o contexto rural. Essas nuances linguísticas não apenas enriquecem o texto, mas também revelam aspectos sociais e culturais que permeiam a vida sertaneja. O leitor é convidado a adentrar nesse universo particular, no qual as expressões linguísticas tornam-se uma ponte para a compreensão das complexidades das relações humanas.

A questão central desta pesquisa busca entender como a variação linguística e o letramento se entrelaçam na narrativa de "A Hora e a Vez de Augusto Matraga". Tal investigação permite que sejam exploradas as diversas formas da Língua Portuguesa, que estão interligadas com os processos de letramento na construção da narrativa. Assim, propomos uma leitura que resgata a pluralidade da experiência humana, por meio da linguagem. Considerando isso, o estudo foi norteado pela seguinte questão-problema: como a variação linguística e o letramento se manifestam na narrativa do conto "A hora e a vez de Augusto Matraga", de Guimarães Rosa?

A variação linguística é um fenômeno natural em todas as línguas, e no Brasil, essa diversidade é amplificada pela vasta extensão territorial e pela pluralidade cultural do país. A língua portuguesa falada no Brasil não é homogênea, mas se adapta conforme a região, classe social e contexto histórico, refletindo a identidade multifacetada do povo brasileiro. Rosa, um ícone da literatura nacional, utiliza essa riqueza linguística em suas obras, especialmente em "A Hora e a Vez de Augusto Matraga", onde a linguagem regional e as particularidades linguísticas revelam não apenas histórias, mas também a essência do Brasil.

O conceito de letramento se expande além da leitura e escrita, abrangendo a capacidade de compreender e criticar textos em diversos contextos culturais. A literatura, assim, torna-se um espaço crucial para o desenvolvimento dessa habilidade crítica. O conto de Rosa desafia o caro leitor a uma leitura atenta, onde as variações linguísticas enriquecem a narrativa e permitem uma interpretação mais profunda das nuances sociais e culturais.

O objetivo deste trabalho é investigar como as variações linguísticas e as cenas de letramento se manifestam no conto "A Hora e a Vez de Augusto Matraga", contribuindo para

a representação da diversidade da língua portuguesa. A análise buscará detalhar o uso de regionalismos e neologismos, além de identificar as cenas de letramento presentes na narrativa. A utilização da teoria sociolinguística será fundamental para compreender as relações entre variações linguísticas e cenas de letramento na obra de Guimarães Rosa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A Sociolinguística é o campo de estudo que investiga, principalmente, as relações entre linguagem e sociedade, abordando vários fatores importantes, como: classe, gênero, etnia e contexto que influenciam a forma como as pessoas se comunicam e articulam a própria fala. As contribuições de renomados teóricos, como Bagno (2011), Labov (2008), Almeida (2015), e, mais recentemente, Bortoni-Ricardo (2004), são fundamentais para a compreensão das dinâmicas que envolvem a linguagem em contextos sociais distintos.

Um dos principais aspectos da Sociolinguística é o conceito de variação linguística, que se refere às diferentes maneiras de usar a língua que podem existir dentro de uma comunidade de falantes. Essa variação pode ocorrer em níveis fonético, morfológico, sintático e lexical. Para Almeida (2015, p. 25), “Na análise da linguagem, é imperativo considerar o contexto social em que a comunicação ocorre, pois este contexto molda não apenas a forma como falamos, mas também como somos percebidos pelos outros.”

Com base nessa perspectiva, pode-se observar a dedicação de Guimarães Rosa, ao longo de sua vida, a contribuições no campo da linguística, analisando a língua em contextos variados e a importância da variação linguística, o que evidencia os neologismos não somente como palavras isoladas, mas parte de um sistema mais amplo que inclui fatores socioculturais, que influenciam como a língua pode ser utilizada em diferentes cenários.

Aliado a isso, Rosa é considerado o mágico das palavras, em razão da sua marca registrada na construção de constantes criações de novos termos lexicais, constituindo o dicionário de Guimarães Rosa.

Nesse contexto, a Sociolinguística oferece um arcabouço teórico para analisar como múltiplos fatores sociais moldam a linguagem e a comunicação. Ao considerar a diversidade linguística como reflexo de condições sociais e culturais, esta disciplina proporciona uma compreensão mais rica e profunda a respeito das interações humanas e do papel que a linguagem desempenha nas dinâmicas sociais, pois “Para a Sociolinguística, as variações que ocorrem em uma língua não são produtos de mistura irregular ou incoerente, ao

contrário, são propriedades inerentes e regulares do sistema linguístico” (Labov, 2008, p. 262).

Bagno (2011), em seu trabalho seminal, destacou a importância do contexto sociocultural na formação das variantes linguísticas. Ele argumentou que as variedades linguísticas não são meramente 'erros' ou desvios da norma padrão, mas formas legítimas de comunicação que emergem de diferentes contextos sociais. Sua análise crítica do preconceito linguístico desafiou a percepção tradicional que muitas vezes marginaliza as variantes não-padrão, apresentando uma defesa vigorosa da literatura e das práticas linguísticas, as quais refletem a diversidade cultural brasileira.

Em seu livro "Preconceito Linguístico: O Que É, Como se Faz", Bagno (2011) discute a importância de reconhecer e valorizar as diferentes variantes da língua, afirmando que as várias formas de falar não são erros, mas expressões legítimas de diferentes contextos socioculturais.

Bortoni-Ricardo (2004) amplia o conceito sobre sociolinguística brasileira, propondo a denominação de Sociolinguística Educacional, em 2004, na obra intitulada "Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula". A autora afirma que "[...] a sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultural predominantemente oral" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 157).

Almeida (2015), em um momento anterior, já havia se debruçado sobre a relação entre a língua e a cultura em um contexto brasileiro. Seu trabalho foi precursor na identificação das especificidades das variantes da Língua Portuguesa falada no Brasil, contribuindo para uma maior aceitação e valorização dessas formas linguísticas. A autora argumentava que a língua é um reflexo das práticas culturais de um povo e, portanto, merece ser estudada em sua totalidade, sem o viés de uma norma imposta.

Por meio das contribuições de autores como Bagno (2011), Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004) e Almeida (2015), é possível destacar a importância da linguagem ser compreendida como um fenômeno social complexo, que está intrinsecamente ligado às identidades e às relações sociais. Ao se afastar da perspectiva normativa e preconceituosa da linguagem, esses teóricos oferecem recursos para uma compreensão mais profunda e respeitosa da diversidade linguística. Assim, a sociolinguística se configura não apenas como uma área de estudo acadêmico, mas como uma ferramenta essencial para o combate às desigualdades sociais por meio da valorização das múltiplas vozes que compõem a sociedade.

A relação língua e sociedade pode ser melhor compreendida em contextos de letramento, termo que se refere à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira eficaz em diversas situações do cotidiano, não se restringindo ao simples ato de decodificar palavras ou de ser capaz de escrever. Para entender plenamente a definição de letramento, torna-se fundamental diferenciá-lo da alfabetização, a qual se concentra no processo inicial de ensinar a ler e a escrever. Enquanto, a alfabetização envolve a aprendizagem dos códigos da língua, o letramento abrange a habilidade de interpretar, criticar e aplicar esses códigos de forma contextualizada e significativa.

O termo letramento, como tradução do inglês literacy, foi introduzido no Brasil pela Professora Magda Soares e divulgado especialmente pela Professora Angela Kleiman (inter alia). Geralmente é usado no plural, referindo-se a culturas de letramento, que convivem, nas comunidades, associados a diferentes atividades sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc. Existem também manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 24).

Ainda sobre o conceito de letramento, uma das definições mais elucidativas do termo é apresentada por Soares (2004), como o produto do ato de ensinar ou de aprender a ler e escrever, sendo uma condição que o indivíduo assume ao apropriar-se da escrita. A partir dessa concepção, infere-se que a capacidade de ler e interpretar textos, assim como o uso eficiente da leitura e da escrita é resultante do processo de alfabetização.

Sendo assim, o letramento é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve a partir das interações sociais e culturais dos indivíduos, ou seja, nos usos da língua e suas variações. Trata-se de um ato influenciado pelo contexto em que se está inserido, pelas experiências de vida e pelas práticas sociais de leitura e escrita que se vivenciam.

Nesse contexto, a promoção do letramento é um desafio a ser enfrentado por educadores e pela sociedade como um todo. Sendo fundamental que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às realidades e necessidades dos alunos, incluindo as linguísticas, considerando suas vivências e os diferentes contextos em que se encontram. Infelizmente, a escola prioriza os letramentos legitimados, marginalizando os saberes e as vivências dos alunos, embora tente incluir o letramento ideológico, ou seja, os conhecimentos que as pessoas utilizam inconscientemente em várias situações da vida cotidiana (Souza; Oliveira; Amorim, 2019).

Sendo assim, as práticas de letramento sugerem que os professores partam do conhecimento que a criança traz de casa, respeitando seus valores e suas manifestações linguísticas e culturais. O que implicará no conhecimento de todas as diferenças envolvidas

em sala de aula pelo professor, para que possa ajustar o letramento a elas, contribuindo para melhorar o desempenho do aluno na escola (Souza; Oliveira; Amorim, 2019).

Letramento é um componente essencial para a formação de cidadãos críticos e participativos em uma sociedade em constante transformação. A adoção de práticas que favoreçam o letramento representa um investimento no futuro, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de se expressar, compreender e interagir de maneira plena e efetiva. A educação para o letramento deve, portanto, ser uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo que cada indivíduo tenha acesso às ferramentas necessárias para prosperar no mundo atual.

A importância do letramento é multifacetada, sendo essencial para a inclusão social, exercício da cidadania e acesso ao conhecimento em um mundo saturado de informações. Indivíduos letrados são mais propensos a participar ativamente em processos democráticos, pois são capazes de interpretar informações, tomar decisões e expressar suas opiniões de maneira crítica, adequando suas expressões linguísticas aos propósitos comunicativos e à comunidade de fala em que está inserido ou pretende inserir-se. Além disso, o letramento contribui para o empoderamento individual, permitindo que as pessoas questionem normas sociais, reivindiquem direitos e se tornem-se agentes de mudança em suas comunidades.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise bibliográfica focada na obra de Guimarães Rosa, especificamente no conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, do ano de 1946. A escolha deste conto baseou-se na riqueza de sua linguagem e nas diversas possibilidades de interpretações que a obra oferece, principalmente, com o foco central nas variações linguísticas e nas cenas de letramento presentes na narrativa.

A pesquisa bibliográfica permitiu uma imersão na literatura e em conhecimentos relacionados à variação linguística e ao letramento, proporcionando um embasamento teórico que sustentou a análise do conto. Foram consultadas obras de autores reconhecidos nas áreas de linguística, sociolinguística, literatura e estudos de letramento, para que se possa compreender melhor as nuances da linguagem utilizada por Guimarães Rosa.

A análise do conto “A hora e a vez de Augusto Matraga” (1946) foi feita por meio da seleção de trechos específicos que exemplificam:

Variação Linguística: Foram destacados elementos relevantes da linguagem que demonstram as diferentes formas de falar e expressão dos personagens, refletindo o contexto sociocultural de cada um. Exemplos: Regionalismos, jargões e construções linguísticas singulares foram analisados cuidadosamente com relação à identidade e à cultura local.

Cenas de Letramento: Em seguida, foram identificadas e comentadas as situações que envolvem as práticas de letramento no conto, como leitura, escrita e a oralidade. Essas cenas foram analisadas, considerando como elas revelam o acesso ao conhecimento e à educação, bem como sua relação com o poder e a posse da informação.

As categorias de análise, “Variação Linguística” e “Cenas de Letramento”, podem ser abordadas de maneira interligada, uma vez que a forma como os personagens se expressam reflete não apenas as suas origens e contextos, mas também as suas experiências de letramento. A interação entre essas categorias possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais na obra, revelando as tensões e as resistências em relação ao letramento.

A metodologia adotada buscou proporcionar uma análise aprofundada das nuances linguísticas e culturais do conto de Guimarães Rosa, permitindo não apenas uma reflexão sobre a obra, mas também uma contribuição para o campo dos estudos sobre a variação linguística e o letramento, o que pode servir como um campo rico para a diversidade linguística no Brasil. Por meio de uma análise minuciosa, pretendeu-se não somente enriquecer a compreensão do conto, como também promover um diálogo mais amplo da variação linguística e das práticas de letramento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, apresenta-se alguns trechos do conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, de Guimarães Rosa, os quais evidenciam as variações linguísticas e algumas cenas de letramentos:

—Tem areia! Tem areia! Não vai, não!
É do Nhô Augusto...Nhô Augusto leva a rapariga! – gritava o povo, por ser barato. E uma voz bem entoada cantou de lá, por cantar:
*Mariquinha é como a chuva:
boa, p`ra quem quer bem!
Ela vem sempre de graça,
só não sei quando ela vem*
Aí o povaréu aclamou, com disciplina e cadência:
- Nhô Augusto leva a Sariema! Nhô Augusto leva a Sariema!
(Rosa, 1946, p. 212).

Ao longo da própria narrativa é comum encontrar uma linguagem coloquial, que pode influenciar e refletir o modo de falar do povo do sertão mineiro. Essa escolha estilística contribui para a autenticidade da obra e para a construção dos personagens. Um exemplo bem claro de variação linguística no conto é o uso de expressões populares e regionais, que se destacam na fala dos personagens e ajudam a criar uma atmosfera regionalista. Quando os personagens usam expressões que são específicas da língua falada como “Nhô Augusto”, “Sariema” (uma espécie de ave mas, trazendo uma característica para uma pessoa magra), dentre outras.

Na obra, pode-se destacar alguns trechos em que o autor apresenta cenas de letramento como: "Procissão entrou, reza acabou. E o leilão andou depressa e se extinguiu, sem graça, porque a gente direita foi saindo embora, quase toda de uma vez" (Rosa, 1946, p. 211). A partir desse fragmento, observa-se também expressões linguísticas regionais e a sequência de fatos tradicionais mediados pela oralidade, desde a procissão até o leilão, o que evidencia a relevância do conhecimento das práticas orais típicas da região em que a narrativa se passa, cenas de letramento.

Outra parte do conto em que se pode identificar cenas de letramento é no seguinte trecho: "Nhô Augusto, alteado, peito largo, vestido de luto, pisando pé dos outros e com os braços em tenso, angulando os cotovelos, varou a frente da massa..." (Rosa, 1946, p. 212). Nessa descrição, é possível perceber a relação entre a hierarquia social, destacando a imposição física e oral da autoridade, ou seja, no contexto indicado, o poder está mais relacionado à presença física e à palavra do que à escrita.

No que se refere às variações linguísticas encontradas no texto, destaca-se ainda: "Mas o leiloeiro ficara na barraca, comendo amêndoas de cartucho e pigarreando de rouco, bloqueado por uma multidão encachaçada de fim de festa" (Rosa, 1946, p. 211). Nesse fragmento, a palavra “encachaçada” é um vocábulo regional, que significa “embriagada”.

Outro exemplo de variação linguística pode ser observado no trecho:

E, aí, de repente, houve um deslocamento de gentes, e Nhô Augusto, alteado, peito largo, vestido de luto, pisando pé dos outros e com os braços em tenso, angulando os cotovelos, varou a frente da massa, se encarou com a Sariema, e pôs-lhe o dedo no queixo (Rosa, 1946, p. 212).

No fragmento destacado, “varou a frente da massa” é um exemplo de sintaxe de uma fala regional, característica presente na oralidade sertaneja. Com a adoção dessas variações linguísticas o autor desenvolve uma ambientação adequada do sertão, aprofundando os seus personagens, o que proporciona maior autenticidade e vivacidade à narrativa.

No trecho a seguir, é possível observar cenas de letramento:

- Quem vai arrematar a Sariema? Anda, Tião! Bota a Sariema no leilão!
- Bota no leilão! Bota no leilão...

A das duas raparigas que era branca e que tinha pescoço fino e pernas finas, e passou a chamar-se, imediatamente, Sanema – pareceu se assustar, O capiau apaixonado deixou fuchicar, de cansaço, o meio-riso que trazia pendurado. E o leiloeiro pedia que houvesse juízo; mas ninguém queria atender.

- Dou cinco mil-réis!

Sariema! Sariema! (Rosa, 1946, p. 211).

As interações entre os personagens também revelam cenas de letramento. O modo como eles estabelecem uma comunicação, expressam os seus sentimentos e resolvem os conflitos é uma demonstração de como a linguagem é utilizada para construir as relações sociais e compreender o mundo ao seu redor. O próprio processo de transformação de Augusto Matraga é outra forma de letramento na medida em que ele adquire um aprendizado contínuo, que vai além do conhecimento acadêmico.

O trecho em questão, ao retratar o leilão de Sariema, revela um rico painel das cenas de letramento e da variação linguística presentes no conto “A hora e a vez de Augusto Matraga” de Guimarães Rosa. A linguagem coloquial, marcada por expressões como “fuchicar” e “capiau”, e a repetição enfática de “Sariema” criam um ritmo e uma atmosfera próprios do universo sertanejo, evidenciando a diversidade linguística e cultural do Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos neste estudo foram alcançados de forma satisfatória. A análise do conto “A hora e a vez de Augusto Matraga” (1946), de Guimarães Rosa, evidenciou uma grande riqueza de variações linguísticas empregadas por Rosa, como os regionalismos, neologismos e as marcas da oralidade. As cenas de letramento, por sua vez, mostraram-se intrinsecamente ligadas à identidade dos personagens e aos contextos sociais em que estes estão inseridos, logo, manifestam a variação linguística local. A teoria de base principal foi a Sociolinguística, sendo primordial para a pesquisa proporcionar um arcabouço teórico sólido, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estudo.

Os resultados obtidos revelam que a variação linguística e cenas de letramento são elementos indissociáveis na narrativa de “A hora e a vez de Augusto Matraga” (1946), de Guimarães Rosa. As diferentes formas da Língua Portuguesa, ao serem utilizadas estrategicamente pelo autor, ajudam a tecer um universo linguístico rico e amplo, o que

reflete a diversidade cultural e social do Brasil. Ao mesmo tempo, as cenas de letramento demonstram como a linguagem é um instrumento fundamental, para a interação social e a transmissão de conhecimentos e valores.

O presente estudo apresenta algumas limitações. Considerando que a pesquisa se concentrou em um único conto e em autores específicos. Para investigações futuras, sugerimos que se aprofundem em análises de outras obras de Guimarães Rosa, ou de outros escritores, comparando a forma como o autor utiliza a variação linguística e os processos de letramento em diferentes contextos narrativos e analisando como as variações linguísticas devem contribuir para a construção de identidades regionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**. 2015. 358 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/19989>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 54. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Português Brasileiro, a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2021.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROSA, Guimarães. "A hora e a vez de Augusto Matraga". In: **Sagarana**. Rio de Janeiro: Autêntica, 1946. p. 211-240.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SOUZA, Jaqueline dos Santos; OLIVEIRA, Isaura Francisco de; AMORIM, Gisele Ferreira. Alfabetização e letramento nos anos iniciais. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 7, p. 1745-1755, maio, 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229304846.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CREDENCIAIS DOS AUTORES

Márcia da Paz Costa, acadêmica do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no Campus UEMA São João dos Patos, Maranhão. Interesse-me por Sociolinguística, com ênfase em variação linguística e suas influências nas relações sociais e na comunicação.

Denilson da Silva Soares, acadêmico do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa no Campus UEMA São João dos Patos, Maranhão. Possui grande interesse em investigar a relação entre a sociolinguística e a identidade, com foco em representações sociais. Tenho afinidade com a Língua Inglesa.

O USO DE REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS COMO COMPETÊNCIA DA ARGUMENTAÇÃO: UM DEBATE FOMENTADO PELO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA

Erivânia da Costa Gomes (UFC)

erivania.gomes@alu.ufc.br

Erica Monteiro Costa (UFC)

ericamonteiro@alu.ufc.br

RESUMO: A Cartilha do Participante do ENEM (Brasil, 2023), entre tantas competências, postula o uso de repertórios socioculturais como sustentação do texto dissertativo argumentativo, exigido no exame que permite o ingresso de alunos no ensino superior. Nesse contexto, este relato tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta de intervenção aplicada na eletiva Laboratório de Redação de uma escola estadual de ensino médio, a qual foi oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFC) e seus processos formativos. Como suporte metodológico da atividade, priorizamos uma abordagem dialogada por meio da adaptação do jogo recreativo “batata quente”, a qual objetivava o debate entre os discentes para articulação dos conhecimentos de mundo como estratégia argumentativa legitimada, pertinente e produtiva. Para ampliar a discussão aqui proposta, partimos das noções da Cartilha do Participante (Brasil, 2023), das competências da BNCC (Brasil, 2018), da argumentação (Azevedo *et al.*, 2023) e da importância dos conhecimentos prévios (Neri; Brito, 2023). Assim, a dinâmica promoveu, principalmente, a relação horizontal com os estudantes e permitiu a reflexão como antecedente das produções escritas. A relevância da atividade se encontra nos seguintes resultados de caráter qualitativo: o engajamento dos discentes com a aula, a aproximação dos conteúdos teóricos com a realidade fora da escola e o fomento à criticidade em sala de aula. Por fim, este debate mostra-se significativo dada a mediação promovida pelo PIBID na formação de futuros licenciandos e na elaboração de materiais didáticos voltados ao trabalho com a argumentação na educação básica.

Palavras-chave: Argumentação; Repertórios socioculturais; Pibid.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta de intervenção, aplicada em sala de aula no ano de 2023, a qual direciona-se ao trabalho com a argumentação através do uso de repertórios socioculturais. Tal intervenção foi oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o qual permitiu a pesquisa e a aplicação de metodologias que contribuem para a educação básica pública e a formação de professores. Entre as muitas experiências vivenciadas nesse projeto, vale destacar uma das intervenções realizadas em prol do conjunto de saberes que o Exame Nacional do Ensino Médio objetiva tratar, principalmente no que diz

respeito à produção textual do tipo dissertativo-argumentativo. Com isso, o objeto central deste estudo se concentra no que é solicitado pela Cartilha do Participante da redação do ENEM, a qual postula, em sua competência II, a presença da compreensão do tema, juntamente à articulação com as áreas de conhecimento, e sua aplicação dentro dos aspectos textuais e estruturais requeridos. Nesse sentido, um dos mecanismos necessários é o uso de repertórios socioculturais, que se caracterizam “[...] como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (Brasil, 2023, p. 11). Dessa forma, é pertinente que, entre os assuntos que antecipam a produção textual escrita, sejam promovidos momentos de reflexão e debate, em que os alunos tenham a possibilidade de apresentar conhecimentos culturais de seu convívio e sua realidade, de modo que compreendam como utilizá-los para a sustentação e o embasamento de informações dentro da defesa de um ponto de vista.

Para a realização desse trabalho, surgiu a necessidade de analisar o contexto educacional em que estávamos inseridas, visto que o presente estudo foi direcionado aos estudantes vestibulandos inscritos na eletiva Laboratório de Redação de uma escola estadual do estado do Ceará. Introduzidas no bloco dos Itinerários Formativos, os quais foram postulados nas propostas referenciais curriculares do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018), as eletivas promovem um aprofundamento por meio de ações educativas que visam os eixos estruturantes a serem abrangidos. Nesse viés, o espaço em que realizamos as observações e intervenções permitia o contato com o plano didático, executado pela professora responsável e voltado aos critérios da Cartilha do Participante, além de viabilizar as trocas com o núcleo discente e docente. Logo, tornou-se essencial que nossas práticas no laboratório não se voltassem somente ao auxílio das produções escritas, mas também à promoção de momentos que pudessem ampliar a prática de argumentar de forma mediada e compartilhada entre o grupo participante.

Com as observações da eletiva, foi possível notar lacunas, como a limitação no que diz respeito à reflexão e à discussão de temática antes da prática escrita. No decorrer da aula, a professora mediadora seguia um plano de ensino pautado em três momentos. O primeiro era voltado à exposição do conteúdo teórico, o segundo, à solicitação da escrita de redações sobre temas previamente estabelecidos e, por fim, o terceiro correspondia à correção das produções textuais e ao retorno desses apontamentos aos discentes. Dentro desse contexto, percebia-se obstáculos no espaço entre o primeiro e o segundo momento da aula, já que os alunos não tinham um bom aproveitamento do tempo de planejamento para analisar e refletir sobre o tema de redação solicitado e, então, buscar repertórios

socioculturais em seus conhecimentos de mundo. Assim, notamos que esses alunos exibiam dificuldades em mobilizar conhecimentos no intuito de fortalecer estratégias argumentativas, como comparações e exemplificações.

Para reverter esse quadro, em paralelo às formações com a supervisora de campo, preparamos uma intervenção que vinculasse um debate entre os repertórios socioculturais de interesse e a realidade dos aprendizes com a construção de teses embasadas estrategicamente a partir das inferências deles. Por conseguinte, com a possibilidade de embasar uma tese em áreas de interesse dos estudantes, foi possível tornar-se mais efetiva a prática da produção escrita além de despertar um maior engajamento do aluno-escritor.

Para isso, embasamo-nos nas competências gerais da educação básica presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), especificamente as competências 1 e 7, as quais incitam a valorização dos conhecimentos sócio- -históricos, culturais e digitais construídos ao longo da formação do estudante e ainda incentivam o trabalho com uma argumentação pautada em fatos e informações confiáveis (Brasil, 2018). Com isso, o nosso trabalho alinha-se estritamente a esse documento referencial da educação brasileira, demonstrando que é possível construir experiências pautadas em referências sólidas e articuladas aos atuais debates em torno das práticas argumentativas na educação básica. Com essa intenção, fundamentamo-nos em Azevedo *et al* (2023) por compreendermos a argumentação como uma competência a ser desenvolvida por meio de práticas interativas, buscando expandir essa noção através de metodologias dinâmicas que ajudam na evolução dos alunos acerca dessa capacidade imprescindível. Além disso, buscamos apoio em Neri e Brito (2023) com o intuito de debater sobre o uso de repertórios socioculturais na construção de um ponto de vista no texto dissertativo-argumentativo. Daí, ampliamos as possibilidades de repertórios que podem ser utilizados e permitimos que os alunos reflitam sobre a realidade que os cerca, expressando isso por meio da prática escrita.

Por fim, com esses objetivos traçados, partimos ao planejamento de uma atividade que buscasse solucionar as lacunas supracitadas e trabalhasse a questão da articulação de conhecimentos de mundo dos estudantes com os aspectos do texto dissertativo-argumentativo, despertando assim o uso de estratégias argumentativas até então desconhecidas pelos alunos.

2 DOS CONHECIMENTOS À ARGUMENTAÇÃO - O DIÁLOGO PRESENTE NO ATO DE ARGUMENTAR

Para execução dessa experiência, foi essencial o estudo aprofundado das noções básicas e dos valores que já tínhamos, utilizando autores pesquisadores da área aplicada ao ensino como suporte teórico. Então, conforme já citado, nosso trabalho vai de encontro às noções teóricas da argumentação (Azevedo *et al*, 2023) e do uso de repertórios socioculturais (Neri; Brito, 2023), os quais permitem ampliar a teoria discutida para a construção da prática docente aqui relatada e debatem sobre as possibilidades do ato de argumentar nas aulas de língua portuguesa.

2.1 A argumentação por meio de práticas comunicativas

A princípio, é importante mencionar que entendemos argumentação como uma noção que não se limita somente a determinados gêneros escritos, mas também como um processo que solicita, a fim de avançar para níveis mais formais, a consciência das diversas maneiras em que ela pode ser desenvolvida. Desse modo, no que concerne à argumentação na educação básica, Azevedo *et al* (2023) abordam, sob o prisma docente, a reflexão de promover práticas comunicativas que estimulem a criticidade do aluno sobre temas e, conseqüentemente, o coloque em situações argumentativas, para que ele consiga identificar como isso ocorre dentro de um contexto interacional. Segundo os autores, é necessário priorizar alguns pontos nesse processo, como

[...] reconhecer quais são os saberes compartilhados em sociedade, aprender a elaborar argumentos com base em diferentes procedimentos, explicitar pontos de vista ao outro, avaliar as perspectivas alheias compartilhadas em uma interação verbal etc. (Azevedo *et al*, 2023, p. 17).

Tal perspectiva direciona o ensino da argumentação ao que acreditamos ser primordial em sala de aula: preparar o aluno para se posicionar criticamente em sociedade e mostrar como a pluralidade de conhecimentos pode embasar, de forma estratégica, um ponto de vista. Isso é importante porque muitos alunos acreditam que a argumentação é algo bastante difícil de ser alcançado e ligada somente à produção textual requerida pelo ENEM. Esse pensamento atrapalha a percepção das práticas argumentativas que eles fazem em suas rotinas, podendo afetar, em muitos casos, a progressão efetiva para outros tipos de situações argumentativas.

Sob essa conjuntura, é evidente que, ao defender opiniões em seus cotidianos, os alunos frequentemente argumentam com amigos, família etc., porém é requisitado que essa competência seja utilizada em contextos mais complexos também. Nesse viés, os discentes precisam progredir para um nível mais avançado dessa ação, no qual as estratégias argumentativas são elaboradas visando a evolução do raciocínio, o contexto e os interlocutores presentes na interação (Azevedo *et al*, 2023). Esse salto de nível, considerando a complexidade dessa mudança, pode causar um estranhamento e uma dificuldade para os alunos, o que acentua a relevância do trabalho com as habilidades básicas desse conjunto de exigências de forma gradual. Em vista desse cenário, buscamos criar uma proposta didática que possa promover o diálogo entre esses dois níveis, sendo realizada em um contexto mais dinâmico e familiar para os participantes, mas sem dispensar o aperfeiçoamento e a organização dos conhecimentos para um objetivo mais profundo. Logo, trazer essa consciência para eles antes de partir para a prática pode colaborar muito para seus desenvolvimentos na escrita, além de demandar a articulação de seus conhecimentos de mundo.

2.2 A seleção de repertórios socioculturais a partir dos conhecimentos de mundo

Nesse prisma, o material didático foi elaborado com o intuito de agregar as habilidades trabalhadas no semestre e revisá-las com conhecimentos e interesses prévios, utilizando a capacidade argumentativa dos alunos em inserir tais conhecimentos e articulá-los aos eixos e às temáticas comumente cobradas no ENEM. Acerca da necessidade em incentivar a aplicação de conhecimentos de mundo nessas situações, compreendemos a importância em ampliar o compartilhamento desses saberes, visto que, conforme Neri e Brito (2023, p. 180),

Essas razões, que sustentam as premissas, no contexto da redação do ENEM, são justamente os repertórios socioculturais trazidos pelos candidatos, ou seja, sem repertórios, ainda que seja o senso comum, por exemplo, não é possível sustentar as premissas apresentadas como bases para argumentos.

Partindo desses indícios, os autores chamam a atenção para repertórios que podem ser lidos, a exemplo disso as obras literárias, e revelam como essa estratégia contribui com a construção da tessitura textual nas redações. Somado a isso, acreditamos ser necessário discutir os repertórios socioculturais que são consumidos na evolução das gerações. Na atualidade, as produções musicais e audiovisuais são muito comuns entre os jovens. Os

filmes, as séries, as músicas, os doramas, os eventos artísticos e culturais fazem parte do cotidiano do estudante e, se bem descritos, podem ser estratégias argumentativas eficazes. Vale ressaltar que deve ser papel do professor analisar e meditar sobre os possíveis repertórios, no entanto é significativo dar autonomia ao estudante na preparação do texto a ser escrito, podendo ele escolher o repertório mais adequado à construção do seu ponto de vista.

Diante desse contexto, reiteramos que a bagagem de mundo trazida pelos estudantes funciona como uma espécie de componente da argumentação e contribui com o princípio de autoria no texto. Sob essa perspectiva, em sala de aula, tanto a prática da leitura quanto a não percepção de que os aprendizes podem usar o que conhecem para embasar uma tese mostram um certo distanciamento entre a produção textual e o mundo real, apesar dos temas cobrados no ENEM serem de cunho social, o que revela uma lacuna no ensino da produção escrita. Dessa forma, é importante ampliar o leque de possibilidades não só na construção de um texto dissertativo-argumentativo, como também de outras tipologias textuais a serem discutidas em sala de aula.

Dessa forma, é imprescindível a valorização dos conhecimentos de cada discente em situações que direcionam à argumentação, tendo em vista como o estímulo disso no cotidiano escolar pode promover a autonomia argumentativa do aluno frente às demandas futuras dos vestibulares e do exercício cotidiano da cidadania.

3 METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos por este trabalho, valemo-nos de uma pesquisa do tipo exploratória e a descrevemos por meio do relato de experiência. O tipo de pesquisa escolhida configura-se como uma visão geral do procedimento e apresenta o pontapé inicial de um estudo a ser aprofundado (Gil, 2008). Com isso, tornou-se possível construir um levantamento bibliográfico atual e preciso no que diz respeito ao estudo da argumentação aplicado às aulas de língua portuguesa.

Somado a isso, a fim de descrever a atividade realizada, utilizamos o relato de experiência como método do trabalho, já que ele permite a ampla divulgação e o registro de experiências vivenciadas pela academia, bem como a construção de conhecimento nas diversas áreas de investigação científica (Mussi; Flores; Almeida, 2021). Ao tomar isso como procedimento metodológico, são viabilizadas as descrições das atividades desenvolvidas no decorrer do programa de iniciação à docência, a exemplo, a última

intervenção elaborada para a eletiva Laboratório de Redação pertinente à habilidade de relacionar repertórios socioculturais à defesa de seus argumentos.

A atividade referida foi idealizada durante os encontros quinzenais que tivemos com a professora supervisora do PIBID. Ao notarmos que era necessário construir uma tarefa para o último dia de aula da eletiva, o tema logo foi escolhido, haja vista as circunstâncias já mencionadas. A turma, composta por vinte alunos do terceiro ano do ensino médio, apresentava diferentes níveis de aprendizagem. Por isso, como suporte metodológico do plano de aula, adotamos um procedimento equivalente às perspectivas da aula expositiva dialogada, que permitiu a explanação de ferramentas didáticas e conteudistas sem desconsiderar o diálogo com e entre os alunos, introduzindo seus conhecimentos de mundo como condutores do andamento da aula. Isso permitiu a construção e elaboração de uma atividade interativa em que nós, as bolsistas, éramos as mediadoras e os principais agentes eram os discentes, promovendo um ambiente engajador que alcançasse os objetivos de revisar os aspectos intertextuais abrangidos no semestre e refletir acerca do uso de repertórios no texto dissertativo-argumentativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para encerrar o semestre letivo, elaboramos uma proposta dinâmica, com a duração de 2h/aula, que abordou um importante aspecto da redação do ENEM: A habilidade de relacionar seus conhecimentos com a escrita argumentativa, utilizando repertórios a favor de sua defesa. Desse modo, adaptamos o jogo dinâmico da “batata quente”, a qual tem como funcionamento a passagem de um objeto entre os participantes até que pare em alguém, conforme for solicitado, em vista de algum objetivo definido, como a resolução de perguntas.

A partir dessa ideia, em uma caixa, colocamos 10 fichas que continham repertórios, imagens referentes a eles e um breve resumo sobre cada um deles. No quadro, havia um slide com títulos de alguns temas semelhantes aos que aparecem no ENEM dos variados eixos temáticos, como saúde, educação etc. Os aprendizes se organizaram, então, em uma roda e tinham que passar a caixa para o colega do lado enquanto uma música tocava. Quando a música parava de tocar, sob o controle de uma das bolsistas, a pessoa que estava com a caixa tinha que tirar uma ficha, ler para a turma e associar aquele repertório a um dos temas do slide, explicando o porquê da sua escolha e articulando com os possíveis argumentos dentro desse tema. Os outros alunos, por sua vez, também podiam opinar e complementar a fala do colega.

Logo, conduzimos a atividade de modo que houvesse a participação de todos e que suas explicações fossem guiadas pelas três regras principais do uso de repertórios na redação do ENEM: a legitimidade, pertinência e produtividade (Brasil, 2023). A primeira pressupõe o embasamento do repertório em alguma área do conhecimento e sua fonte, a segunda verifica a relação com o tema e a terceira desenvolve o modo que tal repertório será relacionado com as informações inseridas. Com base nesses fundamentos e com o intuito de criar um ambiente interativo e criativo para esse encerramento, surgiram os seguintes resultados.

Tabela 1: Distribuição feita pelos alunos com os repertórios selecionados.

REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS	EIXO TEMÁTICO	TEMAS
“A Pequena Sereia” “Cidade Invisível”	Meio ambiente	“A preservação ambiental em debate no Brasil”
“Harry Potter”	Educação	“O desporto escolar como ação educativa e formação de cidadania no Brasil”
“Atypical” “The Good Doctor”	Social	“Desafios na inclusão de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista no Brasil”
Festas juninas Movimento modernista	Economia	“Valorização da cultura local como forma de promover avanços econômicos no Brasil”
“jealousy, jealousy”, de Olivia Rodrigo “Pretty Hurts”, de Beyoncé “A Pequena Sereia”	Tecnologia	“Os impactos da ditadura da beleza nas redes sociais”
“Sob Pressão”	Saúde	“A superlotação dos hospitais públicos no Brasil.”

Fonte: As autoras.

Conforme exposto no quadro anterior, obtivemos as associações apresentadas, as quais foram organizadas após as respostas e discussões dos alunos. Essa distribuição foi pertinente para analisar a evolução dos alunos no que diz respeito ao propósito requerido na competência II. Um resultado que ampliou essa análise, por exemplo, surgiu na

indicação dos alunos sobre o repertório “A Pequena Sereia” que, segundo alguns alunos, poderia ser ligado a mais de um eixo temático e tema. Tal constatação foi feita após o compartilhamento de pontos de vista de que a personagem do filme idealizava um padrão estético que a motivou a tomar a decisão que norteia a história. Apesar do filme não tratar da pressão estética nas redes sociais, eles defenderam o repertório como um paralelo que poderia ser estabelecido junto ao contexto digital. Portanto, foram notadas não só as competências de associação, mas também as reflexões mais aprofundadas dos diversos temas em um só repertório, ampliando assim os objetivos estabelecidos inicialmente pelo plano de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao construir essa atividade e colocá-la em prática, foi possível perceber o engajamento dos discentes com o material didático. Ao longo da abordagem, eles discutiam novos repertórios socioculturais, participavam da discussão proposta e ainda incentivavam os demais colegas a também interagirem efetivamente com a dinâmica. Para além disso, foi factível conhecer a fundo cada aluno e possibilitar que, em uma futura redação, eles possam usar estrategicamente e de forma responsável os seus gostos, hobbies e leituras, fazendo com que em cada texto haja um pouco de si e, assim, cumpra com o propósito comunicativo do texto dissertativo-argumentativo de convencer o leitor.

Além disso, a atividade reafirmou o benefício de aproximar os conteúdos das diversas áreas de conhecimento nas aulas de língua portuguesa, principalmente nas que visam à produção textual. O texto escrito por cada aluno é um dos produtos de um longo processo de compreensão sobre o mundo, em que são valorizados os diversos conhecimentos que podem ajudar seu exercício crítico como ser social. Ao priorizar uma educação que forma, além de futuros profissionais, cidadãos que detenham posicionamento e contribuam para a participação social, pode-se promover uma formação que explora os diferentes saberes e incentiva o desenvolvimento de uma consciência capaz de criar discursos argumentativos. Dessa forma, atividades de debates sobre temáticas atuais são essenciais no processo de aprendizado que antecede a escrita de uma redação modelo ENEM, pois permitem que competências, como a segunda postulada pelo INEP, sejam bem definidas não somente pela sua premissa, mas também pela noção de como ela se manifesta na prática.

Por fim, a atividade mediada pelo núcleo de Língua Portuguesa do PIBID-UFC (2022-2024) demonstra a efetividade de programas de fomento ao ensino, à pesquisa e à

extensão. Por meio de trabalhos como a iniciação à docência é possível promover a parceria entre escola e universidade, diminuindo os limites entre o ensino básico e o superior. Nessa perspectiva, com a experiência relatada, foi possível aplicar na sala de aula as recentes descobertas da academia, o que garante a ampliação da educação no Brasil, sobretudo a educação pública, a qual deve assegurar a formação de cidadãos críticos e engajados com a realidade do nosso país. Ademais, o compartilhamento de vivências como essa fornece, a outros bolsistas do PIBID e a professores da educação básica, atividades que podem ser adaptadas e aplicadas como metodologia em aulas de redação, língua portuguesa e/ou disciplinas que visem o debate sobre aspectos da sociedade. Assim, percebemos a importância do PIBID tanto na preparação de futuros professores quanto no auxílio aos estudantes do ensino básico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_no_enem_2023_cartilha_do_participante.pdf.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Práx. Educ., Vitória da Conquista*, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 07 dez. 2024. Epub 25-Nov-2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

NERI, Zacarias Oliveira; BRITO, Raíssa Martins. Estudos linguísticos e argumentação: o uso do repertório sociocultural a favor da construção de argumentos na redação ENEM. **Revista Gatilho**. *Juíz de Fora*, v.25, p.178-205, 2023. DOI 10.34019/1808-9461 Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/39862>. Acesso em: 18 jul. 2024

CREDENCIAIS DAS AUTORAS

Erivânia da Costa Gomes é graduanda em Letras Português na Universidade Federal do Ceará. Foi bolsista de iniciação acadêmica (UFC) e de iniciação à docência (CAPES) em 2022. Hoje, atua como bolsista PIBID no ciclo (2024-2026) e tem interesse em áreas de pesquisa voltadas ao ensino de língua portuguesa.

Erica Monteiro Costa é graduanda em Letras Português e Francês na Universidade Federal do Ceará. Foi bolsista PIBID (2022-2024) pela CAPES e continua atuando nesse programa no atual ciclo vigente (2024-2026). Tem interesse em áreas de pesquisa relacionadas à linguística aplicada ao ensino.

PEDAGOGIA DECOLONIAL, MULTILETRAMENTO E INTERMIDIALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO DE LITERATURA EM AULAS DO CURSO DO LETRAS

Elaine Cristina Carvalho Duarte (UERJ/UFF/CEDERJ)

naneduarte@gmail.com

RESUMO: O presente texto tem como intenção de estudo apresentar uma proposta de planejamento didático desenvolvido na disciplina de Fundamentos de ensino de língua portuguesa e literatura sob uma perspectiva da pedagogia decolonial e prática antirracista, além de trabalhar as múltiplas possibilidades do letramento e multiletramento. Com base em uma visão mais ampla de literatura, que contempla novos formatos textuais, que abarcam não só os gêneros canônicos e a linguagem alfabética, mas também texto intermediários, será apresentado um projeto desenvolvido durante as aulas, buscando uma proposta pedagógica mais ativa, inclusiva e plural. Tomando como referência teóricos como Claus Clüver e Paul Zumthor o projeto foi pensado sob uma proposta de pluralidade textual e autonomia docente e discente, uma vez que cada aluno tem liberdade para desenvolver um trabalho com o qual se identifique e que represente o público para o qual a atividade está sendo ofertada.

Palavras-chave: pedagogia decolonial; intermidialidade, pluralidade textual; autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem por meio do diálogo remonta-se a tempos antigos. Platão se referia com constância ao processo de aquisição do conhecimento por meio do diálogo. Para o filósofo grego o modo de se educar e despertar o pensamento crítico, era através da conversação, da troca de ideia entre interlocutores. Não por acaso uma de suas obras mais conhecidas intitula-se *Diálogos*. Partindo desse princípio, Platão criou sua *Academia*, um lugar em que o conhecimento pudesse ser adquirido de forma crítica, algo muito parecido com o que conhecemos hoje por escola.

Aristóteles, numa linha semelhante à de seu mestre Platão, fundou o *Liceu*, que usava como método de transmissão de conhecimento a Peripatética, técnica de filosofar caminhando, fazendo preleções enquanto se movimentava. Aristóteles acreditava na comunhão entre a alma e o corpo, ou seja, o conhecimento não é uma atividade exercida apenas pelo cérebro, mas sim pelo corpo todo, há uma confluência dos sentidos no processo de ensino-aprendizagem, há uma sinestesia.

Destaca-se dos procedimentos pedagógicos dos dois filósofos o caráter dialógico da educação, posicionando o conhecimento em um lugar de interação e discussão de concepções. O verdadeiro conhecimento só é possível quando ocorre a produção de ideias e não a assimilação passiva das informações.

Semelhante perspectivas foram adotadas por pensadores modernos, como Jean Piaget, Jonh Dewey, Lev Vygotsky, Maria Montessori e Paulo Freire. Segundo esses educadores o conhecimento não se realiza a partir da transferência de informação do professor para o aluno, mais sim na interação entre eles. Partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e de suas habilidades, o professor deve construir propostas pedagógicas que fomentem o interesse pela pesquisa, pela construção ativa de conhecimentos e aplicações cotidianas concretas.

Acredito que grande parte da educação atual falha porque negligencia esse princípio fundamental da escola como forma de vida comunitária. Concebe-se a escola como um lugar onde certas informações devem ser dadas, onde certas lições devem ser aprendidas ou onde certos hábitos devem ser formados. O valor destes é concebido como estando em grande parte no futuro remoto, a criança deve fazer essas coisas por causa de outra coisa, eles são mera preparação. Como resultado, eles não se tornam parte da experiência de vida da criança e, portanto, não são verdadeiramente educativos (Dewel, 1987, p. 3, tradução minha).

Dewel chama atenção para o distanciamento existente entre a escola e a vida dos alunos. Há, de fato, um abismo entre a teoria escolar e a realidade dos indivíduos, não porque essa teoria não seja importante e aplicável, mas porque a escola não cumpre o papel de aproximação entre a realidade do aluno e o conhecimento escolar. Isso leva o aluno a acreditar que o estudo institucionalizado não exerce nenhum papel na vida prática, não serve para mais nada além de se fazer provas e adquirir notas em boletins.

Paulo Freire, ao longo de quase toda sua obra, mas especialmente na *Pedagogia da autonomia* (1996), aborda também esse tema, esse distanciamento entre conhecimento teórico e conhecimento prático, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (...) A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 1996, p. 36-47).

Para que essa educação transformadora seja aplicada é importante que o professor se utilize de práticas pedagógicas que o levem a conhecer a realidade de seus alunos e quais mecanismos de aprendizagem são capazes de motivar os discentes que facilitem a aquisição do conhecimento de forma espontânea, eficiente e duradora. As estratégias de ensino devem ser focadas no aluno, verdadeiro protagonista do processo de ensino-

aprendizagem, assim, cabe ao professor planejar, organizar e conduzir as atividades educativas mediando e facilitando o acesso ao conhecimento.

Maria Montessori também foi uma educadora que defendeu a ideia de autonomia e protagonismo do aluno do fazer pedagógico. Fazendo uso de materiais educativos, desenvolvidos por ela própria, Montessori desenvolveu um método de ensino em que o aluno, partindo da manipulação de objetos didáticos, é capaz de relacionar e armazenar conhecimentos de forma profunda e permanente. Para a educadora italiana o papel que o professor deve exercer é de mediador e não de detentor do saber.

Até mesmo a nova imagem do nosso professor tem suscitado interesse e discussão: o professor passivo, que tira da frente da criança o obstáculo da sua própria atividade, da sua própria autoridade, a fim de que ela se torne ativa; e que fica satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir sem atribuir a si mesmo o mérito (Montessori, 2019, p. 131).

Vê-se nesse trecho de Montessori que o papel do professor deve ser de mediador, atribuindo ao educando o protagonismo no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento pedagógico deve ser pensado no sentido de propor aulas em que o discente atue sobre o próprio conhecimento, sendo capaz de desenvolver projetos, pesquisar e se posicionar criticamente diante dos conteúdos trabalhados.

Um dos caminhos para se atingir esse resultado pedagógico é o trabalho com projetos, em que o professor apresenta uma proposta de trabalho que deve ser executado pelos alunos.

A ideia de “Projeto pedagógico” passa pelo planejamento de uma atividade que abarque várias etapas e o desenvolvimento de várias tarefas, até que se atinja um objetivo final que deve ser a elaboração de um produto concreto. Esse produto poderá ser apenas entregue ao professor, ou poderá ser apresentado para toda comunidade escolar. Para que esse objetivo seja atingido é necessário um planejamento bem elaborado,

[...]é preciso planejar a sala de aula como local de reflexão e de experimentação, onde todas as atividades partam sempre de questionamentos conduzidos pelo professor. [...] O planejamento envolve a previsão metódica de atividades ou ações e a determinação de meios pelos quais elas serão realizadas na busca de determinado fim. Planejar é, pois, especificar para onde se vai, quais os meios para chegar lá e quais os resultados que se pretende conseguir (Martins, 2003, p. 47).

Em um projeto pedagógico o papel do professor é planejar e mediar a execução das ações que são realizadas pelos próprios alunos. Ao docente cabe elaborar um projeto claro

e objetivo, que leve o discente a conhecer todos os passos necessários para o desenvolvimento da atividade. Os objetivos, metodologias, etapas e resultados desejados ao fim do projeto devem estar nítidos no roteiro de trabalho. Ao longo da execução da tarefa, a presença do professor é fundamental para coordenar e ajudar os alunos.

Diante disso, o presente texto se propõe a apresentar a atividade “Literafunk” desenvolvidas na disciplina de “Fundamentos e práticas de ensino de Língua portuguesa e Literatura I,” no curso de Letras de uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Por meio de um projeto pedagógico proposto aos alunos, desenvolveu-se um aprendizado ativo, colaborativo, criativo e crítico.

2 INTERMIDIALIDADE E O ENSINO DECOLONIAL DE LITERATURA

Antes de adentrarmos na descrição e apresentação do projeto mencionado na primeira seção desse trabalho, é preciso fazer um breve recorte para a discussão sobre perspectivas pedagógicas que trabalham com o conceito de literatura sob a ótica da Literatura em campo expandido, que se trata de refletir sobre os gêneros literário a partir de uma concepção diferente do conceito tradicional de literatura, que tem suas representações arraigadas na hermenêutica e no formato de leitura baseado na mídia *códex*. Pensar no estudo de literatura no mundo contemporâneo é, sobretudo, pensar nas diversas mídias existentes, especialmente as digitais, que têm ocupado lugar de destaque na produção, distribuição e recepção dos gêneros textuais no século XXI.

Falar em mídia é falar em um suporte condutor do texto. A mídia é a ferramenta que torna a propagação do texto possível, é por meio dela que a mensagem chega ao receptor, “o signo produzido pelas mídias é um suporte de comunicação, um ‘transmissor de mensagens’ de um emissor para um receptor” (Duarte, 2015, p. 95). Desse modo, pode-se afirmar que o conceito de mídia está atrelado desde mídias como televisão, computador e *códex* até um show de música ou uma performance corporal.

Não é prerrogativa da contemporaneidade a utilização de diversos meios de transmissão e propagação das narrativas. Na verdade, quando analisamos a história da literatura ocidental, é notório que o texto narrativo sempre se valeu de variadas mídias de propagação. Os gregos contavam suas histórias através do corpo e da voz, suportes usados para as tragédias, as comédias e para os poemas, que eram declamados com o acompanhamento da lira. Também os povos originários brasileiros sempre propagaram suas histórias de maneira oral, assim como os povos africanos.

A ideia de narratividade vinculada ao texto escrito é algo muito recente na história da humanidade. Fischer (2009, p. 32) atribui o registro da escrita alfabética aos sumérios da Mesopotâmia, em torno de 4000 a.C. Foram eles que elaboraram “a ferramenta mais versátil da humanidade. Todos os outros sistemas de escrita e caracteres são, talvez, derivativos dessa única ideia original – foneticismo sistêmico.” Estima-se que a idade da humanidade é de 300.000 anos, portanto, grosso modo, a humanidade sobreviveu há 296.000 anos apenas com a oralidade, e há sociedades que ainda hoje são ágrafas.

O surgimento da escrita não eliminou a cultura oral, mas diminuiu sua importância e a transformou em uma forma de comunicação menos prestigiada. Lloyd James (*apud* McLuhan, 1972, p. 245), atribui esse prestígio da escrita alfabética à invenção da imprensa que “irradiou, espalhou e difundiu a linguagem impressa e deu-lhe um grau de autoridade que ela nunca mais perdeu”. Desse modo, os textos literários publicados em livros impressos passaram a figurar como modelo de boa literatura, de alta literatura e de referência do que se deveria ler. Durante cinco séculos o texto impresso ocupou o lugar de destaque e de notoriedade no gosto dos leitores e nos estudos acadêmicos, entretanto, como surgimento das novas mídias de propagação textual, a leitura de textos alfabéticos tem se visto com a tarefa de coexistir com outros formatos textuais e diferentes modos de propagação de narrativas.

Paul Zumthor (2007) afirma que o século XX foi o século da retomada da importância da voz para a humanidade. Por meio das novas mídias de gravação, foi possível recuperar a preponderância da oralidade,

uma espécie de ressurgência das energias vocais da humanidade, energias que foram reprimidas durante séculos no discurso social das sociedades ocidentais pelo curso hegemônico da escrita. Os signos dessa ressurgência (melhor dizer insurreição?) estão em toda parte, do desdém dos jovens pela leitura até a proliferação da canção a partir dos anos 1950, em toda Europa e América do Norte (Zumthor, 2007, p. 15).

Nesse sentido não é possível mais trabalhar a literatura apenas como texto escrito alfabético. O que se vê é que o conceito de literatura se amplia diante de tantos gêneros textuais intermediários.

Intermedialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes Plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais. Portanto, ao lado das mídias impressas, como a Imprensa, figuram (aqui também) o Cinema

e, além dele, a Televisão, o Rádio, o Vídeo, bem como as várias mídias eletrônicas e digitais surgidas mais recentemente (Clüver, 2006, p. 18-19).

Sob essa perspectiva, trabalhar a literatura a partir do conceito de intermedialidade, significa analisá-la sob a ótica não somente do texto escrito, mas outros gêneros textuais literários, como a canção, por exemplo, e seus suportes. O fato é que a concepção de literatura no mundo digital mudou, assim como suas formas textuais.

A literatura hoje não preserva a ilusão clássica da pureza dos gêneros, nem da romântica da autonomia criadora do espírito, mas encontra-se sempre hibridamente articulada em contato com gêneros não-literários e com meios de comunicação e expressão não-discursivos. Nesse sentido, o hibridismo é hoje o fundamento e a regra para o escritor e não a exceção (Olinto; Scholhammer, 2002, p. 16).

Se a literatura hoje já não está restrita aos textos alfabéticos e impressos, devemos planejar nossas aulas de literatura atentos a essas mudanças. Insistir na tradicional leitura dos clássicos em sala de aulas tem levado nossos jovens ao desinteresse pela escola e pela disciplina de literatura. Em um mundo cercado pelas imagens é preciso ampliar os estudos de literatura para os estudos intermídias, a fim de tornar o aprendizado do aluno algo mais significativo e condizente com a realidade que o cerca.

A proposta desse artigo é apresentar um projeto pedagógico realizado na turma de Fundamentos e práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura I, em um curso de Letras, que procurou trabalhar o ensino de literatura sob uma perspectiva intermediática. O projeto “Literafunk” buscou fomentar nos alunos o interesse pela cultura do Rio de Janeiro e pela sua própria cultura, uma vez que a grande maioria dos alunos estão imersos no universo do *funk*. Dentro de uma proposta decolonial de ensino, o trabalho desenvolvido explorou a identidade e a representatividade do gênero textual *funk*, com a realidade dos discentes, que desenvolveram propostas pedagógicas de como se trabalhar esse gênero em sala de aula.

3 METODOLOGIA

A metodologia empregada para se chegar aos resultados que aqui serão apresentados é a Pesquisa Ação, que se trata de uma pesquisa mais empírica, na qual a forma de investigação é ancorada em uma reflexão colaborativa, “realizadas pelos participantes de um grupo social com o objetivo de melhorar a racionalidade e a equidade de suas próprias práticas sociais e educacionais, bem como sua compreensão dessas

práticas” (Kemmis; McTaggart, 1988, p. 24, tradução minha). Nesse sentido, a Pesquisa Ação se constrói dentro de um trabalho coletivo em que todos os indivíduos do grupo participam, discutem, refletem e propõem alternativas para o desenvolvimento do trabalho.

4 E SE FUNK FOSSE LITERATURA?

O ensino de língua, seja ele de língua materna ou língua estrangeira, é sempre mais significativo e produtivo quando acontece sob uma perspectiva sociodiscursiva, porque segundo Marcuschi (2011, p. 20) “toda a manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta da língua e não como abstração formal.” Assim sendo, o ensino de línguas deve ser trabalhado de modo a proporcionar ao educando reflexões reais do uso da língua. O mesmo se pode dizer do ensino de literatura, para que esse faça sentido, é preciso que o aluno seja capaz de relacioná-lo com representações de sua vida cultural e cotidiana. Sob esse aspecto, o trabalho com a literatura intermidiática aborda temas atuais e também suas mídias, de modo que o leitor se identifique com as temáticas apresentadas.

Vejam abaixo uma breve descrição da proposta de trabalho desenvolvida na disciplina de Fundamentos e práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Disciplina: Fundamentos e práticas de ensino de Língua Portuguesa e Literatura I.

Curso: Letras

Objetivo geral: Elaborar projetos pedagógicos referentes ao ensino de literatura sob uma perspectiva intermidiática e decolonial a partir do gênero textual *funk*.

Objetivos específicos:

- Conhecer os conceitos que permeiam a ideia de intermedialidade e decolonialidade.
- Reconhecer a literariedade de gêneros textuais culturalmente identificados com as raízes formadoras da sociedade brasileiras.
- Elaborar propostas de intervenções pedagógicas que explorem o *funk* como um texto literário.

Proposta de trabalho:

O trabalho foi desenvolvido de forma coletiva e também em pequenos grupos que se dividiram para a realização da última parte do projeto, que constou de uma “Ocupação” na faculdade, envolvendo várias atividades paralelas. O projeto foi dividido em cinco partes: leitura e discussão de textos teóricos sobre projetos pedagógicos, intermedialidade e *funk*; visitação à exposição “Funk: um grito de ousadia e liberdade”, que ocorreu no museu MAR (Museu de Arte do Rio); pesquisa sobre o *funk*; elaboração de um projeto pedagógico que deveria resultar em uma apresentação sobre os trabalhos; execução e apresentação do projeto.

A primeira parte do projeto foi desenvolvida a partir de leituras de textos teóricos sobre literatura, intermedialidade e decolonialidade. As aulas ocorrerem em forma de seminários, debates e discussões em que todos os alunos puderam refletir e argumentar sobre o conceito tradicional de literatura e os conceitos que trabalham a literatura em campo expandido. Dessa forma foi possível se pensar criticamente sobre a hegemonia dos textos tidos como clássicos, suas relações com a colonização, seus desdobramentos e as novas perspectivas dos estudos literários à luz de gêneros mais populares e contemporâneos.

A segunda parte consistiu em uma visita ao Museu de Arte do Rio para explorar a exposição “*Funk: um grito de ousadia e liberdade*”. Durante a apreciação da instalação, o grupo pôde conhecer mais esse gênero, suas origens, sua importância como representatividade de uma parte significativa da população do Rio de Janeiro e do Brasil. Foram feitas anotações sobre a experiência e os alunos tiraram várias fotos para serem usadas em momentos posteriores do projeto.

A terceira parte foi fundamental para pensarmos o *funk* como uma manifestação literária. Através do conhecimento dos alunos, que são consumidores desse estilo textual, fizemos pesquisas sobre esse gênero e analisamos várias músicas, que foram trazidas pelos próprios discentes para estudo e debate do grupo em sala. A ideia era que refletissem sobre o *funk* como literatura, buscando uma compreensão mais ampla desse conceito, que já havia sido debatida na primeira parte do projeto.

Na quarta parte os alunos puderam aplicar conceito aprendidos durante todo o semestre, e também todo o curso, de planejamento pedagógico. Baseado nos conceitos de Martins (2003), os alunos elaboraram um projeto pedagógico que foi chamado de “*Literafunk*”. O planejamento aconteceu de forma coletiva, durante uma aula. Durante o planejamento os alunos puderam se manifestar e dar suas contribuições de maneira espontânea e mediada pela professora da disciplina. Ao final, se separaram em grupos, porque cada tarefa do projeto ficou a cargo de uma equipe.

A quinta e última parte foi a execução das tarefas e a apresentação final do trabalho completamente integrado, pois, apesar de ter sido elaborado em atividades distintas, todas eles deveriam convergir em um objetivo comum: uma ocupação que aconteceu na faculdade no final do semestre.

4.1. Resultados

Os resultados alcançados foram vários, mas um dos mais evidentes e transformadores foi o engajamento e empenho da turma para realização do projeto. Ao compreenderem que são parte de processo educativo e ter clareza sobre os objetivos da atividade, os alunos interagem com a tarefa designada de forma ativa e comprometida, alcançando uma maior apreensão do conhecimento.

Com relação ao trabalho desenvolvido, os resultados foram muito satisfatórios, uma vez que os objetivos do projeto foram atingidos, pois os alunos foram capazes de elaborar um projeto pedagógico e o desenvolver de modo reflexivo e crítico.

Figura 1: Conta do Instagram



Fonte: Os autores.

Os alunos criaram uma conta na rede social “Instagram” para postar e divulgar os resultados dos trabalhos desenvolvidos ao longo do projeto, o nome da conta é “Intermedializando”, por abarcar um trabalho com intermedialidade. Em uma visita ao site é possível compreender melhor sobre o projeto e conhecer algumas das atividades que foram criadas.

Uma das partes do projeto foram as gravações de vídeos de declamações de letras de *funk*, mudando a perspectiva da música para o poema, com o intuito de observar o lirismo presente nesse gênero textual. Como o *funk* é um gênero musical que sofre muito preconceito, os alunos buscaram, com as declamações, mostrar que quando declamadas como os poemas, as letras de *funk* em nada se diferenciam das prestigiadas poesias, basta ter um olhar mais inclusivo e livre de discriminações.

Uma experiência interessante que os alunos desenvolveram, foram algumas entrevistas, em que o/a entrevistado/a era interpelado/a sobre se *funk* era ou não literatura. Em seguida o/a entrevistador/a lia um poema, ou uma letra de *funk* pouco conhecida, e perguntava ao entrevistado/a se ele/a era capaz de dizer se se tratava de um *funk* ou de um poema. O resultado foi muito interessante, porque sem a música que acompanha o *funk*, a maioria dos/as entrevistados/as não foram capazes de distinguir um poema de um *funk*.

No último dia de aula da disciplina, os discentes organizaram uma ocupação na faculdade, que consistiu em montar um espaço que nos remetesse à literatura negra, uma vez que o *funk* é um gênero musical representativo da comunidade afrodescendente.

Figura 2: Ocupação



Fonte: Os autores.

As imagens acima mostram a ocupação que foi organizada pelos alunos, com varais e exposição de livros que apresentam narrativas sobre cultura negra escrita por autores negros. A “Ocupação”, termo sinônimo de resistência, determina a tomada de um certo espaço como forma de resistir à opressão e dominação das classes opressoras. Segundo Tittoni e Tietboehl (2020, p. 3):

O ato de ocupar, como estratégia política, não é uma atitude que se inaugurou nos últimos anos. Seja no ambiente rural ou urbano, a ocupação como resistência surge em diferentes situações, tomando espaços que estão abandonados e produzindo seu uso comum.

O ato de ocupar um espaço público está ligado a um comportamento de oposição ao *establishment*, portanto, o nome “Ocupação”, designado pelos alunos para a apresentação do projeto, está ligado a um sentimento de contrapor-se à hierarquia literária, de maior valorização dos gêneros literários que coadunam com os parâmetros eurocêntricos, tratando os gêneros mais populares e ligados à cultura negra, como literaturas menores. A ideia de construir um espaço de valorização das obras literárias de autores afrobrasileiros buscou evidenciar, prestigiar e reconhecer essa cultura como importantes fontes literárias e de estudo acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade que se iniciou com o objetivo de fomentar espaços pedagógicos que propiciassem a elaboração de projetos educacionais teve como resultado a elaboração,

desenvolvimento e apresentação de um projeto pedagógico. Os alunos puderam entender como se propõe esse tipo de atividade e como esse tipo de trabalho é engajador e motivacional para se alcançar um conhecimento mais sólido e duradouro. Quando o educando participa do processo ativamente, ele é capaz não só compreender todas as etapas da atividade, mas também as possibilidades de erros, os ajustes que devem ser feitos e os conteúdos que devem ser repensados e acrescentados para se atingir o objetivo, que é o principal norteador do trabalho.

Enfim, deve-se elaborar esse tipo de tarefa educacional voltada para a aprendizagem enquanto uso, de modo que o discente relacione o que está sendo desenvolvido com habilidades ligadas às suas experiências cotidianas, pois as atividades tornam-se mais fundamentadas e reais, transformando a escola em um espaço de ligação entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. My Pedagogic Creed. In: **The School Journal**, V.54, N. 3, Jan. 1897, p. 77-80. Disponível em: < <https://ia801308.us.archive.org/23/items/MyPedagogicCreed/JohnDeweyMyPedagogicCreed1897.pdf> >. Acesso em 30 de nov. de 2024.

DUARTE, Elaine C. C. **Novos paradigmas da literatura: uma leitura sobre a poesia na era do texto digital**. Brasília: Unb, 2015. (Tese de doutorado.) Disponível em: < file:///C:/Users/naned/Downloads/2015_ElaineCristinaCarvalhoDuarte.pdf >. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la investigación- acción**. Barcelona: Editorial Laerts, 1988.

MARCUSCHI, Luis A. Gêneros textuais: configurações, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-31.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Trad. Jefferson Bombachim. Campinas: Kirion, 2019.

OLINTO, H. K. e SHOLLHAMMER, K. E. (org.). **Literatura e mídia**. Rio de Janeiro: PUC RIO. São Paulo: Loyola, 2002.

TITTONI, Jaqueline; TIETBOEHL, Lúcia K. Política na rua: subjetivação, resistência e ocupação dos espaços públicos. In: **Psicologia & Sociedade**. N.32, 2020, p. 1 – 14. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/KHgpzP4YkVYnnjJSvS6H7TJ/?format=pdf&lang=pt> >.
Acesso em: 12 de jan. de 2025.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira et. alli. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CRENCIAIS DA AUTORA

Elaine Cristina Carvalho Duarte, doutora em Literatura pela UnB. Atua com temas como língua portuguesa e literatura, educação e novas tecnologia, metodologias ativas, multiletramentos, decolonialidade e intermedialidade. Professora contratada do departamento de Letras FFP/Uerj. Tutora de Literatura Brasileira no curso de Letras da UFF/Cederj. Subcoordenadora do grupo de pesquisa e extensão, Escrevendo com(o) professores, vinculado ao Lalin da UFOP/Mariana.

ESTRATÉGIAS MULTIMODAIS E A ESCRITA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: ASPECTOS TEÓRICO-ANALÍTICOS E AS COLABORAÇÕES PARA O ENSINO

Allan de Andrade Linhares (UFPI)

andrades55@ufpi.edu.br

Edmilsa Santana de Araújo (UFPI)

edmilsasantana@ufpi.edu.br

RESUMO: Estudar a linguagem significa ir além do quadro das estruturas linguísticas. O projeto de uma revista científica é constituído não apenas por uma identidade linguística, mas também por uma identidade visual. Os artigos científicos são construídos a partir da seleção de estratégias multimodais que servem de orientação à leitura e cumprem funções específicas no processo de construção de sentidos. Nosso objetivo é discutir as funções dos aspectos multimodais na orientação de leitura do gênero artigo científico e as contribuições desses recursos no ensino da produção escrita na universidade. Dialogamos com Koch e Elias (2006; 2009); Ramos (2011; 2017); Sousa Júnior (2012; 2017) a partir dos quais tratamos do estudo do texto, em uma abordagem sociocognitiva e interacional. Tratamos, ainda, da função dos aspectos multimodais nos artigos científicos a partir de Dick (2012); Dionísio e Vasconcelos (2013); Kress, Van Leeuwen (1996); Lupton (2006). Metodologicamente, selecionamos um corpus constituído por artigos da área de Letras extraídos de revistas científicas on-line e ancoramos a reflexão em estudos do texto que vêm incorporando ou apontando para a necessidade de considerar aspectos multimodais no encaminhamento teórico-analítico. A análise do corpus evidencia que aspectos multimodais assumem importantes funções cognitivas, discursivas, textuais e semântico-pragmáticas.

Palavras-chave: multimodalidade; escrita; artigo científico; sentidos.

1 INTRODUÇÃO

No quadro atual dos estudos textuais, pesquisadores vêm considerando na constituição e compreensão do texto, aspectos relacionados a espaçamento, distribuição e hierarquização da informação, tipo e tamanho da fonte, cor, desenho, tabela, gráfico, imagens etc., de modo a considerá-los como elementos que, juntamente com o linguístico, constituem o texto. Isso porque os procedimentos de decisão, seleção e combinação na constituição do texto envolvem não apenas elementos linguísticos como também elementos não linguísticos, o que revela a integração de vários modos de linguagem.

Assim, práticas de escrita podem ser adequadamente compreendidas se considerados em sua constituição elementos como imagens, layout, tipografia e cor, além da linguagem escrita (Van Leeuwen, 2011). Dizendo de outro modo, para que essa

compreensão ocorra é preciso considerar todos os outros aspectos, além do linguístico, que compõem graficamente, tipograficamente e visualmente o projeto de dizer.

Considerando que aspectos multimodais como os indicados anteriormente entram na composição do texto e assumem relevante função na orientação da leitura, é nosso objetivo neste trabalho discutir as funções dos aspectos multimodais na orientação de leitura do gênero artigo científico e as contribuições desses recursos no ensino da produção escrita na universidade.

As questões que norteiam a discussão que propomos são as seguintes: Quais são as funções dos aspectos multimodais na orientação de leitura do gênero artigo científico? Que contribuições esses recursos trazem para o ensino da produção escrita na universidade?

De modo a alcançarmos os objetivos e respondermos às perguntas apresentadas, organizamos este artigo em duas seções: na primeira, dedicamo-nos a considerações sobre multimodalidade e sua repercussão nos estudos do texto; na segunda, observamos aspectos multimodais e suas funções em artigos publicados em revistas científicas da área de Letras.

2 MULTIMODALIDADE

Adotamos os pressupostos teóricos da Linguística de Texto (LT), área de pesquisa que considera a análise textual a partir de uma de uma perspectiva sociocognitiva e interacional (Koch; Elias, 2006; 2016; Santos; Castanheira, 2021), na qual a língua é considerada um aspecto vivo e sujeito a adaptações diante das necessidades pragmáticas, e o texto é visto como um processo linguístico-discursivo, em que estão presentes aspectos multissemióticos, sociais, culturais, históricos e cognitivos.

O termo multimodalidade é proposto nos trabalhos de Kress e Van Leeuwen (2006) e Kress (2010) com o intuito de se levar em consideração os diferentes modos de representação da linguagem (aspectos relacionados a espaçamento, distribuição e hierarquização da informação, palavras, sons, cores, imagens, layouts, tipo e tamanho da fonte, cores, quadros, tabelas, gráficos etc.) na construção de sentidos, resultante dessa inter-relação. Kress e Van Leeuwen (2006, p. 177) orientam que, em um trabalho de análise,

[...] Procuramos não ver a imagem como uma ilustração do texto verbal, e, desse modo, deixamos não só de tratar o texto verbal como prioritário e mais importante, como também de tratar o texto visual e verbal como elementos

totalmente discretos. Procuramos ser capazes de olhar para toda a página como um texto integrado.

Os autores propõem, então, uma visão integradora entre diferentes modos de linguagem. Assim, é impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deve combinar vários modos semióticos.

Na teoria geral das relações texto-contexto, van Dijk (2012) indica a necessidade de serem estudadas as estruturas visuais: o layout da página, o tamanho, o tipo e a cor das letras, o uso de manchetes, títulos, subtítulos, legendas, tabelas, figuras tiras, desenhos, fotos, sequências de imagens, filmes etc., como elementos constitutivos do discurso.

Isso porque a multimodalidade, concebida como a coocorrência de vários modos de linguagem (semioses), que se integram na construção de significados em interações sociais, é inerente a toda manifestação linguística, segundo estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996); Kress, Leite-García e van Leeuwen (2008) e Kress (2010).

No campo dos estudos do texto na abordagem sociocognitiva e interacional, os pesquisadores vêm chamando a atenção para aspectos multimodais e suas funções na produção textual. Koch e Elias (2006; 2009), ao tratar de estratégias de leitura e de produção textual, recorrem a vários gêneros textuais, como quadrinhos, charges e anúncios, cuja constituição envolve hibridamente o verbal e o visual. Na discussão que as autoras desenvolvem sobre os modos de constituição da intertextualidade, afirmam que o produtor pode usar estrategicamente recursos tipográficos, como notas musicais ou aspas, para sinalizar ao leitor a presença do intertexto e também marcar, por meio desses expedientes, a sua intencionalidade. No estudo sobre a intertextualidade realizado por Koch, Bentes e Cavalcante (2007), as autoras defendem que há um tipo de relação intertextual, comumente assinalado por sinais tipográficos, como aspas, negrito ou itálico, que representa a presença explícita de um texto em outro. Essas marcas servem para orientar o interlocutor a reconhecer a divisão de vozes, a alteridade, a presença do outro no texto.

Na análise de gêneros textuais das esferas política, jurídica e jornalística, Pinto (2010) defende que elementos não verbais, como a cor, podem isolar o argumento da tese, segmentando o texto em duas partes com funções argumentativas distintas: de um lado, o argumento, de outro, a tese representada. Em outras palavras, a autora postula que modos semióticos diversos (por exemplo, cores ou tipografia) podem funcionar como organizadores textuais por delimitarem partes do texto.

Elias (2016) analisa o papel de elementos multimodais na organização e argumentação. A pesquisadora observa na matéria de jornal analisada que os elementos

gráficos (tamanho, estilo, cor ou fonte) associados aos espaciais (reco, entrelinha ou posição na página) contribuem para a especificação do problema, para a identificação e descrição de especialistas da área e para a solução indicada, assumindo funções como a de enfatizar dados e organizar o texto do ponto de vista das unidades semânticas que lhe são constitutivas. Todos esses elementos em integração com o verbal ajudam os leitores a se localizarem no texto e a produzirem sentidos.

Assim, esses elementos são importantes sinalizadores do modo de organização do texto, dos tópicos que o compõem e das partes que merecem destaque no processo argumentativo e que foram configuradas de determinado modo para orientar a leitura e a compreensão. Trata-se de recursos que, à sua maneira, funcionam como orientadores argumentativos.

Esses estudos e outros realizados no campo da linguística de texto, como Silva (2016), Teixeira (2016), Verde (2017), Ramos (2009; 2011; 2017) e Souza Júnior (2012; 2017), indicam tanto a ampliação da análise e compreensão dos processos textuais, como o surgimento de novos desafios teórico-metodológicos aos investigadores do texto, notadamente quando se considera a integração de linguagens distintas no processamento textual e, de modo particular, na orientação argumentativa que se deseja imprimir ao texto.

3 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa do tipo documental e de abordagem qualitativa. Metodologicamente, selecionamos um corpus constituído por artigos da área de Letras extraídos de revistas científicas on-line e ancoramos a reflexão em estudos do texto que vêm incorporando ou apontando para a necessidade de considerar aspectos multimodais no encaminhamento teórico-analítico.

4 ASPECTOS MULTIMODAIS E SUAS FUNÇÕES EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

Organizar letras em uma página ou tela em branco é um desafio: que fonte usar? De que tamanho? Como as letras, palavras e parágrafos devem ser alinhados, spacejados, ordenados, conformados ou mesmo manipulados? Lupton (2006, p. 27), ao tratar dessas questões, observa que “a tipografia é uma ferramenta com a qual o conteúdo ganha forma, a linguagem ganha um corpo físico e as mensagens ganham um fluxo social”.

Segundo a pesquisadora, na década de 1980, computadores pessoais e impressoras puseram as ferramentas da tipografia nas mãos de um público mais amplo.

Nos anos de 1990, a ascensão da Internet, do telefone celular e do vídeo game “passou a assegurar a relevância das fontes baseadas em pixels, à medida que mais e mais informação ia sendo projetada para publicação diretamente na tela” (Lupton, 2006, p. 27).

4.1 Fontes

A escolha de fontes está relacionada à história dos tipos e suas conotações atuais, bem como suas qualidades formais, visando uma combinação apropriada entre o estilo das letras, a situação social específica e a massa de conteúdo que definem o projeto de dizer. Não há um manual que seja capaz de fixar o significado ou a função de cada fonte, porque são muitas as possibilidades quando consideradas as circunstâncias de cada produção. A *Times Roman*, por exemplo, criada para um jornal londrino, é muito popular, em grande parte por sua enorme distribuição. Ela é a fonte-padrão de vários sites, porque é de se esperar que muitos usuários a tenham em seus computadores (Lupton, 2006).

Recurso essencial empregado por todos aqueles que escrevem/leem, as fontes são variadas e podem figurar em cores diversas, quando utilizadas para a marcação do título e dos autores, como observamos nos artigos de revistas que servem a nossa exemplificação, apresentada a seguir.

Texto 1

O político da linguagem em *Special*, de Lizzo: uma análise semântico-enunciativa

The politics of language in Lizzo's Special: a semantic-enunciative analysis

Wendone Pereira de Souza 

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
wendonesouza@gmail.com

Eliuse Sousa Silva 

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
eliusesilva@uesc.br

Fonte: Souza e Silva (2024).

O título do artigo em análise tem destaque visual, exercendo função relevante na organização textual. Comparado ao restante do texto, as letras em negrito e a fonte maior, recursos multimodais, põem-no em saliência, tornando visualmente mais informativo um dado verbal, o que, sem dúvida, chama a atenção do leitor.

É interessante lembrar que o título é um importante “contextualizador prospectivo” (Koch; Travaglia, 1996), pois possibilita a ativação de conhecimentos dos sujeitos, a antecipação do conteúdo e o levantamento de hipóteses de como o texto continua. É, portanto, um dos elementos fundamentais para que o leitor possa criar interesse ou não na leitura do texto.

4.2 Hierarquia tipográfica

Lupton (2006) explica que uma hierarquia tipográfica indica um sistema que organiza conteúdo, enfatizando alguns dados e preterindo outros. A hierarquia ajuda os leitores a se localizarem no texto e como selecionar algumas de suas ofertas. Cada nível deve ser indicado por um ou mais sinais aplicados consistentemente ao longo do texto. Eles podem ser espaciais (reco, entrelinha ou posição de página) ou gráficos (tamanho, estilo, cor ou fonte). As possibilidades são infinitas, como indicado no seguinte exemplo.

Texto 2

Para iniciar o estudo do texto, a EnApMe propôs que os alunos fizessem uma leitura silenciosa e, posteriormente, uma leitura em grupo.

Vejamos a transcrição da discussão realizada, após a leitura:

Professora: Então, turma. Após terem lido aí o texto, o que vocês conseguiram tirar dele? O que o texto diz para nós?

Aluno 1: Eu acho que essa mulher da música ... é SUBMISSA, faz tudo o que o marido quer.

Aluno 2: Pra mim, é uma mulher confortada com a rotina dela. E, também, tá pronta só para servir a família: os filhos, a casa dela e o marido. Se não cuidar do marido, ele arruma outra.

Via Litterae [ISSN 2176-6800] • Anápolis • v. 12, n. 1 • p. 25-51 • jan./jun. 2020
<http://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/>

Fonte: Linhares (2020).

4.3 Recursos enfáticos

Enfatizar uma palavra ou frase em um texto corrido normalmente requer apenas um sinal. O itálico é a forma padrão, no estudo realizado por Lupton (2006). Em se tratando do artigo acadêmico, o uso da fonte itálica marca, visualmente, o título de livros e periódicos citados no texto, estrangeirismos, latinismos etc, como também o uso da fonte negrita destaca tópicos e subtópicos do texto, dando ênfase a ideias. No entanto, há outras alternativas, cores ou fontes, como indicado nos exemplos que seguem.

Texto 3

Já, em *Uma análise da organização retórica do gênero resenha literária em blogs pessoais*, Maria Eduarda Diógenes de Araújo, Wellington Vieira Mendes e Assidia Maria Soares Alves Parnaíba, todos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, discutem o avanço tecnológico e o surgimento de novas linguagens e novos gêneros dele decorrentes, enfatizando que, em âmbito digital, o *blog* é considerado um hipergênero que permite a publicação de outros gêneros, como é o caso da resenha literária. Os autores estabelecem como objetivos do estudo: (i) analisar a organização retórica de resenhas literárias publicadas em blogs, com base no modelo *Create a Research Space (CARS)*, de Swales (1990), e na adaptação desse modelo realizada por Bezerra (2017); e (ii) evidenciar como a categoria APRECIÇÃO, do subsistema ATITUDE – sistema de AVALIATIVIDADE, com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), tal como tratada por Martin e White (2005), evidencia a apreciação do

LINHA D'ÁGUA

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Fonte: Ribeiro, Rodrigues e Marquesi (2024).

Texto 4

Assim sendo, é necessário definir o **contexto** e fazê-lo em termos de um modelo mental dinâmico, ou seja, levando em conta como os falantes se representam a si próprios e aos outros participantes, bem como as outras dimensões relevantes do evento comunicativo.

Numa teoria geral das relações texto-contexto, postula o autor a necessidade de serem estudadas as estruturas visuais: o layout da página, o tamanho, o tipo e a cor das letras, o uso de manchetes, títulos, subtítulos, legendas, tabelas, figuras, tiras, desenhos, fotos, sequências de imagens, filmes etc., como elementos constitutivos do discurso.

Com base nessas considerações sobre **texto, contexto e argumentação**, numa perspectiva sociocognitiva e interacional, assumo como pressupostos:

1. O texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas, “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, como define Marcuschi, 2007);
2. Argumentação é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva, haja vista que, por exemplo, na imprensa escrita, a notícia é apresentada segundo critérios determinados de construção do espaço redacional e icônico que seria correspondente

Fonte: Elias (2016).

4.4 Quadros, figuras e tabelas

Além desses, merecem destaque recursos multimodais como quadros, figuras, gráficos e tabelas, estes últimos indicados no estudo de Lupton (2006) como expedientes que permitem que as relações numéricas sejam rapidamente percebidas e comparadas. Dos artigos das revistas que selecionamos, servem como exemplificação os seguintes recortes.

Texto 5

Quadro 2. Informações sobre o álbum *Meus caros amigos*

Lado ¹³	Canção	Autoria	Interpretação	Tempo do fonograma
1	<i>O que será (À flor da terra)</i>	Chico Buarque	Milton Nascimento Chico Buarque	2'45''
	<i>Mulheres de Atenas</i>	Chico Buarque Augusto Boal	Chico Buarque	4'15''
	<i>Olhos nos olhos</i>	Chico Buarque	Chico Buarque	4'30''
	<i>Você vai me seguir</i>	Chico Buarque Ruy Guerra	Chico Buarque	3'10''
	<i>Vai trabalhar, vagabundo</i>	Chico Buarque	Chico Buarque	2'15'
2	<i>Corrente</i>	Chico Buarque	Chico Buarque	4'25''
	<i>A noiva da cidade</i>	Francis Hime Chico Buarque	Chico Buarque	3'50''
	<i>Passaredo</i>	Francis Hime Chico Buarque	Chico Buarque	2'10''
	<i>Basta um dia</i>	Chico Buarque	Chico Buarque	2'15''
	<i>Meu caro amigo</i>	Francis Hime Chico Buarque	Chico Buarque	4'10''

Fonte: elaboração própria.

Fonte: Fraga e Barros (2024).

Texto 6

Figura 4. Tetragrama de análise multissemiótica da canção



Fonte: Grupo de Estudos da Canção (GECAN)/NELA/UFSC

Fonte: Fraga e Barros (2024).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da escrita, aspectos como a numeração de folhas, colunas e linhas; a visibilidade de divisões de páginas (uso de iniciais enfeitadas, rubricas e letras marginais); a instituição de uma relação analítica, não só espacial entre texto e glosas; a marcação pela diferença dos caracteres ou da cor das tintas na distinção entre o texto comentado e seus comentários, propiciaram uma melhor interação entre textos, imagens e gráficos constitutivos do texto e, principalmente, entre texto e leitor, conforme assinalam Cavallo e Chartier (1998).

Daqueles para esses tempos de cultura digital, a interação ocorre de forma mais rápida e intensa, graças aos dispositivos tecnológicos que, constantemente em atualização, possibilitam um modo de comunicação e de interação em que é comum a integração de linguagens e mídias.

Nesse cenário, ganha saliência a compreensão de que o texto é um evento construído numa orientação multissistemas (Marcuschi, 2008). Com a facilidade de acesso a computadores ou dispositivos móveis, a produção de textos é marcada pela integração de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc. Sendo assim, as práticas de letramento não podem se restringir mais ao sistema linguístico, defendem Dionísio e Vasconcelos (2013).

Pensando particularmente no letramento acadêmico, os aspectos multimodais destacados nos artigos científicos que selecionamos assumem importantes funções cognitivas, discursivas, textuais e semântico-pragmáticas.

No entanto, no ensino desse tipo de produção escrita, a esses aspectos não é dada a devida atenção, quando trabalhados apenas do ponto de vista da forma tação, para atender às normas do discurso acadêmico. Assim circunscritos, esses elementos, vistos sob o prisma de normas a serem seguidas, ganham a antipatia e o desinteresse dos alunos.

No ensino da escrita acadêmica, o desafio primeiro que se apresenta ao professor é situar os gêneros textuais acadêmicos socialmente, culturalmente, historicamente. Nesse trabalho, antes de solicitar esse tipo de produção ao aluno, o professor pode lançar mão de estratégias como comparar artigos publicados em diferentes revistas científicas; indicar semelhanças e diferenças quanto aos elementos multimodais e funções que assumem na interação proposta com o leitor; observar que o projeto de uma revista é constituído não apenas por uma identidade linguística, mas também por uma identidade visual que se complementam e se vem de orientação à leitura. Trata-se de algumas sugestões que podem encher de significados e sentidos o ensino da produção escrita na universidade.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Inês Batista; RODRIGUES, Maria das Graças Soares; MARQUESI, Sueli Cristina. Linguagem/linguagens em estudos textuais, enunciativos e discursivos. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 1–9, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/230024>. Acesso em: 20 out. 2024.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **Revista ReVEL**, Edição Especial, v. 14, n.12, p. 191-206, 2016. Disponível em: <https://www.revel.inf.br/files/5468c9d9679da7cfe81f9c8725fccc11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

FRAGA, Camila Farias; BARROS, Laíse Maciel. Análise do álbum “Meus caros amigos” como um hipergênero. **Linha D’Água**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 10–27, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/219416>. Acesso em: 20 out. 2024.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. New York: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; LEITE-GARCÍA, Regina; VAN LEEUWEN, Theo. Semiótica discursiva. *In*: VAN DIJK, Teun (org.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

LINHARES, Allan de Andrade. Oficinas pedagógicas: redimensionando práticas à luz da educação linguística. **Via litterae**, Anápolis, v.12, n. 1, p. 25-51, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/11449>. Acesso em: 20 out. 2024.

LUPTON, Ellen. **Pensar com tipos**. Guia para designers, escritores, editores e estudantes. Trad. André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. São Paulo: Parábola, 2017.

RAMOS, Paulo. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas: Zarabatana Books, 2011.

RAMOS, Paulo. **A leitura de quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Nadiana Lima da. **Referenciação, multimodalidade e tipografia cinética:** reflexões em Linguística Textual. Recife. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, Wendone Pereira de; SILVA, Eliuse Sousa. O político da linguagem em Special, de Lizzo: uma análise semântico-enunciativa. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 69–91, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/221493>. Acesso em: 20 out. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Rivaldo Capistrano de. **Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. Campinas: Pontes, 2017.

SOUZA JÚNIOR, Rivaldo Capistrano de. **Referenciação e humor em tiras do Gatão de meia-idade, de Miguel Paiva**. São Paulo, 2012. 139 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

TEIXEIRA, Jeannie Fontes. **Estratégias de referenciação em infográficos:** contribuições da imagem para a progressão textual. Fortaleza, 2016. 246 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, 2016.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto:** uma abordagem sociocognitiva. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VERDE, Dilma Maria Campelo Rio. **Gêneros textuais e infografia:** à busca por novas perspectivas de ensino e aprendizagem de competências e habilidades para a leitura de textos verbo-visuais. Belo Horizonte, 2017. 254 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2017.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Allan de Andrade Linhares, doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP (2017). Desenvolve pesquisas na área de Linguística e Educação, com ênfase em Ensino de Língua Portuguesa e Educação Linguística, atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino de língua, produção escrita, leitura, alfabetização, oralidade e educação linguística.

Edmilsa Santana de Araújo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisa na área de Formação de Professores, Fundamentos Antropológicos da Educação e Prática de Pesquisa em Educação, Diretora do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) desde junho de 2019.

POTENCIALIDADES DO GÊNERO MULTIMODAL GRAPHIC NOVEL COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Isaac Oliveira de Araújo (UFPI)
isaac.araujo@ufpi.edu.br
Vânia Soares Barbosa (UFPI)
vaniasb@ufpi.edu.br

RESUMO: Estudos apontam que as *Graphic Novels* (GNs) desempenham um papel significativo no ensino de inglês, especialmente em um contexto multimodal influenciado por avanços tecnológicos que permitem integrar diferentes modos semióticos (Kress, 1998). Entre esses estudos, o de Rimmereide (2022) explora o potencial das GNs como textos multimodais para aprimorar o letramento visual e crítico dos alunos e investiga sua implementação no ensino de língua inglesa, aspectos que nos interessam, bem como as potencialidades daqueles usos — benefícios e limitações. Partindo do estudo citado, adotamos uma metodologia bibliográfica e qualitativa para a análise das seções de introdução, metodologia e conclusão de artigos científicos com o objeto de estudo semelhante. Esta seleção foi feita a partir de buscas por palavras-chave, como *Multimodality*, *Graphic Novels* e *English Teaching* e suas traduções para o português, e da leitura dos resumos, resultando na seleção de sete artigos. Os resultados evidenciam que as GNs têm sido utilizadas para desenvolver competências linguísticas, pensamento crítico e a competência intercultural. Entretanto, limitações surgem da falta de familiaridade de alguns professores com o gênero, comprometendo sua eficácia. Concluimos, assim, que para maximizar os benefícios das GNs no ensino de inglês, é essencial capacitar os professores para explorar as GNs nesse contexto.

Palavras-chave: *Graphic Novels*; multimodalidade; ensino de inglês.

1 INTRODUÇÃO

Como cidadãos contemporâneos temos testemunhado que as tecnologias digitais e seus avanços ao longo dos anos tem influenciado a forma como nos comunicamos, como destaca Barbosa (2017), o que nos leva ao entendimento de que as imagens e os textos estão cada vez mais multimodais justamente devido às facilidades que aquelas tecnologias trazem na produção e disseminação daqueles textos, agora, mais que nunca, trazendo em suas composições os e diferentes modos e recursos semióticos, tais como as imagens (estáticas e em movimento), entre outros.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os textos são transformados pela tecnologia, as formas de lê-los e interpretá-los também se transformam, passando a requerer outros letramentos de seus leitores, como o letramento visual. De acordo com Barbosa (2017), esse letramento vai além da simples decodificação de imagens e elementos visuais; ele

abrange a habilidade de interpretar criticamente as informações apresentadas e a capacidade de produzir textos que integrem esses elementos de maneira significativa.

Inseridas nesse contexto, as *Graphic Novels* (GNs) são um gênero multimodal que combina elementos visuais, verbais e narrativos para construir suas histórias e, ainda que não tenham o ensino como finalidade, podem constituir-se em materiais didáticos úteis no desenvolvimento do letramento visual de seus leitores. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi examinar as potencialidades e limitações das GNs como material didático em aulas de língua inglesa, explorando as formas de implementação desse gênero e suas possíveis vantagens e desvantagens. A pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre o uso das GNs no ensino de línguas, podendo contribuir para a adaptação das práticas pedagógicas ao contexto atual no qual estamos expostos a textos cada vez mais multimodais. Esse entendimento foi buscado por meio da análise de artigos científicos que discutem as aplicações e implicações dessa abordagem. No tópico seguinte, apresentamos as principais ideias e conceitos que fundamentaram teoricamente esta análise.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

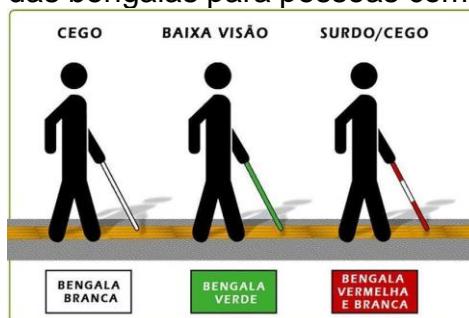
Nesta seção, discutimos os conceitos e as teorias fundamentais que sustentam esta pesquisa, como a Semiótica Social, a Multimodalidade, o gênero *Graphic Novel*, e o contexto dos materiais didáticos, entre eles os materiais autênticos.

2.1 Semiótica social e multimodalidade

A Semiótica Social (SS) é entendida por Kress (2010) como o estudo dos signos utilizados por uma comunidade em contextos sociais e culturais, nos quais o significado é produzido e/ou interpretado. Nesse sentido, essa teoria não considera apenas os signos em si, mas também o contexto e os interesses de seus produtores no momento em que aqueles signos são produzidos, interesses esses que são fundamentais para a interpretação e reconstrução do texto. A Semiótica Social, portanto, destaca a importância da interação entre os signos e o ambiente sociocultural no qual são utilizados. Não há, portanto, um controle de interpretações ou uma maneira certa ou errada de produzir significado a partir de um texto, uma vez que, diferentemente da semiótica tradicional, para a SS o signo é motivado e não arbitrário (Kress, 2010). Nesse sentido, o modelo de Kress (2010) difere a comunicação da representação, sendo essa última ao nível do eu, da forma

como enquanto produtor do signo eu faço minhas escolhas por modos e recursos semióticos (verbal, visual, gestual, espacial, entre outros) para representar minhas mensagens, e primeira como o resultado da interpretação daquelas escolhas por uma comunidade que compartilha dos mesmos interesses. Procuramos exemplificar tal modelo a partir da Figura 1 que apresentamos a seguir:

Figura 1: Cores das bengalas para pessoas com deficiência visual



Fonte: Self Healing Brasil (s.d.).

Na Figura 1, percebemos como a Semiótica Social pode ser aplicada à interpretação das cores das bengalas que, naquele sistema, são utilizadas para indicar diferentes tipos de deficiência visual. Ao observar as cores verde, vermelha e branca, por exemplo, o significado não é imediato ou universal, mas se constrói a partir da compreensão do sistema de cores adotado no contexto da comunicação e acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Quando alguém vê uma bengala verde, vermelha ou branca, o significado dessas cores vai depender dos conhecimentos (interesses) que a pessoa tenha sobre o que elas representam no contexto de deficientes visuais. Assim, sendo parte de uma comunidade que compartilha daqueles mesmos interesses, é possível que a pessoa compreenda que o verde está associado à baixa visão, o vermelho à surdocegueira e o branco à cegueira, atribuindo, assim, aqueles significados às cores naquele contexto específico e, neste, as representações nas cores se constituem em um evento comunicativo. Por outro lado, uma pessoa que não tenha esses conhecimentos poderá olhar essas cores nas bengalas e não identificar seus significados, interpretando-as apenas como cores qualquer, cumprindo funções estéticas, sem compreender suas funções no sistema de sinalização. Em outras palavras, as cores no contexto da Figura 1 ganham sentido com base no que é socialmente acordado para representar essas condições, mostrando como o signo se articula dentro de um contexto cultural e social específico.

Alinhado à SS, o conceito de multimodalidade, conforme Kress (2010) e Kress e van Leeuwen (2020), envolve a integração de diferentes elementos semióticos, como imagens, palavras, cores e outros recursos, para a construção de um significado mais amplo e

complexo. Esses modos e recursos semióticos, ao interagirem entre si, colaboram na produção de mensagens de forma rica e expressiva. Ou seja, ao combinar essas diferentes formas de comunicação, um texto multimodal transmite uma mensagem cuja compreensão se dá pela interação desses modos, visto que cada um deles agrega uma camada de significado.

Voltando à Figura 1, podemos perceber como a combinação de diferentes modos semióticos contribui para a construção de um significado mais claro. Se apenas a cor fosse utilizada, a mensagem não seria totalmente compreendida, assim como se o texto verbal fosse o único recurso. A interação entre diversos elementos, como cor, tipografia, layout, texto verbal e ícones, é o que possibilita a construção de um significado mais completo. Cada um desses modos semióticos adiciona uma camada de compreensão, e é a integração deles que permite que a mensagem seja apreendida de forma mais ampla. Essa integração, por sua vez, requer o letramento visual cuja definição aqui adotada é aquela apresentada por Barbosa (2017) que inclui a capacidade de ler, usar e produzir textos multimodais para além do texto verbal apenas, de maneira crítica e consciente, sendo, portanto, parte de práticas pedagógicas na formação de leitores contemporâneos.

2.2 Graphic Novels

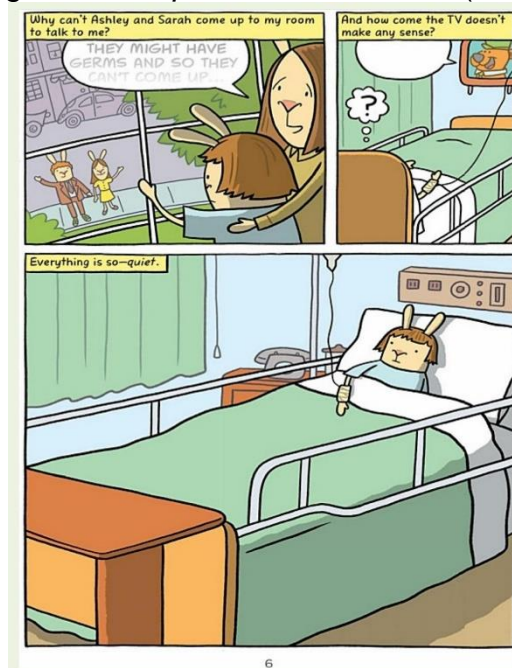
Definir *Graphic Novel* enquanto gênero pode se mostrar uma tarefa complexa. Autores como Rimmereide (2021), McTaggart (2008), Savic (2022) apresentam definições que, embora contribuam para a compreensão desse gênero, não conseguem abranger sua totalidade, visto que algumas obras escapam das descrições propostas por cada estudo. Assim, adotamos a definição de Savic (2022), por entendermos que esta demonstra flexibilidade suficiente para englobar a maioria das obras aqui investigadas. Dessa forma, ao nos referirmos às *Graphic Novels*, adotamos a compreensão de que uma GN é:

[...] um romance no formato de comic-strip, diferenciado das HQs em vários aspectos: é bem mais longa, narra uma história completa, apresenta personagens complexos, possui uma estrutura narrativa com começo, meio e fim claros, e uma narração precisa (Savic, 2022, p. 260).

Mencionamos previamente que as *Graphic Novels* podem ser classificadas como um gênero multimodal devido à integração de diferentes modos semióticos que colaboram na construção de significado. Essa característica é destacada por Rimmereide (2021), que explica que as *Graphic Novels* empregam “expressões multimodais, como layout, texto verbal e recursos visuais, que juntos formam a história” (p. 101).

Esses elementos não atuam de maneira isolada, mas em conjunto, criando uma experiência de produção de significados como a multimodalidade propõe. Na Figura 2, apresentamos um exemplo que ilustra como esses modos interagem para construir sentido, destacando a relevância do gênero no contexto atual da comunicação.

Figura 2: Página da *Graphic Novel El Deafo* (Bell, 2014, p. 06)



Fonte: Bell, Cece. *El Deafo*. New York: Amulet Books, 2014.

Ao examinarmos a página da *Graphic Novel El Deafo*, percebemos como diferentes elementos semióticos são organizados em um todo semiótico que constrói a narrativa. Um aspecto particularmente notável é o uso da tipografia para representar a perda progressiva de audição da personagem. Nos quadros da página, o texto nos balões de diálogo se torna gradualmente ilegível, podendo significar a dificuldade crescente da protagonista em compreender os sons ao seu redor.

Para além desse recurso semiótico, entendemos que outros elementos, tais como o layout e as escolhas de cores, não foram utilizados de forma aleatória, mas encontram-se estrategicamente posicionados para contribuir para a experiência narrativa. O vazio predominante na última cena, por exemplo, reforça a sensação de isolamento e solidão enfrentada pela personagem, criando uma imersão emocional para o leitor.

Esses aspectos exemplificam o quão multimodais são as *Graphic Novels*, cuja integração entre tipografia, imagens e outras escolhas visuais é essencial para produção de significados que, por sua vez, não se bastariam em um único modo semiótico. Dessa forma, mesmo em uma única página, verificamos o potencial narrativo e expressivo desse gênero.

Esse convite à articulação de diferentes modos semióticos confere às *Graphic Novels* um lugar de destaque no entretenimento e destacam seus potenciais para o ensino, uma vez que oferecem outras possibilidades de análise e uso pedagógico.

Ao considerarmos seu uso em sala de aula, surge a necessidade de refletir sobre como esses textos podem ser incorporados a estratégias de ensino. Nesse contexto, é essencial discutir a diferença entre materiais didáticos e materiais autênticos, entendendo como cada um pode ser explorado para potencializar o aprendizado de línguas por meio de recursos multimodais, como os presentes nas *Graphic Novels*.

2.3 Materiais didáticos e autênticos

No contexto do ensino de línguas, ponto central desse estudo, materiais didáticos são definidos por Tomlinson (2012) como recursos criados especificamente para facilitar o aprendizado da língua. Esses materiais incluem livros didáticos, guias de estudo, entre outros recursos pedagógicos, que seguem uma estrutura organizada e são projetados para atender a objetivos educacionais específicos. Tomlinson (2012) destaca que materiais didáticos são desenvolvidos com o intuito de proporcionar uma abordagem sistemática e progressiva ao conteúdo, ajudando os alunos a adquirir competências linguísticas de maneira estruturada. Embora esses materiais frequentemente envolvam práticas e atividades de ensino predefinidas, eles têm a vantagem de serem adaptados ao nível e às necessidades dos aprendizes, oferecendo uma base sólida para o aprendizado.

Inseridos nesse contexto, ainda que nem sempre sejam produzidos para este fim, encontram-se os materiais autênticos que, de acordo com Tomlinson (2012), desempenham um papel fundamental ao aproximar os alunos do uso real da língua fora da sala de aula. O autor descreve materiais autênticos como aqueles que não foram modificados para fins pedagógicos e, por isso, refletem o uso real e cotidiano da língua, como jornais, músicas, filmes e, no âmbito desta pesquisa, as *Graphic Novels*, entre outros recursos presentes na sociedade.

Ainda de acordo com a definição de Tomlinson (2012), materiais autênticos são especialmente valiosos porque permitem que os alunos experimentem a língua em suas formas naturais, o que facilita o desenvolvimento de competências comunicativas reais. Ao usar materiais autênticos, os professores podem ajudar os alunos a se familiarizar com os padrões de linguagem, gírias, expressões idiomáticas e contextos culturais que fazem parte do uso cotidiano da língua. Por outro lado, Richards (2001) ressalta algumas limitações no uso de materiais autênticos no ensino de língua inglesa. Segundo o autor, esses materiais

podem apresentar uma linguagem complexa e vocabulário pouco comum no cotidiano, uma vez que não são adaptados ou simplificados para atender às necessidades dos alunos. Esse aspecto pode se tornar um desafio, pois há o risco de que o nível de dificuldade das palavras seja superior à capacidade de compreensão dos estudantes.

As *Graphic Novels*, como definidas nesta pesquisa, se inserem no conceito de materiais autênticos, uma vez que não tendo sido produzidas/modificadas para fins pedagógicos, refletem o uso real da língua em contextos diversos e naturais. Elas, portanto, oferecem aos alunos uma rica experiência de aprendizagem, ao integrar elementos como texto, imagem e layout de forma coesa, criando um ambiente propício para o aprendizado. Nesse sentido, acreditamos que as GNs tenham potencial de proporcionar não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também uma compreensão profunda da cultura e dos contextos nos quais a língua é usada, além de contribuir para o desenvolvimento do letramento visual.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma metodologia de natureza bibliográfica e qualitativa, conforme o delineamento de Kauark (2010), que ressalta a análise de material pré-existente, como artigos acadêmicos, como base principal para a pesquisa. Em consonância com a definição de Kauark (2010), a pesquisa qualitativa não se utiliza de métodos estatísticos e prioriza a coleta de dados em seu ambiente natural, com o pesquisador desempenhando um papel central na análise. A natureza qualitativa da pesquisa indica que o foco foi em compreender as experiências e interpretações do uso de *Graphic Novels* no contexto educacional, mais do que em medir ou quantificar resultados. A escolha por uma abordagem qualitativa se alinha ao objetivo de examinar os conceitos e práticas pedagógicas envolvidas na utilização desse material no ensino de uma língua estrangeira.

3.1 Seleção do *corpus* para a pesquisa

O processo de seleção dos artigos começou com uma busca inicial utilizando palavras-chave como "*Multimodality*", "*English Teaching*" e "*Graphic Novels*", tanto em inglês quanto em português. O objetivo dessa busca preliminar foi realizar uma varredura nas publicações acadêmicas para identificar os trabalhos relevantes e recentes sobre o uso das *Graphic Novels* no ensino de línguas, com foco na multimodalidade. Esta fase foi estratégica, pois permitiu filtrar rapidamente as produções mais pertinentes ao tema, com

base nos títulos e resumos dos artigos. A partir dessa busca inicial, foram selecionados diversos artigos que, à primeira vista, se mostravam alinhados com o foco da pesquisa.

Após essa pré-seleção, foi realizada uma leitura mais detalhada dos resumos dos artigos escolhidos, o que possibilitou um filtro mais refinado. Os artigos que abordavam diretamente o uso das *Graphic Novels* no ensino de inglês, especialmente no contexto da multimodalidade, foram então selecionados com base na relevância desses textos, considerando a contribuição que poderiam oferecer para a compreensão do uso pedagógico das *Graphic Novels* na educação linguística. Ao todo, sete artigos foram selecionados para compor o *corpus* da pesquisa, pois apresentaram uma abordagem aprofundada e significativa sobre o tema.

3.2 Análise e coleta de dados

Com os artigos selecionados, a próxima fase envolveu uma leitura ainda mais aprofundada dos textos, especialmente das seções introdutórias, metodológicas e conclusivas de cada um. Essas partes dos artigos foram analisadas com o intuito de extrair informações sobre as metodologias de ensino que incorporaram *Graphic Novels* e como essas práticas pedagógicas foram aplicadas pelos professores de inglês. Além disso, foram analisadas as conclusões dos autores, a fim de compreender as vantagens e desvantagens do uso das *Graphic Novels*, conforme reportado nos estudos revisados que apresentamos no próximo tópico.

A partir dessa coleta, foi possível identificar usos e aspectos recorrentes nas abordagens dos educadores no uso das *Graphic Novels* no ensino de inglês, os quais apresentamos no tópico seguinte.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus do presente estudo revelou padrões consistentes entre os estudos analisados, reforçando os achados da pesquisa. Nestes encontramos semelhanças e convergências em diferentes aspectos do uso das *Graphic Novels* em aulas de inglês. Para uma melhor apresentação, optamos por organizar os resultados em seções, detalhando as categorias identificadas e as implicações pedagógicas decorrentes de cada uma.

4.1 Usos da GNs no ensino de língua inglesa

Ao examinarmos os usos das *Graphic Novels* como material didático, identificamos as seguintes possibilidades: leitura e compreensão, ensino de vocabulário, desenvolvimento da oralidade, sensibilidade intercultural e letramento crítico. Com base nessas descobertas, os resultados foram organizados para detalhar cada um desses usos, descrevendo como as GNs foram empregadas para atingir objetivos pedagógicos específicos. Além disso, foram explorados os benefícios e impactos observados, evidenciando os avanços proporcionados por essas práticas e as implicações no ensino de línguas. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os principais achados em relação ao papel das *Graphic Novels* como material multimodal no ensino de inglês, de forma integrada em relação aos artigos analisados.

Quadro 1: GNs como material didático para o ensino de língua inglesa

CATEGORIA	ESTUDOS	CONTRIBUIÇÕES
Leitura e Compreensão	Hüseyin e Efecioglu (2015) e de Gultom, Frans e Cellay (2022),	As GNs despertam o interesse pela leitura e facilitam a compreensão de conceitos concretos e abstratos.
Ensino de Vocabulário	Cimermanová (2014), Basal, Aytan e Demir (2016), Hüseyin e Efecioglu (2015)	Ampliam o vocabulário e estimulam a imaginação de forma lúdica.
Prática da Oralidade (speaking)	Gultom, Frans e Cellay (2022)	Incentivam a conversação, discussões e expressão autêntica de opiniões.
Competencia Intercultural	Rimmereide (2021), Hecke (2011) e Savić (2022)	Promovem a competência intercultural ao expor e refletir sobre a diversidade cultural.
Letramento Crítico	Chun (2009)	Estimulam o pensamento crítico por meio da análise de imagens e temas maduros.

Fonte: Os autores.

O Quadro 1 resume as principais contribuições das GNs, evidenciando como elas podem favorecer uma aprendizagem mais envolvente e eficaz, estimulando a imaginação, promovendo discussões e reflexões sobre questões culturais, e aprimorando a compreensão de conteúdos visuais e textuais. A partir da leitura do Quadro, podemos perceber que as *Graphic Novels* têm impacto positivo na educação, especialmente no

ensino de língua inglesa, e que esses impactos podem ser relevantes para diversas áreas, desde a prática da habilidade de leitura até a prática da oralidade, por exemplo, além de contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, da competência intercultural e do letramento crítico. Assim, esses resultados ilustram o potencial das *Graphic Novels* como uma ferramenta pedagógica rica e multifacetada, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa.

4.2 Potencialidades e limitações

A partir da análise e observação dos usos das *Graphic Novels* (GNs) no contexto do ensino de língua inglesa (Quadro 1), foram identificados tanto aspectos positivos quanto desafios. No que tange ao potencial das GNs para engajar os alunos e melhorar o aprendizado, observou-se que elas podem ser recursos poderosos como fatores de motivação, ampliar o vocabulário e facilitar a prática da oralidade. Contudo, também identificamos limitações relacionadas à adequação do material às necessidades dos alunos, incluindo aspectos como o nível de proficiência e a maturidade dos mesmos. Esses fatores podem influenciar diretamente a eficácia/ineficácia do uso das GNs em sala de aula. No quadro a seguir resumimos essas questões, destacando as potencialidades e os desafios observados nos estudos analisados.

Quadro 2: Potenciais e limitações das GN no ensino de língua inglesa

ASPECTOS	ESTUDOS	CONTRIBUIÇÕES
Potencialidades	Gultom, Frans e Cellay (2022), Hecke (2011), Hüseyin e Efecioglu (2015)	As GNs aumentam a motivação dos alunos, conectando-se à geração digital e tornando o aprendizado mais dinâmico.
Limitações	Gultom, Frans e Cellay (2022), Hecke (2011), Hüseyin e Efecioglu (2015)	A falta de preparo docente e a escolha inadequada de materiais podem prejudicar a adaptação e o aprendizado.

Fonte: Os autores.

O Quadro 2 acima apresenta os benefícios e desafios do uso das *Graphic Novels* (GNs) na educação de língua inglesa, conforme evidenciado pelos autores citados. O lado positivo das GNs está na capacidade de aumentar a motivação e o entusiasmo dos alunos, o que é reforçado pelo apelo visual do material, alinhado ao contexto digital em que os estudantes estão inseridos. Contudo, a falta de familiaridade de muitos educadores com o

formato das GNs, bem como a seleção inadequada de material, são desafios importantes que podem comprometer o impacto das GNs no processo de ensino e aprendizagem. Tais desafios exigem uma escolha cuidadosa de obras, levando em consideração a faixa etária, o nível de proficiência dos alunos e a organização da narrativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o impacto das *Graphic Novels* no ensino de língua inglesa, com o objetivo de compreender como esse recurso multimodal pode contribuir para o aprendizado da língua. Os resultados destacam que as GNs possuem um potencial significativo para aprimorar o ensino, especialmente por seu papel como fator de motivação para os estudantes.

Combinando elementos visuais e narrativos, essas obras tornam-se ferramentas envolventes que atraem alunos de diferentes faixas etárias e níveis de proficiência, promovendo interesse e participação ativa nas aulas. Além disso, sua abordagem lúdica e dinâmica facilita a compreensão de conceitos abstratos e o enriquecimento do vocabulário, podendo tornar o aprendizado mais acessível e estimulante.

Do conjunto de resultados, podemos entender que as *Graphic Novels* (GNs) demonstram grande potencial no ensino de inglês, promovendo o desenvolvimento da oralidade ao integrar práticas de conversação, expressão de opiniões e discussões, tornando o aprendizado mais autêntico e envolvente. Além disso, contribuem para a competência intercultural ao abordar questões culturais diversas, permitindo que os alunos compreendam perspectivas e nuances de outras culturas, essenciais para sua formação ética e social.

Contudo, o uso das GNs também apresenta desafios. A escolha inadequada de materiais pode comprometer o engajamento dos alunos, especialmente se não forem ajustados ao nível de maturidade e proficiência linguística dos alunos. Outro obstáculo é a falta de familiaridade de muitos professores com o gênero gráfico, o que dificulta sua implementação pedagógica. A seleção estratégica das GNs, alinhada aos objetivos educacionais e às necessidades dos estudantes, é essencial para evitar problemas relacionados a temas complexos ou vocabulário avançado, o que significa que, apesar de seu potencial, a utilização eficaz das GNs requer planejamento cuidadoso, capacitação docente e ajustes curriculares na formação de professores que maximizem os benefícios desse recurso inovador.

Ainda, a despeito de sua relevância, reconhecemos que este estudo possui limitações, especialmente em relação à análise de um número restrito de artigos e à ausência de uma investigação empírica mais profunda sobre os efeitos das GNs no desempenho dos alunos em termos de aprendizado da língua. Deixamos, então, como sugestão que futuras pesquisas possam expandir esses aspectos, explorando não apenas o uso de GNs em sala de aula, mas também o impacto a longo prazo do seu uso, especialmente em termos de aquisição de vocabulário e fluência oral.

Adicionalmente, recomendamos também estudos sobre a formação de professores para prepará-los a usar GNs de forma eficaz. Futuras pesquisas podem explorar o impacto das GNs em diferentes contextos educacionais, faixas etárias, culturas e níveis de proficiência, ampliando a compreensão de sua aplicação adaptativa.

Por fim, acreditamos que o estudo contribui para a discussão sobre o uso de recursos multimodais no ensino de línguas, destacando as potencialidades das GNs, mas também os desafios que precisam ser enfrentados para garantir sua efetividade. Ao considerar tanto os aspectos positivos quanto as limitações, fica claro que, para que as GNs desempenhem seu papel de forma eficaz no ensino de inglês, faz-se necessário um esforço conjunto entre professores, alunos e pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BASAL, A.; AYTAN, T.; DEMIR, I. Teaching vocabulary with graphic novels. **English Language Teaching**, v. 9, n. 9, p. 95, 4 ago. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n9p95>. Acesso em: 22 maio 2024.

BARBOSA, V. S. **Multimodalidade e letramento visual**: uma proposta de intervenção pedagógica para integrar as habilidades de ler e ver no processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, 2017.

CIMERMANOVÁ, I. Graphic novels in foreign language teaching. **Journal of Language and Cultural Education**, v. 2, n. 2, p. 85-94, 2014.

CHU, K.; COFFEY, S. Multimodal analysis of graphic novels: a case study featuring two Asian women travellers. **Intercultural Communication Studies**, v. 24, n. 1, p. 145-166, 2015.

CHUN, C. W. Critical literacies and graphic novels for English-language learners: teaching Maus. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 53, n. 2, p. 144-153, out. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1598/jaal.53.2.5>. Acesso em: 22 maio 2024.

GULTOM, E.; FRANS, A.; CELLAY, E. Adapting the graphic novel to improve speaking fluency for EFL learners. **Al-Hijr**, v. 1, n. 2, p. 46-54, 2022.

HECKE, C. Graphic novels as a teaching tool in high school and university English as a foreign language (EFL) classrooms. **Amerikastudien/American Studies**, p. 653-668, 2011.

HÜSEYİN, Ö. Z.; EFECIOĞLU, E. Graphic novels: an alternative approach to teach English as a foreign language. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 11, n. 1, p. 75-90, 2015.

KAUARK, F. S.; MANHÃES, F. C.; MEDEIROS, C. H. **Metodologia da pesquisa: um guia prático**. Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010. 88 p. E-book.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 3. ed. London: Routledge, 2020.

MCTAGGART, J. Graphic novels: the good, the bad and the ugly. In: FREY, N.; FISHER, D. (org.). **Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills**. Corwin Press, 2008. p. 27-46.

RICHARDS, J. C. **Curriculum development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIMMERIEDE, H. Graphic novels in the EAL classroom: a pedagogical approach based on multimodal and intercultural understandings. **Multimodality in English Language Learning**, New York, v. 1, p. 99-114, 2022.

SAVIC, V. M. Graphic novels as a teaching tool for raising intercultural sensitivity in primary English classroom. **Književnost za decu u nauci i nastavi**, 1 jul. 2022.

TOMLINSON, B. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

ZAZULAK, S. **Using authentic material from the real world to teach English**. Pearson, 2017. Disponível em: <https://www.english.com/blog/authentic-material/>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CRENCIAIS DOS AUTORES

Isaac Oliveira de Araújo, graduando em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Piauí. Professor de inglês e pesquisador em formação. Suas áreas de interesse são Linguística Aplicada, especialmente na área de Multimodalidade, Semiótica Social e Tecnologias voltadas para o ensino.

Vânia Soares Barbosa, PhD em Linguística Aplicada (UECE). Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí. Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase no ensino de língua inglesa e formação de professores, semiótica social/multimodalidade. Coordena o Grupo de Estudos em Multimodalidade, Tecnologia e Ensino – GEMTE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5816-1064>

A CONTRIBUIÇÃO DA MÍDIA AUDITIVA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E ORALIDADE

Alyssandra Viana Fonseca (PPGL/UFC/FUNCAP)

alyssandraviana01@gmail.com

Letícia dos Santos Carvalho (FELCS/UFRN)

lleticia_carvalho@hotmail.com

RESUMO: A ambiência digital tem possibilitado cada vez mais novas formas de interação em sociedade, através de múltiplas linguagens, como a imagem - estática ou não - e o áudio. Nesse cenário, o espaço escolar não pode ignorar o uso dessas diferentes mídias na proposição de atividades didático-pedagógicas. Dito isso, o presente trabalho objetiva discutir a contribuição da utilização de podcasts para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e oralidade. Para tanto, ancora-se no que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), e em estudos que discutem a multimodalidade (Rojo; Moura, 2012; 2019; Ribeiro, 2016; 2021) e o uso do podcast (Moura; Carvalho, 2006; Canelas, 2012; Tumulo, 2014) em sala de aula. Metodologicamente, utiliza como *corpus* de análise relatos de professores em formação inicial e continuada, participantes de um curso de extensão intitulado “Criação de Podcasts” (LAPEIA/UFRN). Os resultados evidenciam que o podcast contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua materna e estrangeira, em relação à aspectos (não) linguísticos da oralidade, incluindo a pronúncia e a fluência, além de possibilitar o acesso virtual a sujeitos nativos de países de diferentes regiões do mundo, com culturas múltiplas e diferentes falares, por meio dos arquivos em áudio.

Palavras-chave: Produção de podcasts; ensino de línguas; oralidade; formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

O uso de recursos digitais no contexto escolar passou a ser mais recorrente, principalmente após a pandemia do Covid-19, em 2020, que exigiu destes a utilização de espaços virtuais para a efetivação das atividades educacionais, durante o isolamento social.

Entretanto, no ensino de línguas, principalmente no de L2, a aprendizagem mediada por tecnologias digitais não se configura como uma inovação em termos de novidade decorrente do ensino remoto emergencial (Rabello, 2021), apesar de ter, em muito, ampliado o uso, levando em consideração a obrigatoriedade e necessidade imposta pela circunstância vivenciada.

A autora destaca que

os computadores já são utilizados no ensino de línguas desde a década de 1960, e desde a década de 1980 há um campo específico de pesquisa e prática sobre sua utilização no ensino-aprendizagem de línguas conhecido como CALL (Computer Assisted Language Learning) (Rabello, 2021, p. 70).

Documentos norteadores do ensino na Educação Básica, no Brasil, inclusive, já orientavam para utilização de equipamentos tecnológicos conectados ou não à internet décadas atrás, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998.

Esse documento aponta para o uso de tecnologias como o rádio, a televisão e os CD-ROMS – relevantes para o período, mas consideradas hoje como artefatos menos sofisticados, quando comparados à *web 2.0*, à Inteligência Artificial e outros que se fazem presentes em todos os âmbitos, inclusive educacionais. Paiva (2008, p. 5), nesse cenário, frisa que

com a inovação tecnológica de gravação e reprodução de som, foi possível levar para a sala de aula material gravado, reproduzindo amostras de fala de falantes nativos. Os alunos poderiam assim ouvir e tentar imitar a pronúncia sem a interferência do sotaque do professor ou de seus eventuais problemas de pronúncia e entonação.

Essas ferramentas se alinham ao que propõe os PCNs, que apontam como um dos objetivos do ensino fundamental o desenvolvimento nos alunos de competências e capacidades voltadas para a utilização de “[...] diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998, p. 08).

Em relação ao ensino médio, por sua vez, eles destacam competências a serem alcançadas ao longo do processo formativo, sem as quais o aluno pode vir a ter dificuldades no prosseguimento dos estudos e em suas participações em práticas sociais. Entre estas, está o entendimento dos princípios das tecnologias da comunicação e da informação e suas aplicações na escola, no trabalho e em outros contextos igualmente relevantes (Brasil, 2000).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), atualiza muitas dessas prescrições e destaca que o professor, em sala de aula, deve contemplar de forma crítica as novas práticas de linguagem e produções, por meio dos novos letramentos, essencialmente digitais.

Essa orientação se justifica levando em consideração que o espaço digital apresenta um grande potencial de comunicação, de modo que a escola pode instituir novos modos de promoção da aprendizagem, da interação e do compartilhamento de conhecimentos entre professores e alunos (Brasil, 2018).

Entre os instrumentos citados para o desenvolvimento dessas atividades está a mídia auditiva, por meio do podcast. Esse artefato compreende uma produção textual oral, gravada e disponibilizada em formato de áudio, na qual ocorre a verbalização de

conhecimentos, curiosidades, opiniões e outros conteúdos específicos de determinadas áreas e interesses.

Essa ferramenta passou a ser utilizada, com maior ênfase, na educação, após os professores identificarem alguns benefícios decorrentes do seu compartilhamento, como por exemplo, a facilidade de o aluno acessar o seu conteúdo, inclusive de modo off-line (Oliveira; Oliveira; Carvalho, 2020).

Seguindo essa perspectiva, o presente artigo objetiva discutir a contribuição da utilização do podcast para o processo de ensino-aprendizagem de línguas e oralidade, a partir de relatos de professores em formação inicial e continuada, participantes de um curso de extensão intitulado “Criação de Podcasts”.

Para isso, o texto deste artigo divide-se em 4 seções, além desta introdução, são elas: “Referencial teórico”, “Metodologia”, “Resultados e discussão” e “Considerações finais”. Nestas apresentam-se os aportes teóricos que embasam o estudo em questão, além dos materiais e métodos utilizados para o alcance do objetivo estabelecido. Contemplam, ainda, a análise e discussão do *corpus*.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de línguas é comumente dividido em três eixos, sendo eles: a leitura, a escrita e a oralidade; havendo uma predominância/favorecimento do estudo e produção do texto escrito no desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula, principalmente pela cobrança dessa modalidade em exames nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que avalia a educação básica e serve de ingresso para instituições superiores de ensino, respectivamente.

Segundo Campos e Matuda (2019), na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, há um privilégio quanto ao domínio dos gêneros escritos, todavia, é a oralidade que se estabelece como a base da comunicação, antecedendo, inclusive, os suportes verbais impressos.

Além disso, as autoras destacam que os gêneros digitais, característicos da fase atual da globalização vivenciada no mundo, se aproximam bem mais da oralidade, principalmente aqueles publicados em redes sociais, até mesmo através de vídeos e áudios.

Nessa perspectiva, em termos de competências e habilidades, a BNCC destaca a necessidade de que o processo de ensino leve o aluno à

(EM13LP16) **Produzir e analisar textos orais, considerando** sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos **elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.)** e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.) [...]

(EM13LP18) **Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio**, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos (Brasil, 2018, p. 509, grifos nossos).

A presença dessas prescrições nesse documento se faz importante na medida em que o professor deve orientar suas atividades pedagógicas de modo a preparar os seus alunos para as mais diversas atividades e práticas sociais cujas quais irão realizar em seu cotidiano, no âmbito pessoal e de trabalho, ao lidarem com textos cada vez mais multimodais. Corroborando o pensamento, Vitromille-Castro e Ferreira (2016, o. 157) destacam que “[...] mais do que nunca, as pessoas aprendem línguas para satisfazer necessidades comunicativas pessoais e profissionais em âmbito planetário”.

Desse modo, essa preparação para a vivência em/com práticas de linguagem da contemporaneidade

[...] não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (Brasil, 2018, p. 68).

Isso faz com que seja necessário, no contexto escolar, incluir “[...] uma pedagogia que valorize e reconheça o universo multimidiático e multissemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso” (Zacharias, 2016, p. 20). Nesse cenário, não espera-se ou orienta-se a exclusão da palavra escrita em textos em papel, esta que tem e deve continuar tendo centralidade na educação, segundo a BNCC (Brasil, 2018), mas que se considere também a cultura digital, os letramentos nessa esfera, bem como os multiletramentos.

Propõe-se, assim, que sejam desenvolvidas propostas de trabalho que possibilitem e promovam o acesso a saberes e práticas do mundo e da cultura digital, já que impactam o dia a dia dos estudantes e despertam o interesse, levando em consideração a

identificação destes com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (Brasil, 2018), o que inclui as mídias auditivas, como é o caso do podcast.

3 METODOLOGIA

Este estudo consiste na apresentação de dados gerados por meio de um curso de extensão intitulado “Criação de Podcasts”, realizado gratuitamente, de forma remota, em agosto de 2021, pelo Laboratório de Práticas Educativas Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA), vinculado à Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FELCS/UFRN).

O referido curso foi dividido em 4 encontros contou com, em média, 15 professores em formação inicial e continuada, os quais participaram de encontros formativos que aconteceram predominantemente em formato síncrono, através da plataforma *Google Meet*.

Além de orientações e apresentação de ferramentas, e seus respectivos modos de uso, para criação de um podcast, os participantes elaboraram uma produção oral, por meio do recurso digital *Anchor*, na qual discutiram, entre outras temáticas, metalinguisticamente, as contribuições da utilização do podcast. Essas produções compreendem o *corpus* de análise do presente trabalho.

Esse material será citado, na seção de resultados, como P01, P02, P03 referentes à Produção 01, Produção 02 etc. para preservar a identificação de seus produtores. A transcrição, por sua vez, seguirá os estabelecimentos do Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta (NURC) (Preti, 2011), de modo que adotaremos os seguintes marcadores: “...” para pausa; “(...)” para fala tomada ou interrompida; “/” para truncamento; “?” para interrogação e “:.” para alongamento de vogal e/ou consoante.

No trato desses dados, por fim, adotaremos uma abordagem qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) por entendermos que esta apresenta melhores condições de se aproximar dos participantes e de suas respectivas perspectivas sobre a temática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções dos participantes destacam duas frentes de contribuição dos materiais em áudio para o processo de ensino-aprendizagem, sendo elas no ensino da oralidade e no ensino de línguas maternas/estrangeiras. Em relação à primeira, cabe destacar o trecho transcrito da produção 03:

P03: O podcast (...) pode ser um **recurso muito útil no ensino de oralidade** isso porque para produzi-lo precisamos estabelecer um objetivo, um público-alvo e exercitar a linguagem. Minimamente **produzindo um podcast os alunos têm oportunidade de se apropriar de três conhecimentos, um deles é o conhecimento relativo às tecnologias para edição de áudio (...) o segundo conhecimento diz respeito aos aspectos não linguísticos da oralidade como o uso de tom de voz, o ritmo, a velocidade, as ênfases dadas a determinados trechos da fala (...) por fim o aluno precisa aprender a planejar um texto, seja uma notícia de divulgação científica, uma entrevista, uma narrativa... então o podcast serve como recurso para aprendizagem de diferentes gêneros textuais e ainda **permite relacionar aspectos da fala e da escrita oportunizando a prática de retextualização que é a passagem do texto escrito para o oral.****

Essa participante, como podemos observar, destaca em sua produção como esse recurso contribui significativamente para o desenvolvimento de competências comunicativas, em relação à aspectos (não) linguísticos da oralidade, incluindo o planejamento desta verbalização, assim como questões referentes ao uso de tom de voz, ritmo, velocidade, além das ênfases e pausas dadas a determinados trechos que são, em textos escritos, por exemplo, marcados por meio da pontuação.

Isso se faz relevante, haja vista que mesmo que os alunos saibam “operacionalizar sua fala nos espaços digitais e não digitais, ainda é preciso que eles sejam munidos com a experiência sobre como fazê-lo da melhor maneira” (Campos; Matuda, 2019, p. 87).

Além disso, esse dizer se ancora, ainda, no que propõe Tumolo (2014) ao destacar que, por meio de podcasts, é possível ampliar o conhecimento acerca dos sons de determinada língua, aprimorando a compreensão oral desta.

O relato demonstra, nesse sentido, como a proposição desse tipo de produção em sala pode auxiliar o professor no desenvolvimento de habilidades nos alunos, inclusive preconizadas pela BNCC, no tocante à produção de textos orais, como ilustra a competência a seguir:

Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis (Brasil, 2018, p. 68).

Essa competência favorece o (re)conhecimento de características da conversação, não somente em podcasts, mas em situações cotidianas nas mais diversas esferas de circulação que demandam a produção de textos orais.

Além disso, o uso desse recurso potencializa discussões acerca das características que aproximam e/ou distanciam a fala da escrita, além de contribuir para o ensino de língua materna e estrangeira, como destaca a produção 03, em trecho posterior:

P03: *Em tempos de ensino remoto ele **tem sido usado por muitos docentes em suas aulas...** como forma de divulgar conhecimento, realizar avaliações, narrar histórias, eternizar relatos de memória, **exercitar pronúncia... e treinar a fluência em língua materna e estrangeira** entre muitas outras possibilidades.*

As produções 08 e 09, em consonância, também frisam esse aspecto:

P08: *Com o distanciamento tivemos que repensar o planejamento das aulas e:: passar a usar as TDICS que foram um ponto bastante positivo pois com alguns recursos (...) a gente teve uma aproximação com a realidade tecnológica dos alunos e:: ele/ como eles gostam, eles, **eles:: passaram a:: participar das aulas:: mais, perder essa vergonha de falar em língua estrange::ira, é::** permitiu que eles participassem de forma mais ativa em sua própria aprendizagem.*

P09: *(...) com essas tecnologias digitais as fronteiras, elas se quebraram, a fronteira do saber ela passa a ser agora ah ... uma fronteira reduzida onde a gente consegue aprender:: de um modo mais efetivo com os nossos alunos ... **a gente consegue inclusive em uma aula de língua estrangeira trazer pessoas de outros lugares, de outros países e contar um pouco de suas vivências ... contar um pouco** daquilo que:: serve e que a gente consegue utilizar para que o aluno tenha um olhar diferente dos nossos encontros professores né? então a tecnologias digitais no ensino de língua estrangeira / por meio dela, é:: uma ferramenta essencial, elas são ferramentas essenciais para o desenvolvimento desse ensino, ela fortalece os laços e **amplia justamente os nossos horizontes na hora do saber e do fazer em língua estrangeira.***

Os trechos destacam que o uso das TDIC, em sala de aula, em específico o podcast, estabelece conexões entre o docente e os discentes através da ambiência digital, esta que é frequentemente utilizada por crianças e adolescentes antes mesmo de adentrarem ao espaço escolar, já fazendo parte de suas vivências cotidianas.

Além disso, essa ferramenta é um recurso que favorece a interação entre diferentes sujeitos, sem vínculos anteriores ou previamente estabelecidos, de localidades geograficamente distintas. Isso porque, como destaca a P09, é possível convidar falantes nativos de línguas estrangeiras para interagir, ao vivo, com a sala de aula, por meio dessa ferramenta, assim como ouvir materiais já produzidos por estes e disponibilizados na *web*.

Essas tecnologias, principalmente depois do advento da *web 2.0*, segundo Finardi e Porcino (2016, p. 94), encurtaram “[...] distâncias, desfazendo fronteiras e esvaziando as noções de tempo e de espaço, [...] nos trouxeram a possibilidade de interação síncrona e assíncrona com pessoas e conteúdos, independentemente de barreiras geográficas”.

Nesse cenário, o contato direto com línguas estrangeiras se torna possível, fazendo com que o aluno ouça e até mesmo interaja com falantes nativos sem precisar,

necessariamente, viajar para outros países. Esse tipo de deslocamento se apresenta, inclusive, como uma alternativa inviável, na maioria dos casos, para alunos de escolas públicas e/ou em vulnerabilidade socioeconômica.

Corroborando, Moura e Carvalho (2006), também relatam a experiência com o uso desse recurso, demonstrando que, por meio do podcast, foi possível desenvolver e aperfeiçoar no aluno a competência linguístico/comunicativa e pô-lo em contato com outra cultura.

Outros autores, a exemplo de Reis e Gomes (2014), Dutra *et al.* (2016), Reis (2017) e Berto e Greggio (2021), também apresentam sua potencialidade para o ensino de língua estrangeira, em específico a inglesa.

Por fim, também é destacado pela P08 o fato de que, por ser um material em áudio, não há a exposição da imagem do aluno, o que faz com este se sinta mais à vontade para produzi-lo, até mesmo em língua estrangeira.

Essa característica faz com que esse recurso contemple um ponto apresentado pela BNCC, cujo qual destaca que o ensino e desenvolvimento da oralidade potencializa uma série de comportamentos e atitudes, como dar voz e vez ao outro e lidar com a insegurança (Brasil, 2018). Assim, o aluno passa a ser produtor de informação e conhecimento online e não mais apenas mero consumidor (Canelas, 2012).

Portanto, conforme podemos observar, o podcast é um recurso que contribui significativamente para o processo de aprendizagem em todos os espaços e formatos de ensino, por possibilitar a produção tanto pelo docente, ao compartilhar o conteúdo da aula, quanto pelo discente, ao desenvolver atividades solicitadas em sala.

É importante destacar também que a quebra física e geográfica de barreiras estabelecidas por meio de quilometragens que distanciam o espaço escolar brasileiro dos demais países, também são fatores contributivos, pois possibilitam ao aluno o contato com falantes nativos de outras regiões do mundo, incluindo os costumes, crenças e variedades linguísticas específicas de determinados povos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, a partir das análises, que o podcast é uma ferramenta que pode ser utilizada em contextos de educação formal, como em escolas e universidades, de dois modos: 1) professor e aluno realizam a escuta de materiais tanto em língua materna, quanto em língua estrangeira, o que possibilita o acesso à novas culturas e à fala de

nativos/estrangeiros; e 2) o professor propõe a produção desse material pelos próprios alunos, trabalhando o ensino da oralidade por meio de recursos digitais.

É possível e necessário, nesse sentido, situar o ensino no período globalizado no qual a instituição escolar também está inserida, a partir da utilização de um recurso digital que faz parte do contexto cotidiano de grande parte do alunado, como é o caso do podcast. A presença dessas tecnologias e recursos digitais, no âmbito escolar, portanto, possibilitam maior engajamento, participação, além da comunicação em rede, através da *web 2.0*.

Por isso, espaços formativos voltados para o uso dessas ferramentas em práticas pedagógicas, assim como novos estudos e publicações são relevantes, na medida em que ampliam essas discussões, apresentando outras perspectivas e possibilidades de utilização e contribuição para o ensino de línguas e linguagens no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/portugues.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio):** Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 set. 2023.

BERTO, Elisângela de Fátima; GREGGIO, Saionara. As potencialidades do gênero podcast no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de compreensão oral na aprendizagem de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 183-203, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/79454>. Acesso em: 07 set. 2023.

CAMPOS, Valéria Hernandorena Monteagudo de; MATUDA, Fernanda Guinoza. Uso de podcasts como potencializador do desenvolvimento de gêneros orais em aulas de língua portuguesa no ensino médio. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 7, n. 9, 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/9861/5455>. Acesso em: 09 mar. 2024.

CANELAS, Regina. Potencialidades da Utilização de Podcasting em Língua Estrangeira para a Aprendizagem da Oralidade: uma Revisão da Literatura. **Indagatio Didactica**, v. 4, n. 3, 2012. p. 45-64. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4199>. Acesso em: 09 mar. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, Alessandra; SANTOS, Cíntia Pereira dos; SANTOS, Givan José Ferreira dos; BELL' AVER, Jéssica Eluan Martinelli; IDALGO, Luciana. O Podcast no Ensino de Inglês: Contribuição para a Prática Oral de Estudantes do Ensino Médio. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, n. 5, p. 426-431, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgskroton.com.br/article/view/4541>. Acesso em: 07 set. 2023.

FINARDI, Kyria; PORCINO, Maria Carolina. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. **Redes sociais e ensino: o que temos a aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 93-109.

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia A. Podcast: Potencialidades na Educação. **Prisma.com**, n. 3, 2006. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2112/1945>. Acesso em: 09 mar. 2024.

OLIVEIRA, Ilena Aparecida.; OLIVEIRA, Sabrina Aparecida de; CARVALHO, Saulo Rodrigues de. Podcast como recurso pedagógico no ensino remoto. **Revista aproximação**, v. 2, n. 5, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6709/4635>. Acesso em: 12 dez. 2021.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2024.

PRETI, Dino. (Org.). **Variações na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2011.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, v. 74, p. 67-90, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80718>. Acesso em: 05 nov. 2024.

REIS, Susana Cristina dos. Ensino de Produção Oral em Língua Inglesa por meio de Podcast: Relatando uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental. **Veredas**, v. 21, n. 1, p. 180-201, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/veredas/article/view/28210>. Acesso em: 07 set. 2023.

REIS, Susana Cristina dos; GOMES, Adilson Fernandes. Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital. **Calidoscópico**, v. 12, n. 3, p. 367-379, 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11>. Acesso em: 07 set. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: Leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidades, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Ilha do Desterro**, v. 66, p. 203-238, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2014n66p203>. Acesso em: 07 set. 2023.

VITROMILLE-CASTRO, Rafael; FERREIRA, Kathleen Simões. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino: o que temos a aprender?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155-170.

ZACHARIAS, Valeria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 15-29.

CRENCIAIS DAS AUTORAS

Alyssandra Viana Fonseca, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC/Bolsista FUNCAP). Mestra em Estudos da Linguagem, na área de Linguística Aplicada (PPgEL/UFRN) e graduada em Letras, Língua Portuguesa (FELCS/UFRN).

Letícia dos Santos Carvalho, professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), lotada na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), na área de Educação. Doutora e Mestra em Educação (UFRN), com doutorado sanduíche na Faculdade de Educação na Universidade de Lisboa – Portugal.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Aliny Cardoso dos Santos (UFPI/SEDUC-MA)

alinycsantos@gmail.com

Francisca Vaz Sousa (UFPI)

fvs141295@gmail.com

RESUMO: A formação inicial de professores é essencial para preparar futuros docentes para os desafios da educação contemporânea, que demandam práticas pedagógicas inovadoras alinhadas às necessidades sociais dos educandos e da sociedade. Nesse contexto, a reflexão sobre Letramentos e Multiletramentos na formação inicial de educadores torna-se imprescindível, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas fundamentais. Esta pesquisa investiga como essas práticas pedagógicas são implementadas nos cursos de licenciatura, considerando os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relevância na preparação de professores de Língua Portuguesa. Para embasar as discussões sobre Letramento, são adotadas as perspectivas de Street (2014, 1984), Kleiman (1995) e Soares (2010); sobre Letramento Acadêmico, destaca-se Lea (2004); e, sobre Multiletramentos, Rojo (2013). As discussões sobre a BNCC estão ancoradas nos documentos institucionais da Base (Brasil, 2018). A pesquisa, de caráter descritivo e abordagem qualitativa, utiliza um estudo de caso com graduandos de uma instituição pública, incluindo análise documental da BNCC. Os resultados apontam que, embora os conceitos de Letramentos e Multiletramentos estejam presentes nas discussões dos cursos de licenciatura, sua abordagem ainda ocorre de forma tímida e pouco sistematizada, havendo a necessidade de alinhar tais práticas à formação de docente de forma efetiva e eficaz.

Palavras-chave: letramentos, multiletramentos, BNCC, formação inicial.

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem passado por transformações significativas com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento, “elaborado por especialistas de diversas áreas, visa preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, promovendo um ensino que seja ao mesmo tempo unificado e adaptado às peculiaridades regionais” (Brasil, 2017, p. 5).

No contexto da BNCC, as práticas pedagógicas enfrentam o desafio de equilibrar competências e habilidades comuns em todo o território nacional com a valorização das diferenças socioculturais dos educandos. Tal equilíbrio exige dos professores uma compreensão clara sobre os conceitos de Letramento e Multiletramentos, essenciais para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, escrita e uso crítico das diversas linguagens que compõem o mundo contemporâneo (Soares, 2010; Street, 2014).

Nesse cenário, surge o problema central desta pesquisa: como as práticas pedagógicas voltadas para os conceitos de Letramento e Multiletramentos estão sendo abordadas nos cursos de licenciatura, em alinhamento com os princípios da BNCC?. A resposta a essa questão é fundamental para compreender se os cursos de formação inicial estão preparando os futuros professores de Língua Portuguesa para os desafios do ensino atual.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como as práticas pedagógicas relacionadas aos conceitos de Letramento e Multiletramentos são implementadas nos cursos de licenciatura, analisando sua relação com as diretrizes da BNCC. As seguintes questões orientarão o processo investigativo: **i)** Quais as concepções dos professores de língua portuguesa sobre a BNCC? **ii)** Quais as concepções dos professores acerca dos letramentos? **iii)** Os professores compreendem as perspectivas de trabalho a partir dos letramentos? **iv)** Os professores têm conhecimento sobre a abordagem acerca dos letramentos na BNCC? **v)** As práticas dos professores são fundamentadas na BNCC? As respostas para essas questões serão respondidas e discutidas ao logo da pesquisa.

Para situar as discussões sobre a compreensão dos fenômenos relacionados ao Letramento, destacamos Street (2014 [1984]), Kleiman (1995), Soares (2010), Lopes (2006), Magalhães Neto (2013), dentre outros. No domínio das discussões sobre a BNCC nos situamos nos pressupostos de Brasil (2015; 2016; 2017), Brasil (1996), dentre outros.

A justificativa para esta pesquisa reside na relevância dos conceitos de Letramento e Multiletramentos na formação inicial de professores, especialmente diante das mudanças sociais e educacionais trazidas pela BNCC. Como enfatiza Rojo (2013), o letramento e os multiletramentos são fundamentais para preparar os estudantes para o uso das múltiplas linguagens que definem o mundo atual, desde imagens e sons até textos digitais.

Ao situar-se na área de concentração Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramentos, esta pesquisa também busca contribuir para as discussões teóricas e práticas sobre a formação inicial de professores, enfatizando a importância de um ensino que considere as demandas da sociedade contemporânea e as especificidades do contexto educacional brasileiro.

A análise dos dados revelou que, embora os conceitos de Letramento e Multiletramentos estejam presentes nas discussões dos cursos de licenciatura, sua abordagem ainda ocorre de forma tímida e pouco sistematizada. Observou-se também que, apesar de algumas iniciativas promissoras, a integração dessas práticas pedagógicas com as diretrizes da BNCC ainda necessita de uma discussão mais aprofundada e efetiva. Os resultados ressaltam a necessidade de ampliar e consolidar o estudo desses fenômenos

nos cursos de formação inicial, para que os futuros professores se sintam mais preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

2 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: CONCEPÇÕES

O termo letramento é a tradução da palavra em inglês *literacy* e vem sendo difundido na área da Educação e da Linguística a partir de meados da década de 80, com Kato (1986) e Tfouni (1988). É uma palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. O termo vem ganhando estatuto científico no léxico, tanto da área da Educação, quanto das Ciências Linguísticas, tornando seu uso cada vez mais frequente, como aponta Soares (2010). A autora afirma que letramento “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2010, p. 18).

Soares (2010, p. 72) assevera que a concepção de letramento é o “conjunto de práticas sociais, ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Essa concepção de letramento corrobora o pensamento de Barton (1998) citado por Terzi (2001) ao expor que “o letramento não está na cabeça das pessoas como um conjunto de habilidades a serem aprendidas, e não está no papel, em forma de textos a serem analisados. Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está na interação entre as pessoas” (Barton, 1998, p. 3 *apud* Terzi, 2001, p. 170).

Por isso, envolve as mais diversas práticas de leitura e de escrita, nas mais variadas formas, na sociedade. Essa linha de investigação que concebe a escrita como forma de interação social em que se observam os usos reais dela configurados nas práticas sociais, faz parte dos estudos de Brian Street (1993; 1995), como aponta Lopes (2006) quando destaca que, “em essência, o termo é concebido no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita uma vez que se refere ao conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita” (Lopes, 2006, p. 36).

Portanto, letrado não é apenas o indivíduo que faz uso formal da escrita, mas aquele que participa de maneira significativa de eventos de letramento, como saber o ônibus que deve pegar ou identificar o valor do dinheiro. Assim, o letramento pode ser visto por duas dimensões: como processo de alfabetização e relacionado às práticas sociais. Conforme Magalhães Neto (2013, p. 23), é difícil falar em “letramento, nas práticas de leitura e escrita sem refazer uma associação lógica com a linguagem falada, dada a impossibilidade de se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita como atividades comunicativas”.

Nesse sentido, o letramento vai além da alfabetização, principalmente pelo fato de que pessoas alfabetizadas não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita nas práticas sociais de leitura. Por isso, conceitos, definição e significação sobre o termo letramento, são conhecimentos que se encontram em construção. Rotineiramente, as pessoas fazem uso dessas práticas, que são decorrentes de sociedades letradas, desde um bilhete que deixa para alguém até o contato com os vários setores que compõem a vida em sociedade.

A respeito disso, Kleiman (1995, p. 20) afirma:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola.

Dessa maneira, percebe-se que a concepção de letramento defendida pela autora vai muito mais além da aquisição e apreensão das habilidades de leitura e de escrita, uma vez que o letramento é relativo às condições reais às quais são submetidos os grupos sociais ao realizarem determinada prática social em que precisam utilizar a escrita.

Assim, a visão de letramento para Street (2014) é que fundamenta tais abordagens, visto que para ele “o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento” (Street, 2014, p. 122). Esses outros usos e significados acabaram deixando de lado a função primordial da escrita que é a aplicação dessa habilidade no contexto social. Para o autor, a mesma importância deve ser dada às outras práticas sociais envolvendo a escrita, pois elas fazem parte da realidade concreta da vida em sociedade.

É relevante destacar também como os eventos e as práticas de letramento são importantes instrumentos teóricos para verificar as reais formas e funções das tradições orais e letradas de comunidades. Nas palavras de Lopes (2006), com base em Heath (1982), o evento de letramento é “definido como qualquer ocasião em que uma peça escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Heath, 1982, p. 93 *apud* Lopes 2006, p. 46). Em outras palavras, os eventos de letramento funcionam como unidades concretas passíveis de análise, pois são observáveis e organizados a partir de algum material escrito.

As práticas de letramento, por sua vez, são unidades abstratas de análise que tornam viável aquilo que é possível observar no evento. Conforme Lopes (2006, p. 47), está mais relacionada “à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita”. Então, eventos e práticas de letramento ligam-se numa relação de interação.

Por isso, o desafio posto para a alfabetização foi o de proporcionar uma inserção plena dos sujeitos no mundo da escrita, dando enfoque aos usos e não apenas à decodificação. Daí a importância do letramento: sair da simples decodificação, ir muito além da alfabetização. Logo, é possível ser escolarizado e analfabeto e participar de práticas de letramento, sendo assim, letrado. Conforme afirma Rojo (2012, p. 98), “práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares”.

Diante disso, pode-se falar em letramentos, visto que constituem um emaranhado de práticas sociais envolvendo a escrita e atendendo às demandas da vida em sociedade. Por isso é tão importante o papel do professor frente às práticas de letramento, pois se faz necessário conseguir formar cidadãos conscientes de seu papel social, levando-os a reconhecer que identidades sociais os formam, o que Street (2014, p. 124) define como *modelo ideológico* de letramento, ou seja, “práticas de letramento(s) social e culturalmente determinadas”, em dependência dos contextos de uso em que a escrita é adquirida e praticada.

Estabelecer a relação entre as culturas e letramentos dos alunos e a cultura valorizada que circula ou pode circular é um dos papéis importantes da escola. Levar o indivíduo para além do ser alfabetizado e escolarizado, a ser letrado. O ambiente escolar é um domínio social em que alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem um indivíduo plenamente letrado.

E, com base nos múltiplos sentidos atribuídos ao termo letramento discutidos até então, cabe a definição de Soares (2010), distinguindo o indivíduo alfabetizado do letrado.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 2010, p. 39-40).

Em outras palavras, o indivíduo letrado não é obrigatoriamente aquele que sabe ler e escrever, todavia, é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, respondendo

conforme as demandas sociais. Para a autora, alfabetizar e letrar são ações distintas, porém não inseparáveis. Segundo ela, “o ideal seria alfabetizar letrando”, ensinar a leitura e a escrita imersas no contexto das práticas sociais, tornando o indivíduo, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

Partindo dos estudos do Letramento para os de Multiletramentos, vale destacar que estes tiveram início por volta de 1996 através de uma necessidade discutida e levantada, principalmente por Rojo (2012). Para essa autora, os jovens brasileiros desfrutam de ferramentas que possibilitam o acesso à comunicação social e isso acaba promovendo os novos letramentos hipermediáticos. Por isso, o termo Multiletramentos traz à tona uma mudança que visa a multiculturalidade e a multimodalidade (Rojo, 2012). Assim, os multiletramentos demonstram a necessidade de explorar as novas modalidades textuais, levando-se em conta tanto a diversidade cultural, quanto as TICs.

No que concerne às práticas de letramento, estas fazem parte do cotidiano dos alunos, tanto quanto os Multiletramentos (Rojo, 2012). Nesse sentido, é importante observar que o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não abrange somente codificar e decodificar textos. Isso porque o conhecimento adquirido na escola não deve se restringir à sala de aula, no entanto, é preciso ir para além dos muros da escola, para que os alunos possam exercer efetivamente as suas práticas diárias nos mais diferentes contextos, seja nas esferas sociais, seja nas culturais.

Atualmente, com a globalização, smartphones, tablets e outros meios de comunicação invadiram a vida dos alunos. E, é importante que haja uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os alunos precisam ser não apenas alfabetizados, mas também letrados. Por isso, a escola deve estar preparada para receber esse público cada vez mais conectado às redes.

Nesse sentido, o estudo dos Multiletramentos parte da aprendizagem não somente de textos verbais, mas também por meio dos textos não-verbais, para que os alunos tenham a oportunidade de traçar seus caminhos exercendo seu papel de cidadão.

As profissões da atualidade lidam com imagem, com som digitalizado, com programas de edição de fotos, ou seja, grande parte dos profissionais não opera mais, sem os textos multiletrados. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar. Esse é um dos motivos pelos quais o conceito de multiletramentos tem toda a relevância para a escola. Do mesmo jeito que ela alfabetizava para ensinar a assinar o nome no começo do século XIX e que alfabetizava para ler pequenos textos e depois mais complexos ao longo do século XX, agora é preciso letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens (Rojo, 2013, p. 08-09).

Como enfatizado pela citada autora, é importante “letrar para esses novos textos” que utilizam várias linguagens. Isso explica a razão pela qual a escola deve se empenhar em apresentar aos alunos os multiletramentos e as reais necessidades a fim de torná-los imersos nos mais diferentes contextos socioculturais. Portanto, é relevante que a escola, como uma agência de letramento, tenha como propósito não apenas alfabetizar, mas letrar sob o enfoque dos mais diferentes textos, verbais e/ou não-verbais.

2.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi apresentada em três versões, em 2015; 2016; 2017). A primeira recebeu contribuições de diversos segmentos, e ainda pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. A segunda, em 2016, foi redigida a partir das contribuições da consulta pública; e, finalmente, em 2017, destinada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Brasil, 2017) para, posteriormente (2018), ser homologada toda a Base, incluindo a parte do Ensino Médio (Brasil, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases-LDB, no seu Art. 26, sobre a elaboração da Base Nacional Comum para a Educação Básica, determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio devem ter base nacional comum, ou seja, o ensino único para todo o país, observando as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996). Assim, a BNCC foi prevista no Plano Nacional de Educação – PNE como estratégia para alcançar outras metas. O PNE aponta para a importância de uma “base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 12).

Por seu caráter normativo, a BNCC é responsável por definir o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos, desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para que lhes sejam assegurados os direitos tanto de aprendizagem quanto de desenvolvimento, como aponta o PNE.

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas

Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 07).

Assim, a BNCC tende a ser uma referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas/redes escolares de estados e municípios, além das propostas pedagógicas das escolas. Isso porque a Base “integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal,” (Brasil, 2018, p. 08). Por isso, esse documento refere-se desde a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais aos critérios exigidos para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação.

Quanto à área de Linguagens e suas Tecnologias, a Base Nacional Comum Curricular procura consolidar e ampliar as aprendizagens previstas em Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (Brasil, 2018). Como forma de orientar a integração dessas linguagens e de suas práticas essa área

propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Brasil, 2018, p. 485).

Dessa maneira, conforme o documento supracitado, ao chegarem ao Ensino Médio, espera-se que os alunos já tenham condições de participar de forma significativa das mais variadas práticas sociais envolvendo a linguagem. Levando-se em consideração que dominam certos gêneros textuais/discursivos presentes em diferentes campos de atuação social, cabe ao Ensino Médio “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos” (Brasil, 2018, p. 498); além de ampliar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam tanto a produção quanto a recepção de discursos.

No que concerne às práticas contemporâneas de linguagem, destaca-se na Base, no Ensino Médio,

a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Brasil, 2018, p. 498).

Portanto, a BNCC (Brasil, 2018) preconiza a importância de não somente promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas à informação e à opinião, no que trata a veracidade/confiabilidade de informações, quanto ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem o debate de ideias diversas. Esse desenvolvimento deve ser pautado em princípios tais como a ética, o respeito, além da rejeição aos discursos de ódio, comumente vistos na internet, especialmente nas redes sociais mais utilizadas.

3 METODOLOGIA

Ao propor uma pesquisa é essencial trilhar um caminho metodológico de investigação com instrumentos adequados, tanto no que se refere à organização das etapas a serem seguidas, quanto os procedimentos utilizados para coletar os dados e, em seguida, chegar aos resultados. Nesse sentido, o pesquisador deve buscar antes de qualquer coisa, fundamentação teórica para sustentar suas discussões acerca do objeto de estudo. Se assim o fizer, os caminhos percorridos para alcançar os objetivos propostos podem levar a descobertas e aquisição de conhecimentos relevantes para as diversas áreas em que determinado estudo se encaixa.

3.1 Abordagem e tipo de pesquisa

A metodologia adotada consiste em uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa; e, quanto aos procedimentos, um estudo de caso com 4 alunos egressos da licenciatura em Letras Português/Inglês de uma instituição pública de ensino superior através de um formulário on-line (Google Forms). Dentre esses alunos, 3 concluíram a graduação em 2023 e um em 2024.1. Ao adentrarmos no campo a ser pesquisado, levaremos algumas questões que nos nortearão sobre o que pretendemos investigar.

Conforme Martins (2010), os conceitos num plano de pesquisa qualitativa são produzidos pelas descrições. Sua análise não se fundamenta em idealizações, imaginações, e nem é um trabalho que se realiza na subestrutura dos objetos descritos, ao contrário a descrição do objeto de pesquisa é rigorosa. Isso significa que o pesquisador deve encarar a pesquisa qualitativa enquanto processo que exige reflexão e análise do objeto a ser investigado e, para coletar os dados e organizar os resultados, podem ser utilizadas a observação dos fatos, questionário, entrevistas e análise de dados.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador, ao entrar em contato com o campo de pesquisa, precisa de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos colaboradores,

isso é essencial no processo investigativo. Não há como observar o mundo desvinculando-se das práticas sociais e significados vigentes. A capacidade de compreender do pesquisador está baseada nos seus próprios significados, uma vez que ele não é um agente passivo (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, a pesquisa é documental, uma vez que a BNCC consta de um documento norteador para a educação básica.

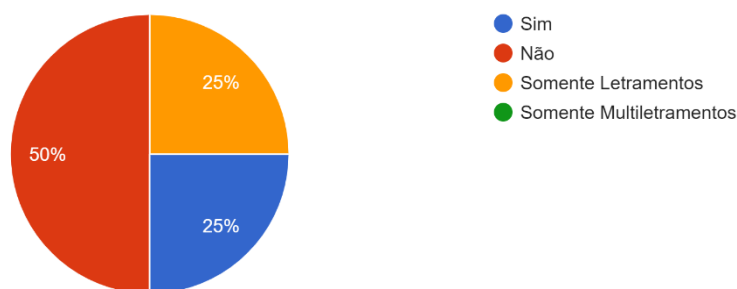
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, faremos a análise dos dados coletados através do Google formulário. Dentre os questionamentos, o primeiro deles perguntou aos egressos se eles estudaram ou não sobre os Letramentos e/ou Multiletramentos. De acordo com o gráfico abaixo, parte deles não estudou ou se estudaram foi de forma parcial ou separada (ora Letramentos, ora Multiletramentos).

Além desses questionamentos, no formulário on-line os egressos do curso de Letras também discutiram sobre o que compreendiam acerca de Letramentos e Multiletramentos, bem como o alinhamento do que estudaram sobre esses temas e a BNCC e como essas práticas são relevantes no atual contexto.

Figura 1: Respostas dos colaboradores.

No decorrer do seu curso, você estudou sobre Letramentos e/ou Multiletramentos?
4 respostas



Fonte: Google formulário.

Com esse resultado, percebe-se que a real necessidade de inserir de forma efetiva faz-se urgente nos cursos de licenciatura em Letras, visto que os jovens brasileiros desfrutam de ferramentas que possibilitam o acesso à comunicação social e isso acaba promovendo os novos letramentos hipermidiáticos. Por isso, o termo Multiletramento traz à tona uma mudança que visa à multiculturalidade e à multimodalidade (Rojo, 2012). Assim,

os multiletramentos demonstram a necessidade de explorar as novas modalidades textuais, levando-se em conta tanto a diversidade cultural, quanto as TICs.

Quando questionados a respeito da concepção de Letramento/Multiletramentos, dois colaboradores da pesquisa responderam o seguinte excerto:

“Uso de técnicas no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos”

“Letramento é o processo que engloba habilidades necessárias para a aprendizagem de leitura e escrita e multiletramentos é a “ampliação” do letramento, da diversidade das linguagens, da imersão em diferentes tipos de gêneros e suportes desenvolvendo a função social do aprendiz.”

Dessa forma, é visível quão importante torna-se a discussão sobre Letramento/Multiletramentos no curso de Letras, sobretudo. Assim, pode-se confirmar o que defende Kleiman: “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (Kleiman, 1995, p. 20).” Street (2014) enfatiza que a mesma importância deve ser dada às outras práticas sociais envolvendo a escrita, pois elas fazem parte da realidade concreta da vida em sociedade.

Quando questionados sobre as dificuldades quanto às orientações da BNCC no que concerne às práticas pedagógicas e os Multiletramentos, todos responderam que estudaram a BNCC, no entanto, nem sempre é possível conciliar as metodologias ativas em suas aulas devido a diversos fatores, dentre eles, a disponibilização por parte das escolas de recursos digitais, a situação de vulnerabilidade social dos alunos, bem a participação deles nesses momentos.

Por fim, foi perguntado a eles sobre como se sentem em relação à preparação para o mercado de trabalho, como egresso de licenciatura e as práticas docentes de formação inicial.

“São muitos desafios estruturais presentes. Transicionar de um modelo tradicional para algo mais dinâmico, mexe automaticamente com o processo de aprendizagem e com os currículos já arraigados. É algo feito paulatinamente.” (Egresso 3)

“Insegura, pois as vezes o que vimos na teoria não funciona na prática.” (Egresso 4)”

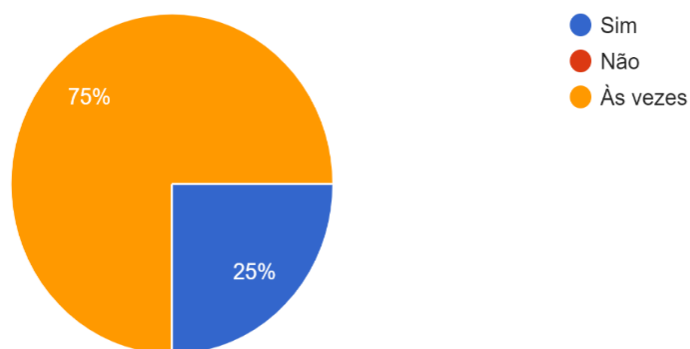
Isso corrobora o texto da Base, pois esta “propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados

com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (Brasil, 2018, p. 485), conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Figura 2: Respostas dos colaboradores.

Em sua prática docente, você consegue aliar o que preconiza a BNCC quanto ao uso de metodologias ativas?

4 respostas



Fonte: Google formulário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados, pôde-se verificar como é feita a abordagem da discussão sobre Letramentos e Multiletramentos aliados ao que preconiza a BNCC, como norteadores para o trabalho do docente em formação inicial.

Apesar de os dados revelarem que há, embora de forma muito tímida, o estudo e análise desses dois fenômenos e a BNCC, é necessária a discussão de forma mais eficaz e contundente nos cursos de Letras, sobretudo pela urgência de os futuros professores sentirem-se preparados para o fazer docente. Isso porque as profissões da atualidade estão imersas em imagens, sons, ou seja, as multimídias. Essa é a maneira de escrever do futuro, mas, para a juventude, esse já é o jeito como ela escreve e é desse jeito que ela vai viver e, inclusive, trabalhar.

Em decorrência disso, a necessidade de abordagem do conceito de Letramentos e Multiletramentos tem toda a relevância para a escola, sobretudo para o ensino de língua. Portanto, essa pesquisa tende a contribuir para estudiosos interessados na temática, especialmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores, pois não há como desvincular a influência de textos multimodais em aulas de Língua portuguesa e demais componentes curriculares da educação básica.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso Em 26 set. 2021.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LOPES, Iveuta de Abreu. **Cenas de letramentos sociais**. Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Recife: UFPE, 2006.

MAGALHÃES Neto, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Recife, 2013.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Entrevista - Outras maneiras de ler o mundo**. Educação no Século XXI. -- São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa 2001 (p. 153-175).

CREDENCIAIS DAS AUTORAS

Francisca Vaz Sousa, sou formada em Licenciatura Plena em Letras Português pela UESPI. No meu trabalho de conclusão de curso pesquisei o fenômeno da variação linguística nas habilidades e competências da BNCC aplicadas no ENEM. Atualmente, sou mestranda em Linguística na UFPI e pesquiso estratégias de argumentação em práticas de letramento no Instagram.

Aliny Cardoso dos Santos, doutoranda em Linguística pela UFPI. Mestra em Linguagem pela UFPI. Tenho Especialização em Linguística, Graduada em Letras Português pela UESPI. Sou professora da SEDUC-MA, PARFOR/UFPI e formadora regional pela FGV. Atuei como professora substituta da UEMA. Faço parte do grupo LES/UFPI (Linguagem, Escola e Sociedade).

UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS PARA TURMA DO PRIMEIRO ANO DO CURSO INTEGRADO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET DO IFAC

Risonete Gomes Amorim (Universidade Federal do Acre)

risonete.amorim@ifac.edu.br

RESUMO: Este trabalho tem como foco o ensino de Língua Portuguesa para a turma de 1º ano do Ensino Médio no Curso Integrado de Informática para Internet do Instituto Federal do Acre (IFAC), visando uma abordagem crítica dos letramentos e multiletramentos. Propõe-se um ensino que ultrapasse a simples instrução das habilidades básicas de leitura e escrita, incentivando reflexões sobre os variados contextos sociais, culturais e tecnológicos que influenciam o uso da língua pelos estudantes. A metodologia é qualitativa, incluindo pesquisa de campo com os alunos, questionários e entrevistas. O estudo se apoia em autores como Kleiman (2007), Rojo (2012), Souza (2021) e Freire (2001), que contribuem para uma visão crítica e ampliada do ensino linguístico. A abordagem sugerida procura integrar práticas contemporâneas e responder às necessidades de um mundo em constante transformação, ultrapassando o ensino tradicional focado exclusivamente em gramática e literatura. Dessa forma, o objetivo é preparar os alunos para serem cidadãos conscientes e atuantes, atentos ao papel da linguagem em suas interações sociais.

Palavras-chave: letramentos; multiletramentos; ensino.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa vem sendo cada vez mais discutido sob uma perspectiva crítica que enfatiza a importância dos letramentos e multiletramentos no desenvolvimento dos estudantes. No contexto atual, marcado pela diversidade cultural e pela influência das tecnologias digitais, o aprendizado da língua precisa ir além das habilidades tradicionais de leitura e escrita, integrando práticas que considerem as diferentes formas de comunicação e expressão que permeiam a sociedade.

Esse cenário desafia os educadores a adotarem abordagens pedagógicas que dialoguem com as práticas sociais e culturais dos alunos, permitindo que desenvolvam uma compreensão mais ampla e crítica sobre o uso da linguagem. A introdução de conceitos como letramento e multiletramento busca não apenas formar leitores e escritores competentes, mas também cidadãos reflexivos, capazes de interagir de maneira consciente em um mundo complexo e dinâmico. Com base em estudos de autores como Kleiman

(2007), Rojo (2012), Souza (2021) e Freire (2001), esta pesquisa propõe uma análise crítica da educação linguística no Instituto Federal do Acre (IFAC), voltada para uma turma de 1º ano do Ensino Médio do Curso Integrado de Informática para Internet, com o objetivo de explorar práticas de ensino que integrem os desafios contemporâneos ao ensino de língua portuguesa.

Uma abordagem crítica no ensino de Língua Portuguesa emerge como uma necessidade fundamental para responder às demandas contemporâneas da educação, especialmente em cursos técnicos integrados como o de Informática para Internet no Instituto Federal do Acre (IFAC). Nesse contexto, o foco nos letramentos e multiletramentos revela-se indispensável para a formação de sujeitos capazes de interagir de maneira reflexiva e criativa em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e tecnológica.

Considerando o caráter multifacetado da comunicação no mundo digital, o ensino de Língua Portuguesa deve ir além das práticas tradicionais centradas na gramática normativa. É crucial promover uma educação linguística que inclua práticas sociais de leitura e escrita, contemplando diferentes gêneros textuais e semioses. A perspectiva crítica fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Paulo Freire, Bakhtin, Kleiman e Rojo, que defendem uma educação libertadora e dialógica, em que os alunos participem ativamente da construção do conhecimento.

Nesse cenário, os letramentos e multiletramentos não apenas ampliam a compreensão textual, mas também favorecem uma leitura crítica do mundo, permitindo que os discentes reconheçam e enfrentem desigualdades sociais e culturais. Assim, o ensino de Língua Portuguesa para a turma do primeiro ano do curso integrado de Informática para Internet no IFAC deve explorar práticas pedagógicas inovadoras, mediadas pelas tecnologias digitais, e voltadas para a formação de cidadãos éticos, críticos e socialmente engajados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A importância dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa

Os multiletramentos surgem como uma abordagem pedagógica indispensável para o ensino de Língua Portuguesa no século XXI, considerando as transformações sociais e tecnológicas que redefinem as práticas de leitura, escrita e comunicação. Esse conceito, desenvolvido por teóricos como New London Group (1996), propõe uma ampliação da visão tradicional de letramento, incluindo não apenas o domínio da escrita e leitura convencionais,

mas também a compreensão de diferentes linguagens e mídias presentes na sociedade contemporânea.

Conforme Soares (2009), o letramento refere-se ao processo pelo qual o indivíduo se apropria da leitura e da escrita de maneira eficaz, dentro de um contexto específico, alcançando um maior nível de autonomia na interação com os textos que encontra. Já o *New London Group* (1996), traz em sua publicação inicial com o manifesto "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*", enfatizar a importância de implementar uma "pedagogia dos multiletramentos". Com base em suas pesquisas, o grupo defendeu que as escolas precisavam adotar essa abordagem pedagógica inovadora devido aos avanços nas tecnologias de comunicação e à diversidade cultural presente nas salas de aula em um mundo globalizado.

Um momento importante da pedagogia dos multiletramentos seria a postura crítica (critical framework)⁶. Segundo os autores, essa etapa tem como objetivo ajudar os alunos:

[...] a enquadrarem seu crescente domínio na prática (a partir da prática situada) por meio do controle e compreensão conscientes (a partir da instrução explícita) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centro valorizadas de determinados sistemas de conhecimento e práticas sociais (*The New London Group*, 1996, p. 89).

Essas ideias convergem com as contribuições teóricas de Roxane Rojo (2012), que também discute a relevância dos multiletramentos no contexto educacional. A autora argumenta que a escola deve reconhecer e integrar as múltiplas práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos alunos em diferentes esferas de suas vidas. Segundo a autora, o ensino de Língua Portuguesa precisa ir além do modelo tradicional de letramento centrado na escrita e na norma culta, incorporando práticas multimodais e digitais para preparar os estudantes para os desafios comunicativos contemporâneos.

Sobre esse tema, Rojo (2012), explica:

Diferentemente do conceito de letramentos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. O que se sabe é que os multiletramentos e letramentos digitais estão mudando a forma como a comunicação se estabelece e, dentro desse conceito, a própria forma como o aprendizado ocorre (Rojo, 2012, p. 13).

A relevância dos multiletramentos está ligada à necessidade de preparar os alunos para uma realidade comunicativa plural, onde o texto não é formado apenas por palavras, mas também por imagens, sons, vídeos e outros recursos multimodais. O ensino de Língua Portuguesa, sob essa perspectiva, deve contemplar práticas pedagógicas que integrem essas diferentes semioses, possibilitando aos estudantes desenvolverem competências para interpretar e produzir significados em diversos contextos.

Rojo (2013) considera que pensar em multiletramentos no lugar de letramento significa “[...] deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (Rojo, 2013, p. 08).

Esse pensamento dialoga diretamente com o conceito de letramento digital desenvolvido por Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli (2005), que destacam a importância de preparar os estudantes para lidar com os múltiplos textos digitais presentes na sociedade contemporânea. As autoras enfatizam ao trazer que:

O nome do livro que ora oferecemos ao leitor tem muito a ver com tudo isso. Se o letramento vem sendo discutido nas e pelas escolas, assim como as possibilidades de uso de laboratórios de informática, pensa-se na inclusão dos sujeitos também em relação às possibilidades que computadores e Internet oferecem. Letramento digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever) (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 9).

As autoras afirmam que o letramento digital envolve a capacidade de acessar, compreender, criticar e produzir textos em ambientes virtuais, explorando as especificidades dos gêneros digitais e das interações mediadas por tecnologias. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve capacitar os alunos para atuarem de maneira ativa e crítica nos contextos digitais, fortalecendo sua cidadania e participação social. Paulo Freire (2017, p. 21), em sua perspectiva educacional única, define a educação como uma prática "ético-crítico-política" fundamentada no diálogo, que promove a conscientização e visa formar cidadãos críticos e transformadores.

Segundo Freire (2001, p. 22), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção”. Ao incorporar os multiletramentos, a sala de aula se torna um espaço mais dinâmico e significativo. Os professores podem utilizar ferramentas digitais, redes sociais, vídeos e aplicativos como recursos de ensino, criando experiências de aprendizado mais próximas das vivências cotidianas dos alunos. Essa abordagem também favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que os

estudantes são incentivados a analisar de forma reflexiva as mensagens que recebem e produzem.

Além disso, os multiletramentos promovem a inclusão e a valorização da diversidade cultural e linguística. Em uma sociedade globalizada e marcada pela multiplicidade de identidades, o reconhecimento de diferentes formas de expressão e comunicação contribui para uma educação mais justa e equitativa. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa não se limita ao estudo das normas gramaticais, mas se estende à formação de cidadãos capazes de atuar de maneira crítica e ética no mundo contemporâneo. De acordo com Freire (1981), “somente homens e mulheres como seres ‘abertos’ são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora” (Freire, 1981, p. 77).

Essas reflexões sobre o papel da linguagem pressupõem que a formação de um sujeito crítico e consciente vai além de simplesmente capacitá-lo a decodificar um sistema alfabético, isto é, a alfabetizar. Nesse sentido, Freire (1981) enfatiza que “implica esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra” (Freire, 2008, p. 21).

Por outro lado, a linguagem não pode ser definida isoladamente, sem levar em conta suas particularidades humano-sociais, contextuais, políticas e históricas. Isso porque ela é fruto de todas essas condições, evoluindo e se moldando de acordo com as necessidades e características próprias de cada realidade e contexto comunicativo. Dessa forma, Freire (1987, p. 70) observa que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Portanto, a adoção dos multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa é um caminho necessário para garantir uma educação mais ampla e significativa. Ao explorar diversas linguagens e contextos comunicativos, os alunos desenvolvem habilidades essenciais para a vida acadêmica, profissional e social, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem e participantes ativos na construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

2.2 O papel do professor como facilitador e mentor no ensino de língua portuguesa

No contexto atual da educação, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, o papel do professor tem se distanciado do modelo tradicional de transmissor de conhecimento para se aproximar de uma postura mais ativa e envolvente, como facilitador e mentor. Esse movimento reflete uma mudança paradigmática na maneira como se entende o processo de ensino-aprendizagem, com foco em práticas que incentivam a autonomia, a reflexão e a construção crítica do saber.

Como facilitador, o professor deve criar um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico, a curiosidade e a participação ativa dos alunos. Em vez de ser o único responsável pela transmissão de conteúdos, o educador atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, propondo atividades que incentivem a busca por respostas, a formulação de perguntas e a construção de soluções. Nesse papel, o professor deve oferecer ferramentas, recursos e situações de aprendizagem que permitam aos estudantes explorar, analisar e interpretar conteúdos de forma autônoma e reflexiva.

A metodologia proposta para essa educação busca estimular um questionamento constante sobre a realidade e os temas a serem abordados, começando pelas experiências e vivências dos alunos fora do ambiente escolar, e, a partir disso, aprofundando esses conhecimentos e promovendo uma mudança na consciência, de uma compreensão ingênua para uma perspectiva crítica. Trata-se, portanto, de uma abordagem educacional que acredita no potencial humano para a criação e transformação, sem confundir liberdade com ausência de regras, e sem dissociar o ensino de uma estrutura curricular que envolva as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1999, p. 29) expõe que:

A própria compreensão do que é ensinar, aprender, conhecer tem conotações, métodos e fins diferentes do conservador para o progressista. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos. [...] Para o educador progressista é necessário “a leitura crítica” da realidade, o “pensar certo” e o desocultar a razão de ser daqueles problemas.

Além disso, o professor assume também a função de mentor, ajudando os alunos a reconhecerem seu próprio potencial e a desenvolverem suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. O mentor é aquele que orienta, motiva e apoia o aluno não apenas na compreensão do conteúdo, mas também no seu crescimento pessoal e acadêmico. Ele está atento às necessidades individuais, oferecendo feedback construtivo, direcionando os alunos em sua trajetória de aprendizagem e ajudando-os a superar obstáculos. O mentor,

nesse sentido, se preocupa com o desenvolvimento global do aluno, orientando-o tanto no domínio da Língua Portuguesa quanto nas habilidades necessárias para a construção de uma visão crítica e participativa da realidade.

Esse é o aspecto político-pedagógico da ação educativa escolar, que, na abordagem libertadora, se manifesta no desenvolvimento da prática. Dessa forma, os conhecimentos práticos e teóricos fazem parte de um processo integrado, resultando em uma prática pedagógica significativa, uma vez que os alunos percebem a relevância do estudo de certos temas para a resolução de problemas do dia a dia. Essa importante reflexão é trazida por Freire ao afirmar que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre ofazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2011, p. 39-40).

Essa abordagem do professor como facilitador e mentor é particularmente relevante no ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando se considera o desenvolvimento de letramentos e multiletramentos. Em vez de simplesmente ensinar normas gramaticais ou analisar textos de maneira fragmentada, o professor, como facilitador, deve engajar os alunos em práticas que promovam a compreensão crítica e reflexiva de diferentes tipos de textos e discursos, incorporando as novas formas de comunicação digitais e as realidades culturais diversas que influenciam a sociedade contemporânea.

A atuação como mentor também é crucial quando se considera o papel do professor no processo de formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao ajudar os alunos a desenvolverem uma visão crítica sobre o uso da linguagem, os professores estimulam a capacidade de questionar, analisar e posicionar-se de forma ativa em relação aos discursos sociais, políticos e culturais. Assim, os estudantes não apenas dominam a Língua Portuguesa de forma técnica, mas também se tornam capazes de utilizá-la de maneira consciente, ética e transformadora em suas interações sociais.

Em resumo, o professor como facilitador e mentor no ensino de Língua Portuguesa vai além de uma simples transferência de conhecimento. Ele se torna um guia que capacita os alunos a se tornarem aprendizes autônomos, críticos e reflexivos, preparados para enfrentar os desafios de um mundo em constante mudança. Essa transformação do papel docente é essencial para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva, capaz de atender às demandas do século XXI e formar indivíduos plenamente integrados ao contexto social e cultural contemporâneo.

3 METODOLOGIA

A metodologia escolhida para este estudo é qualitativa, conforme definido por Paiva (2019, p. 117), que afirma que "a pesquisa qualitativa interpreta os dados de forma subjetiva, mesmo quando baseada em pressupostos teóricos. É a visão do pesquisador". Para atingir os objetivos propostos e identificar claramente o problema de pesquisa, planejo realizar um estudo de caso com a turma do ensino médio integrado do IPI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Campus Rio Branco.

De acordo com Paiva (2019, p. 65), "o estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga uma situação específica envolvendo um indivíduo ou um grupo de indivíduos em um contexto particular. É uma pesquisa naturalista, pois analisa um evento em seu ambiente natural, e não em um cenário criado exclusivamente para a pesquisa." Portanto, a estratégia será aplicar um questionário aos alunos do primeiro ano de IPI e realizar entrevistas com os professores de Língua Portuguesa da turma em questão. Os participantes serão convidados a contribuir com o estudo, caso queiram fornecer informações adicionais.

Portelli (1997a) ressalta que o termo "entrevista" frequentemente sugere, de forma equivocada, uma visão unilateral em diversas circunstâncias. Entretanto, o significado literal de "entre-vista" implica a existência de mais de uma perspectiva. Segundo o autor, cada entrevista é importante por ser diferente de todas as outras. O questionário, conforme Gil (1999, p. 128), pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc."

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em curso tem como objetivo investigar de que maneira práticas pedagógicas que incentivam a autonomia e o pensamento crítico podem apoiar o ensino de Língua Portuguesa de forma crítica e com uma abordagem educacional inovadora. A expectativa é que os resultados dessa investigação ofereçam orientações práticas e estratégias pedagógicas eficazes para estimular a autonomia e o pensamento crítico nos estudantes. Tais orientações poderão auxiliar os docentes na implementação de práticas que promovam um aprendizado mais ativo e reflexivo. Assim, a pesquisa pretende avaliar os efeitos das práticas pedagógicas inovadoras nas competências dos alunos,

especialmente no desenvolvimento do pensamento crítico e na capacidade de aprender de forma autônoma. Espera-se que os resultados mostrem um aprimoramento significativo das habilidades dos estudantes para analisar e aplicar o conhecimento de maneira independente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa destaca a importância de promover a autonomia e o pensamento crítico entre os estudantes como aspectos essenciais do processo educacional. Essas competências são cruciais não apenas para o êxito acadêmico, mas também para a formação de indivíduos aptos a enfrentar e compreender um mundo em constante evolução. Incentivar a autonomia possibilita que os alunos se tornem aprendizes mais independentes e comprometidos, enquanto o pensamento crítico os capacita a analisar e questionar as informações de maneira reflexiva. Em um contexto de rápidas mudanças sociais e tecnológicas, a adaptação das práticas pedagógicas se torna essencial.

As estratégias que priorizam a autonomia e o pensamento crítico são eficazes para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo atual. Integrar novas tecnologias e realidades culturais no ensino de Língua Portuguesa não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também torna o ensino mais relevante e significativo, alinhando-o aos objetivos propostos.

As práticas pedagógicas que incentivam a autonomia e o pensamento crítico favorecem uma transformação positiva na atuação dos docentes. A pesquisa sublinha a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e reflexiva no ensino, onde o papel do professor se torna o de facilitador e orientador, em vez de mero transmissor de conteúdo. Essa mudança pode resultar em uma prática educacional mais envolvente e flexível, que atenda de forma mais eficaz às necessidades formativas e contribua para o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores essenciais para a participação ativa e eficaz dos alunos na esfera social e educacional.

Por fim, a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e o pensamento crítico tem o potencial de aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Ao tornar o processo educacional mais interativo e significativo, essas abordagens podem promover um aprendizado mais profundo, preparando os estudantes não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Literacy**: reading the word and the world. London: Routledge and Kegan Paul, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **A Importância de o Ato de Ler. Em três artigos que se completam**. Moderna. São Paulo, 2008

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. In: **Cultura e Representação**. São Paulo: Projeto História, no. 14. Educ., 1997

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 13-36.

RIBEIRO, Ana Elisa Ferreira. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, ISSN 2175-6600, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 16 dez. 2024.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

CREDENCIAIS DA AUTORA

Risonete Gomes Amorim, graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2001). Especialista em Psicopedagogia pela Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura - Faculdades Integradas de Várzea Grande -FIVE (2004) MB em Gestão Pública com Ênfase em Controle Externo - UNINTER - Faculdade Internacional de Curitiba - Grupo Educacional e Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Mestra em Letras: Linguagem e Identidade do Programa de Pós- graduação em Letras, Linguagem e Identidade PPGLI. UFAC (2023). Doutoranda no Programa de Pós- graduação em Letras, Linguagem e Identidade PPGLI. UFAC, ano 2024. Docente EBTT do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, desde 07 de maio de 2014.

EXPLORANDO MULTILETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA COM PODCAST, MÚSICA E LITERATURA

Simone Maria Bacellar Moreira (UERJ)
Simone.bacellar@uerj.br

RESUMO: Este relato de experiência do projeto PIBID/UERJ de Língua Portuguesa de 2023 explora a integração de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa, utilizando podcast, música e literatura como ferramentas pedagógicas, fundamentadas na teoria da intermedialidade, Claus Clüvere (2023; 2006; 1997), e em uma abordagem pedagógica crítica. O objetivo é promover uma educação inclusiva e crítica, que valorize a diversidade cultural e linguística dos alunos. A justificativa para essa abordagem reside na necessidade de desafiar narrativas dominantes e promover equidade no ambiente escolar. A fundamentação pedagógica baseia-se em teorias de Paulo Freire (2022; 2022a) e bell hooks (2019), que enfatizam a importância da educação como prática de liberdade, a valorização da voz e da identidade dos estudantes. A metodologia incluiu a análise crítica de músicas e de textos literários, além da produção de podcasts feitos pelos alunos, permitindo a exploração de temas sociais e culturais relevantes. A abordagem de intermedialidade foi utilizada para conectar e interrelacionar diferentes mídias e linguagens, facilitando uma compreensão mais ampla e integrada dos conteúdos. Os resultados mostraram um aumento significativo no engajamento dos alunos e uma maior capacidade de articular e analisar criticamente as questões abordadas. Este projeto evidencia a importância de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as múltiplas formas de expressão e conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Palavras-chave: multiletramento; intermedialidade; pedagogia crítica; diversidade cultural.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma experiência desenvolvida no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2023 que evidencia a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com as múltiplas formas de expressão e conhecimento presentes na nossa sociedade, principalmente as utilizadas pelos estudantes do ensino médio.

Desde 2019, o PIBID de Língua Portuguesa da UERJ/FFP é desenvolvido no município de São Gonçalo, Rio de Janeiro, no Colégio Estadual Melchitades Picanço, uma escola localizada em uma região marcada por desafios socioeconômicos significativos. São Gonçalo, historicamente conhecido por suas altas taxas de vulnerabilidade social e por dificuldades estruturais no sistema educacional, representa um cenário, onde práticas pedagógicas inovadoras são urgentemente necessárias. Nesse contexto, o projeto buscou

responder à urgente necessidade de promover uma educação mais inclusiva e engajadora, que reconheça e valorize as múltiplas realidades culturais e linguísticas dos estudantes.

O objetivo principal da iniciativa tem sido explorar os multiletramentos como abordagem pedagógica, utilizando mídias como podcasts, músicas e textos literários para conectar os conteúdos escolares às vivências e aos interesses dos alunos. Essa proposta foi fundamentada na teoria da intermedialidade de Klaus Clüver, articulando diferentes linguagens e mídias, e nas pedagogias críticas de Paulo Freire (2022; 2020a) e de bell hooks (2019), que enfatizam a educação como prática de liberdade.

A justificativa para esse trabalho reside na importância de transformar a sala de aula em um espaço de valorização da diversidade e de ampliação das possibilidades de expressão dos estudantes. Em um município como São Gonçalo, onde as condições de aprendizado frequentemente refletem as desigualdades sociais, iniciativas como esta atestam ser possível construir uma educação que dialogue com as realidades locais e contribua para a formação de cidadãos capazes de questionar e transformar o mundo ao seu redor.

O PIBID é uma iniciativa fundamental para a formação de professores no Brasil, ao proporcionar uma vivência prática e reflexiva sobre os desafios da sala de aula. Voltado para licenciandos, o programa busca integrar a teoria acadêmica às demandas reais do ensino, incentivando a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade da educação básica.

Trabalhar com multiletramentos no âmbito do PIBID é essencial, pois o programa não apenas fortalece a formação inicial dos futuros professores, mas também oferece espaço para experimentações pedagógicas que respondam às necessidades de um ensino inclusivo e crítico. A integração de mídias como podcast, música e literatura, aliada à teoria da intermedialidade, enriquece as práticas docentes e favorece o engajamento dos estudantes, ao conectar os conteúdos escolares com suas experiências e realidades.

2 TECENDO SABERES: INTERMIDIAÇÕES, TRANSGRESSÕES E REEXISTÊNCIAS NO CAMPO EDUCACIONAL

A teoria da intermedialidade, desenvolvida por Claus Clüver, propõe uma abordagem que explora a interação e a interconexão entre diferentes linguagens e mídias: “Como conceito, *intermedialidade* implica todos os tipos de inter-relação e interação entre mídias; uma metáfora frequentemente aplicada a esses processos fala de ‘cruzar as fronteiras’ que separam as mídias.” (Clüver, 2023, p. 9). O pesquisador, ao propor essa teoria, desafia os limites tradicionais das linguagens, convidando-nos a explorar como textos, imagens e sons

podem se entrelaçar para criar significados. Para Clüver (2003), as mídias não competem entre si; ao contrário, elas dialogam e se ampliam, possibilitando experiências de aprendizagem mais ricas e sensíveis. Essa visão abre caminho para práticas pedagógicas que reconhecem e integram as múltiplas formas de expressão presentes no cotidiano dos estudantes. Segundo Clüver:

Quero aqui apenas indicar que, sobretudo entre semioticistas, uma obra de arte é entendida como uma estrutura sígnica - geralmente complexa -, o que faz com que tais objetos sejam denominados 'textos', independente do sistema sígnico a que pertençam. Portanto, um balé, um soneto, um desenho, uma sonata, um filme e uma catedral, todos figuram como 'textos que se leem'; o mesmo se pode dizer de selos postais, uma procissão litúrgica e uma propaganda na televisão (Clüver, 2006, p. 15).

Essa perspectiva é particularmente relevante no contexto educacional contemporâneo, onde a diversidade de formatos comunicativos se torna essencial para engajar os alunos e conectar os conteúdos escolares às suas vivências. A intermedialidade permite que mídias como textos literários, músicas e podcasts se complementem, enriquecendo as possibilidades de compreensão e de produção de conhecimento.

No campo das pedagogias críticas, autores como bell hooks (2019), Paulo Freire e Ana Lúcia Silva Sousa (2011) oferecem fundamentos essenciais para uma educação que confronte desigualdades estruturais e promova transformações sociais. Hooks, em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática de Liberdade* (2019), propõe uma pedagogia que valorize as experiências e identidades dos estudantes marginalizados, promovendo o pensamento crítico e rompendo com as hierarquias opressoras. Essa perspectiva dialoga diretamente com Freire (2022; 2022a), que entende a educação como um ato político e libertador, comprometido com o inacabamento humano e com a transformação social. Segundo Freire, "ensinar exige consciência do inacabamento" (Freire, 2022, p. 23) e um compromisso com práticas dialógicas que humanizem educadores e educandos.

Ana Lúcia Silva Sousa, por sua vez, amplia esse debate ao destacar a força da cultura popular como meio de resistência e transformação no contexto educacional. Em *Letramento de Reexistência* (Souza, 2011), Sousa argumenta que grafite, hip-hop, poesia e outras linguagens culturais não apenas expressam resistência, mas também ressignificam espaços e identidades, especialmente para aqueles historicamente excluídos. Ela observa que

os letramentos vão além das habilidades de ler e escrever; podem ser mais bem compreendidos como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidades e de poder” (Sousa, 2011, p. 35).

Assim, práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social devem reconhecer essas manifestações como atos de resistência e reexistência.

No contexto escolar, essas ideias são indispensáveis, sobretudo em instituições como o Colégio Estadual Melchides Picanço, onde a maioria dos estudantes é negra e enfrenta diariamente as consequências do racismo estrutural:

Em razão dos lugares ocupados ou dados a ocupar na sociedade, os efeitos perversos da escravidão se estendem modos aos socioculturais de usar a leitura, escrita e oralidade, bem como os sentidos dessas práticas para brancos e negros, mesmo tanto tempos depois da abolição da escravidão” (Souza, 2011, p. 38).

Assim como Souza, Hooks evidencia como a educação tradicional pode reforçar opressões, como em seu relato de ter aprendido na sociedade que “não existiam escritores negros” ou que “mulheres não poderiam ser ‘grandes’ escritoras” (Hooks, 2019, p. 63). Essa invisibilização exige práticas pedagógicas contra-hegemônicas que capacitem os estudantes a desafiar narrativas dominantes e a construir novas formas de existência. Sousa reforça a necessidade de reexistir em um contexto que oprime cotidianamente: “É preciso REEXISTIR. E reexistir ainda mais e mais em um contexto social, político e econômico que nos oprime cotidianamente, exigindo reposicionamentos de nossos lugares de atuação, de proposição e de ação política na qual a linguagem tem papel fundamental” (Sousa, 2011, p. 89).

Além disso, o diálogo emerge como uma prática pedagógica transformadora, essencial para a construção de pontes entre diferentes vivências. Para Hooks, “a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça” (Hooks, 2019, p. 174). As ideias de Freire complementam essa linha de raciocínio, afirmando que o diálogo “não é um favor que se faz aos outros, mas uma necessidade do ser humano enquanto ser de relação” (Freire, 2022, p. 91). Sousa, ao trazer as vozes da cultura popular para o espaço escolar, reforça que o diálogo também deve incluir linguagens plurais, criando um espaço para que a sala de aula se torne uma extensão do mundo, onde os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e agentes de mudança.

Ao articular as contribuições de Hooks (2019) Freire (2022; 2022a) e Sousa (2011), é possível vislumbrar novas práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Essa integração valoriza as vozes dos estudantes, promove a consciência crítica e amplia as possibilidades de transformação no processo educativo. Assim, educar se torna um ato de resistência, reexistência e compromisso com a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

3 DESCONSTRUÇÃO DA VISÃO EUROCÊNTRICA: UMA METODOLOGIA DO ENSINO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROJETO *A ÁFRICA ESTÁ EM NÓS*

O projeto *A África está em nós*, desenvolvido no Colégio Melchiades Picanço é uma iniciativa dos professores da escola que visa promover a valorização da cultura afro-brasileira e desconstruir a visão eurocêntrica ainda presente nos currículos escolares. No contexto do PIBID/FFP, tomamos parte deste projeto de forma colaborativa, trabalhando com os estudantes do Ensino Médio para fomentar reflexões sobre a identidade negra, ancestralidade e resistência.

Foto 1: Culminância do Projeto *A África está em nós* – bolsistas e coordenadora do PIBID



Fonte: Acervo do autor, 2023.

A proposta do projeto é a de fortalecer a autoestima dos estudantes negros e propiciar um ambiente que reconhecesse a importância de suas histórias e culturas. Dentro

desse contexto, foram escolhidas as obras *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2017), *Como me descobri negra*, de Bianca Santana (2015), a música "AmarElo", de Emicida (2019), assim como o documentário *AmarElo – É Tudo Para Ontem* (2019), para trabalhar questões raciais e da negritude com os alunos.

3.1 Seleção dos textos

A escolha de *Olhos d'água* (2017) foi fundamental para o projeto por sua representação poética das experiências de pessoas negras em diferentes espaços da sociedade. A coletânea de contos nos leva a refletir "sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana que a [população afro-brasileira] acometem" (Gomes, 2017, p. 11), revelando a construção de uma identidade coletiva frente aos desafios raciais, sociais e afetivos. Um exemplo claro dessa dinâmica é apresentado no testemunho ficcional de uma variedade de personagens mulheres e negras que, ao encarar as dificuldades impostas pela sociedade, ressignifica sua identidade de mulher negra e reflete sobre sua própria trajetória de superação. Como afirma Heloísa Toller Gomes, no prefácio do livro:

Na verdade, essa mulher, [personagem do conto 'O Cooper de Cida'] de muitas faces é emblemática de milhões de brasileiras na sociedade de exclusões que é a nossa. Frágil vara, corda bamba, fios de ferro, ferro de passar, a dança das metáforas as enlaça e reconstrói a vida de pessoas despossuídas a qual expressa, apesar de tudo, uma vitalidade própria que o texto de Conceição Evaristo insiste em celebrar: 'Era tudo tão doce, tão gozo, tão dor!', sintetiza 'Ana Davenga'. (Evaristo, 2017, p. 10)

Evaristo nos permite, com sua escrita, aproximar os alunos dessa realidade, estimulando o reconhecimento das suas próprias vivências e desafios, além de promover uma leitura empática sobre as questões do racismo e da luta pela igualdade. Esse tipo de leitura, que transita entre o ficcional e o real, possibilitou aos estudantes uma compreensão mais profunda da realidade de muitos de seus pares, e contribuiu para a criação de um espaço de diálogo sobre a identidade negra.

O livro *Como me descobri negra*, de Bianca Santana (2015), foi escolhido por seu tom pessoal e acessível, que dialoga diretamente com a juventude. A obra relata tanto situações vivenciadas pela autora quanto ouvidas por ela. Bianca compartilha como, até então, se sentia apenas morena, uma percepção que vinha de sua trajetória em uma família socialmente privilegiada, com pais de nível superior. Ela reflete que tanto a escola quanto a família contribuíram para o seu processo de "branqueamento", moldando sua identidade de forma a distanciá-la da negritude. A autora escreve: "Tenho 30 anos, mas sou negra

apenas há dez” (Santana, 2015, p. 13) e continua: “Quando me ofereci para dar aulas, seus olhos brilharam. Ouvi que, como a maioria dos professores eram brancos, eu seria uma boa referência para os estudantes negros” (Santana, 2015, p. 14). É intrigante como vivências humanas podem se repetir com diferentes pessoas, de diferentes idades e períodos históricos. Ao ler os relatos, os estudantes vão se identificando com várias situações narradas, criando um espaço de reflexão sobre as próprias experiências de identidade, raça social e pertencimento.

A música "AmarElo", de Emicida, lançada em 2019 no álbum homônimo, é uma poderosa reflexão sobre resistência, afeto e a importância da autoestima, especialmente entre jovens negros. Composta em parceria com Majur e Pablio Vittar, a canção aborda temas como saúde mental, racismo e construção de uma identidade positiva em um contexto adverso, transmitindo uma mensagem de esperança e superação. Ao resgatar versos da canção "Sujeito de Sorte", de Belchior (1973), Emicida cria uma conexão entre gerações e reafirma a força da ancestralidade e da coletividade como meios para enfrentar os desafios da vida. Essa abordagem ampliada também se reflete no projeto que, além da música, integrou diferentes linguagens, como a literatura e os meios digitais, para promover uma reflexão mais profunda sobre a questão racial.

O documentário *AmarElo – É Tudo Para Ontem*, lançado também em 2019, acompanha Emicida e suas reflexões sobre a sociedade e a importância da construção de uma identidade positiva e coletiva. O projeto se tornou um grito de resistência, tratando do racismo estrutural, da saúde mental e do fortalecimento da identidade negra, criando um elo com os jovens estudantes que, por meio da música, podem se expressar e refletir sobre suas vivências. O documentário e a música não se limitaram a uma abordagem literária, mas ampliaram o alcance das discussões, conectando as linguagens da música, do audiovisual e da literatura com as experiências dos alunos. Como destaca Emicida em "AmarElo" (2019), "eu tenho os meus lábios como arma e munição", sublinhando o poder da expressão e da resistência diante das adversidades.

A partir da leitura das obras e da reflexão proporcionada pela música, os alunos foram incentivados a produzir conteúdo autoral, como um podcast, no qual debateram questões de racismo, identidade e resistência. Dessa forma, o projeto foi uma experiência educativa transformadora, que não apenas abordou a história e as vivências dos negros no Brasil, mas também empoderou os/as alunos/as a se reconhecerem como parte ativa na construção de um futuro mais justo e igualitário.

3.2 Prática pedagógicas

A metodologia utilizada no projeto foi organizada em uma sequência didática de cinco semanas, sendo três aulas de 50 minutos por semana, integrando música, literatura e discussões críticas sobre identidade, racismo e ancestralidade. As atividades foram pensadas para promover um currículo enegrecido, com ênfase na valorização da cultura afro-brasileira e no desenvolvimento de uma perspectiva crítica por parte dos estudantes.

Na primeira semana, as atividades foram voltadas para a abertura e motivação, com a apresentação da música "AmarElo" (2019). A escuta coletiva da canção, acompanhada da exibição de documentário, serviu como um ponto de partida para discussões guiadas por perguntas reflexivas, como: "O que a música desperta em vocês?", "Qual a mensagem que ela passa sobre identidade, resistência e racismo?" e "Como vocês percebem o papel da música na vida de jovens negros?". Esse momento inicial despertou nos alunos uma sensibilização sobre a temática, ao mesmo tempo que introduzia a ideia de educação não racista, e destacava a importância de ressignificar os currículos escolares para incluir histórias e culturas negras.

Na segunda e terça semanas, a literatura tomou o centro das atividades com a leitura e a análise de contos da obra *Olhos d'Água* (2017). Os contos foram distribuídos entre os grupos de estudantes, que analisaram temas como racismo, ancestralidade, exclusão social e resistência. Analisamos, por exemplo, o conto "Ana Davenga", utilizado para discutir como a exclusão social atinge mulheres negras em sua individualidade e coletividade. No conto, a escritora descreve como Ana era feliz e cheia de energia. Contudo, após o casamento, a personagem principal vive uma vida repleta de temores e dúvidas. A narrativa expõe a complexidade das relações marcadas por violência e controle, revelando o impacto devastador que essas dinâmicas podem ter na vida de uma mulher negra. Inicialmente descrita como vibrante e cheia de vida, Ana é gradualmente apagada por um relacionamento que a subjuga e silencia. A própria celebração surpresa organizada por Davenga e seus amigos evidencia a situação de tensão e constante vigilância em que Ana se encontrava. O final do conto torna-se ainda mais trágico com o falecimento de Ana, que estava grávida, e de seu marido. Até o seu sonho, o único que conhecemos e que estava prestes a se concretizar em seu útero, foi interrompido.

Esse conto ofereceu um terreno fértil para reflexões e questionamentos abordados em sala de aula. Um dos temas centrais que emergiu foi a perda da individualidade em relações abusivas. A história de Ana evidencia como relacionamentos controladores podem impactar profundamente a autonomia e a identidade de uma pessoa. Essa discussão é

especialmente relevante para que os alunos reconheçam sinais de relações tóxicas e compreendam os efeitos devastadores que elas podem ter na vida de alguém.

A interrupção de sonhos e de projetos de vida também foi um tema discutido na sala de aula. O sonho de Ana, que estava prestes a se concretizar em seu útero, é brutalmente interrompido, simbolizando as limitações impostas a muitas mulheres negras. Esse aspecto pode levar à discussão sobre as barreiras que impedem essas mulheres de realizarem seus desejos e aspirações em uma sociedade estruturalmente desigual.

Por fim, refletiu-se sobre a maternidade e a violência estrutural de forma simbólica, de como o sonho interrompido de Ana reflete as dificuldades e os desafios enfrentados por muitas mulheres negras, cuja maternidade é frequentemente marcada por condições de vulnerabilidade e exclusão. Essa narrativa também expõe a invisibilidade da dor negra, revelando as formas de silenciamento que permeiam a sociedade. Esses questionamentos, trazidos pelo conto, promovem discussões críticas e empáticas em sala de aula, o que ajudou na construção dos roteiros, que foram elaborados para incentivar relatos pessoais dos colegas e professores negros sobre os desafios enfrentados em uma sociedade racista.

Na quarta semana, os alunos se dedicaram à elaboração do roteiro para o podcast, atividade que consolidou as reflexões das semanas anteriores. Nesse momento, as discussões promovidas pela leitura dos contos *de Olhos d'Água*, e pela obra *Como me descobri negra* (2015), que foi lida e discutida naquela semana, bem como as mensagens presentes na música "AmarElo" (2019) e documentário *AmarElo – É Tudo para Ontem* (2019) desempenharam um papel crucial. Esses materiais ajudaram os estudantes a identificar e organizar questões centrais sobre racismo, identidade e resistência. Os alunos, em grupos, planejaram perguntas que seriam feitas aos colegas e aos professores negros da escola, buscando captar suas experiências e perspectivas sobre os desafios enfrentados no cotidiano, especialmente no ambiente escolar.

As primeiras questões foram introdutórias, como: "Qual é a sua definição de identidade negra?" e "Como o racismo impactou sua trajetória escolar e profissional?". Em seguida, o foco foi direcionado para experiências pessoais: "Você se lembra de alguma situação marcante de discriminação? Como lidou com isso?". Os alunos também incluíram perguntas reflexivas, como: "Qual o papel da escola na promoção de uma educação antirracista?" e "Que conselhos você daria aos jovens negros enfrentando situações de preconceito?". Encerraram com a pergunta: "Qual é o legado que você deseja deixar para as próximas gerações?".

Foto 2: Estudantes da escola e bolsistas do PIBID, elaborando roteiros para o PodCast



Fonte: Acervo do autor, 2023.

Com os roteiros prontos, a gravação dos podcasts foi planejada para a semana seguinte, contando com a participação especial das professoras negras da escola. Por fim, os podcasts foram postados nas redes sociais da escola, ampliando o alcance das discussões e promovendo um diálogo com a comunidade escolar e externa.

Foto 3: Estudantes da escola e bolsistas do PIBID, gravando o PodCast



Fonte: Acervo do autor, 2023.

4 INTEGRAÇÃO DE LINGUAGENS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA VALORIZAÇÃO DA ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA NEGRA

Essas atividades buscaram integrar diferentes linguagens — literatura, música e mídias digitais — como estratégias pedagógicas para desconstruir visões eurocêtricas e

promover um ambiente de aprendizagem que valoriza a ancestralidade e a resistência negra. O uso dessas linguagens permitiu uma abordagem multidisciplinar que não só incentivou a reflexão crítica, mas também propiciou um espaço de expressão e reconhecimento da identidade negra. A música "AmarElo" e o documentário *AmarElo – É Tudo Para Ontem* foram um dos principais recursos utilizados, funcionando como uma ferramenta para abordar questões de saúde mental, racismo estrutural e a construção de uma identidade positiva. Por meio dessa música e do documentário, os alunos foram convidados a refletir sobre o impacto do racismo em suas vidas e a importância da resistência e do fortalecimento da autoestima. Além disso, o documentário contribuiu para aprofundar essas reflexões, ao mostrar a jornada de Emicida e sua busca por ressignificar a história e a cultura negra, ligando passado e presente por meio da ancestralidade.

Os resultados obtidos mostraram que os alunos demonstraram uma maior compreensão dos temas relacionados à resistência negra e à valorização da ancestralidade. A análise das discussões em sala de aula revelou que a música e o documentário, ao integrarem elementos da cultura popular com questões sociais profundas, conseguiram gerar uma identificação dos estudantes com os conteúdos abordados. A utilização de "AmarElo" como um ponto de partida para diálogos sobre racismo e saúde mental propiciou um ambiente de empatia e pertencimento, permitindo que os alunos se vissem representados e pudessem compartilhar suas próprias experiências. A reflexão sobre o racismo, particularmente o racismo estrutural, foi enriquecida pela obra de Emicida, que enfatizou o poder da coletividade e da resistência, enquanto a música também funcionou como uma forma de expressão de empoderamento.

Além disso, as atividades digitais complementaram a proposta pedagógica, ao permitir que os alunos acessassem conteúdos e materiais complementares, que amplificaram as discussões. A integração de mídias digitais permitiu uma abordagem mais dinâmica e interativa, facilitando a construção do conhecimento e promovendo uma conexão mais imediata com os temas tratados. Essas ferramentas, somadas à música e à literatura, criaram um ambiente de aprendizado mais inclusivo, que não só desconstruiu noções eurocêntricas, mas também incentivou o protagonismo dos alunos na construção de sua própria identidade. Os resultados indicam que, ao utilizar essas diferentes linguagens, foi possível estabelecer uma relação mais significativa entre os conteúdos curriculares e a vivência dos estudantes, promovendo um aprendizado mais engajado e reflexivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto faz parte de uma construção contínua que já vem desenvolvendo diversas atividades pedagógicas voltadas para a valorização das culturas afro-brasileiras e o enfrentamento ao racismo estrutural. A atividade descrita aqui é um exemplo significativo desse trabalho, demonstrando como práticas integradas podem dialogar com as vivências dos estudantes e fomentar a construção de identidades mais fortalecidas e conscientes. O impacto observado reforça que essas iniciativas merecem ser ampliadas e aprofundadas, contribuindo para a formação de um currículo mais equitativo, inclusivo e transformador.

REFERÊNCIAS

AmarElo – É Tudo Para Ontem. Direção de Fred Ouro Preto. Produção: Laboratório Fantasma, 2019.

BELCHIOR. **Sujeito de Sorte.** Álbum *Cavalo de Pau*. Continental, 1976.

CLÜVER, Claus. (1997). Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura E Sociedade**, 2(2), 37-55, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p37-55>. Acesso em: 19 dez. 2024.

CLÜVER, Claus. **I INTER TEXTUS / INTER ARTES / INTER MEDIA.** Belo Horizonte: Aletria, p. 11–41, jul / dez 2006. Disponível em: <http://intervozes.letras.ufba.br/wp-content/uploads/2014/12/cluver1.pdf>. Acesso em: 24 de dezembro de 2024.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 8–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/48493>. Acesso em: 24 dez. 2024.

EMICIDA. AmarElo. **Álbum AmarElo.** Participação de Majur e Pablio Vittar. Laboratório Fantasma, 2019.

EVARISTO. Conceição. **Olhos d'Água.** Prefácio de Heloísa Toller Gomes. Pallas Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra. 2022a.

HOOKS, bell. **Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia de Esperança.** São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019.

SANTANA, Bianca. **Como me descobri negra.** Editora Malê, 2015.

SOUSA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de re-existência**: poesia, grafite, música, dança e hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CRENCIAIS DA AUTORA

Simone Maria Bacellar Moreira, doutora em Letras pela UFF. Professora no Departamento de Letras e do Profletras da FFP-UERJ. Atuação nas áreas de Formação de Leitores, Letramentos e Leitura. Coordenadora do PIBID de Língua Portuguesa e do Prodocência “Círculos de Letramentos – Narrativas de Vivência” da UERJ-FFP.

