-

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA DE FÁTIMA SILVA DA ROCHA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROTÓTIPO DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vitória da Conquista, fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROTÓTIPO DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza.

Vitória da Conquista – Ba
Fevereiro de 2023

R574e

Rocha, Maria de Fátima Silva da.
Ensino de língua portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes do ensino fundamental. / Maria de Fátima Silva da Rocha, 2023.
289f.
Orientador (a): Drª. Ester Maria de Figueiredo Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Contém Protótipo Didático
Inclui referências. 214 – 220.
1. Ensino de língua portuguesa. 2. Competência discursiva. 3. Letramentos. 4. Protótipo didático. I. Souza, Ester Maria de Figueiredo. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. I. T.

CDD 469.07

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - B

MARIA DE FÁTIMA SILVA DA ROCHA

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROTÓTIPO DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data de aprovação em 28/02/2023.
Protocolo do Comitê de Ética na Pesquisa - CAAE: 51902021.9.0000.0055

Banca

_____
Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)
(Orientadora)

_____
Profa. Dra. Janaina de Jesus Santos (UNEB)
(Titular - Membro externo)

_____
Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto (UESB)
(Titular - Membro interno)

Minha liberdade é escrever.
A palavra é o meu domínio sobre o mundo.

Clarice Lispector

Dedico este trabalho àqueles/as que, mesmo na economia das palavras, souberam
expressar, através de múltiplas linguagens,
o abundante apoio que eu precisava
para chegar até aqui:
meus familiares!

AGRADECIMENTOS

Agradecer é gesto grande, é humano, é divino...
Agradecer é reconhecer que ninguém caminha sozinho;
É expressar gratidão por ter com quem caminhar, construir, sonhar...
Agradecer é linguagem de quem, no percurso da vida, permite-se ser afetado pelos que atravessam seu caminho.
Por isso, eu agradeço!

Somente quem muito sonhou com este momento, e conseguiu alimentar os sonhos, em um terreno pouco fértil, sabe o valor de ter chegado até aqui... E sabe, também, que seria impossível chegar se não fosse pelo incentivo, apoio, parceria e contribuições recebidas antes e ao longo do percurso...

Dedicar uma ou duas páginas dos elementos pré-textuais de uma Dissertação aos Agradecimentos parece algo trivial, mero cumprimento de protocolo... e pode até ser (!) sob a ótica de quem o lê; para quem o faz, cada palavra carrega em si uma razão de existir, um sentido que justifica sua escolha... AQUI nenhum agradecimento é em vão, nenhuma frase ou palavra são desprovidas da expressão máxima do afeto que traduz os sentidos desta trajetória cujo trilhar me conduz(iu) aos saberes e aos sabores do percurso!

Eu gostaria que minhas palavras, sobretudo nesses Agradecimentos, tivessem a capacidade de ser expressão e extensão da minha ternura, da minha gratidão, desse sentimento indescritível que invade meus pensamentos e inunda minha face em lágrimas de uma feliz emoção... como não posso querer e esperar tanto das palavras, peço que você as leia e se deixe enlevar pelo êxtase do momento.

Com ternura, agradeço:

A Deus,
Pelo dom da vida, pela abertura de portas e pela grandeza de espírito;

Aos meus pais (Lúcio e Zinha), irmãos (Édson e Lourdes), sobrinhos (Ludymilla e Felipe), namorado (Éder), amigos e colegas,
Por me apoiarem em todas as minhas iniciativas, festejarem comigo cada conquista e estarem sempre disponíveis para me ajudar, mesmo quando meus pedidos eram de última hora. À Lourdes, gratidão especial por assumir minhas atribuições na lida diária para que eu pudesse me dedicar exclusivamente às atribuições do Mestrado.

À Marlene e Raquel,
Por serem inspiração e uma fonte inesgotável de incentivo. Meninas, obrigada por acreditarem tanto em mim; se não fosse pelo incentivo de vocês, certamente não teria ousado a mim inscrever – sem esse passo primordial seria impossível chegar até aqui.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,
Pela acolhida afetuosa. Irei sempre repetir que ao me “escolher”, o PPGED/UESB soube me acolher!

Aos/às colegas do Mestrado, em especial aos/às da Linha de Pesquisa Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação,
Por todas as vezes que, ao socializarem partes de seus saberes, somaram com o meu crescimento humano e acadêmico. A Rogério, agradecimentos especiais pelo zelo, afeto, disponibilidade em ajudar e pelas oportunidades proporcionadas.

À minha Professora-orientadora, Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza,
Obrigada pela acolhida, pelo zelo durante o percurso e pela profícua e serena orientação ao longo da elaboração deste e de outros trabalhos; gratidão pelo exemplo de mulher, professora e pesquisadora que és, pelos afetos e sintonia para além da vida acadêmica.

Aos/às professores/as do PPGED/UESB,
A todos/as, gratidão por todos os ensinamentos e pela mediação rumo à construção de novos saberes. Especialmente às Profas. Dras. Denise e Ester, obrigada pela acolhida ao PPDED/UESB, sobretudo por me fazer sentir parte, ao deixar para trás o sentimento de "peixe fora d'água"; a vocês, muito obrigada pelos memoráveis sentidos das manhãs de quartas-feiras!

Às Profas. Dras. Ester, Janaína e Denise – Membros da Banca Examinadora,
Obrigada pela leitura atenciosa, pelo olhar minucioso, pela sensibilidade em sugerir e pela serenidade das provocações.

Às Meninas de Ester,
O que seria o percurso do Mestrado sem a presença, carinho, zelo, afeto e amizade de vocês?... Meninas, aqui é o momento em que as palavras se apequenam, a emoção se agiganta e a voz fica embargada... Entre todas as palavras que poderia escolher para expressar o quanto sou imensuravelmente grata a cada uma de vocês, escolho dizer que conhecer e caminhar com vocês foi e sempre será um grande PRESENTE – um PRESENTE sempre PRESENTE, jamais um presente passado.

À Secretaria Municipal de Educação de Correntina (especialmente a Cleonice Caires),
Gratidão pelo empenho em prol da minha liberação acadêmica.

Às equipes diretiva e pedagógica da Escola que sediou a realização deste estudo,
De modo especial, por autorizar a realização da pesquisa e cooperar com o percurso, demonstrando apreço e valorização deste estudo.

À professora e à turma pesquisada,
De modo muito afetivo, muito obrigada pela boa vontade, interesse e disponibilidade em participar de todas as etapas desta pesquisa.

Enfim...
A todas as pessoas com as quais tive a oportunidade de conviver durante esta formação e, de modo especial, àquelas que na simplicidade de um gesto e de uma palavra marcaram profundamente minha passagem pelo Mestrado, MUITO OBRIGADA!

A vocês,
Meu abraço de gratidão infinita!

RESUMO

ROCHA, Maria de Fátima Silva da. **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PROTÓTIPO DIDÁTICO E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA DOS(AS) ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED – da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. 288 f. Vitória da Conquista. Bahia. 2023.

Esta pesquisa abordou ensino de língua portuguesa e o desenvolvimento da competência discursiva, através da aplicação de um protótipo didático (ROJO, 2012), e teve como objetivo geral refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, explorando a relação entre essas práticas e o aprimoramento do uso da linguagem. A busca pelo entendimento de como as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa, implementadas por meio da aplicação de um protótipo didático, podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes mobilizou a realização desta pesquisa. Este estudo teve como inspiração a pesquisa etnográfica (PFAFF, 2013) de cunho colaborativo (BORTONI-RICARDO, 2008), cujas técnicas para obtenção dos dados foram: a) observação participante; b) roda de conversas; e c) entrevista/questionário. O protótipo didático que desencadeou os contextos de geração dos dados da pesquisa intitula-se *Redes Sociais – exercendo a cidadania na era digital*, cuja elaboração contou com a participação da professora de Língua Portuguesa de uma turma do 9º ano da escola selecionada para a pesquisa, mediante escolha da temática e seleção dos gêneros e das práticas discursivas abordadas. Estruturado em torno das práticas discursivas referentes à oralidade, leitura e produção escrita, o protótipo didático é um recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa, baseado na Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO, 2012) e configura-se como estratégia inovadora para o ensino de língua materna. Por meio das técnicas usadas, concluiu-se que os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção escrita, acrescidos da intensidade com que essas atividades foram desenvolvidas, revelam-se como fundamentais para que os(as) estudantes aprimorem o uso da linguagem e desenvolvam a competência discursiva. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância de perspectivar um ensino de língua portuguesa que se efetive em sintonia com a multimodalidade e multissemiose textual e discursiva, que leve em conta a funcionalidade da linguagem e que se baseie nas práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita a fim de que os(as) estudantes se desenvolvam sociodiscursivamente. Apontam, ainda, os resultados do conjunto da metodologia adotada, o realce da etnografia colaborativa como dispositivo de pesquisa aliado à formação docente e à reflexão acerca do ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Competência discursiva. Ensino de língua portuguesa. Letramentos. Protótipo didático.

ABSTRACT

ROCHA, Maria de Fátima Silva da. **TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE: DIDACTIC PROTOTYPE AND DEVELOPMENT OF DISCURSIVE COMPETENCE OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS.**Dissertation presented to the Graduate Program in Education at the State University of Southwest Bahia. 253 pages. PPGED / UESB. Vitória da Conquista-BA, 2023.

This research addressed Portuguese language teaching and the development of discursive competence, through the application of a didactic prototype (ROJO, 2012), and had as its general objective to reflect on the implications of the discursive practices that guide Portuguese language teaching in relation to the development of competence students' discourse, exploring the relationship between these practices and the improvement of language use. The search for understanding how the discursive practices present in Portuguese language teaching, implemented through the application of a didactic prototype, can contribute to the improvement of the use of language and to the development of the discursive competence of the students, mobilized the realization of this research. This study was inspired by ethnographic research (PFAFF, 2013) of a collaborative nature (BORTONI-RICARDO, 2008), whose techniques for obtaining data were: a) participant observation; b) conversation wheel; and c) interview/questionnaire. The didactic prototype that triggered the research data generation contexts is entitled Social Networks – exercising citizenship in the digital age, whose elaboration had the participation of the Portuguese Language teacher of a 9th grade class of the school selected for the research, by choosing the theme and selecting the genres and discursive practices addressed. Structured around discursive practices related to orality, reading and writing, the didactic prototype is a methodological resource for teaching Portuguese, based on the Pedagogy of Multiliteracies (ROJO, 2012) and is configured as an innovative strategy for teaching mother tongue. Through the techniques used, it was concluded that the methodological procedures used in the development of the discursive practices of reading, orality and written production, added to the intensity with which these activities were developed, prove to be fundamental for students to improve the use of language and develop discursive competence. The results of the research pointed to the importance of putting into perspective a teaching of the Portuguese language that is effective in line with multimodality and textual and discursive multisemiosis, which takes into account the functionality of the language and which is based on the discursive practices of reading, orality and production written text so that students develop socio-discursively. They also point out the results of the adopted methodology as a whole, the enhancement of collaborative ethnography as a research device allied to teacher training and reflection on the teaching of the Portuguese language.

Keywords: Discursive competence. Portuguese language teaching. literacies. Didactic prototype.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC’s – Atividades Complementares

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EFA´s – Escolas Famílias Agrícolas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EL – Educação Linguística

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LP – Língua Portuguesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PD – Protótipo Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Tripé do Protótipo didático 24
Figura 2 - Interfaces entre as abordagens metodológicas 33
Figura 3 - Pressupostos da etnografia colaborativa em educação 36
Figura 4 - Localização do município de Correntina no estado da Bahia 43
Figura 5 – Influências mútuas entre sociedade, linguagem e gêneros discursivos 79
Figura 6 - Equação da competência 87
Figura 7 - Questões reflexivas 127
Figura 8 - Texto A 137
Figura 9 - Texto B 138
Figura 10 - Texto C 139
Figura 11 - Texto imagético 140
Figura 12 - Pergunta reflexiva 158
Figura 13 - Roteiro de questões para realização da entrevista 160
Figura 14 - Conceito de meme 163
Figura 15 - Meme 164
Figura 16 - Questões orientadoras do diálogo 165
Figura 17 - Questões orientadoras do bate-papo 167
Figura 18 - Meme: Ai! Me soltaaa!!! É aula do protótipo... 170
Figura 19 - Meme A 171
Figura 20 - Meme B 172
Figura 21 - Meme C 172
Figura 22 - Meme D 173
Figura 23 - Meme E 174
Figura 24 - Meme F 174
Figura 25 - Meme G 175
Figura 26 - Meme H 175
Figura 27 - Meme I 176
Figura 28 - Meme J 176
Figura 29 - Cartaz 179
Figura 30 - Cartaz A 180
Figura 31 - Cartaz B 181

Figura 32 - Cartaz C 182
Figura 33 - Cartaz D 183
Figura 34 - Cartaz E 184
Figura 35 - Mapa dos Multiletramentos 195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Funcionários da Escola Municipal Ponte para o Saber 45
Quadro 2 - Turmas da Escola Municipal Ponte para o Saber.....46
Quadro 3 - IDEB Anos Finais/Escola Municipal Ponte para o Saber 47
Quadro 4 - Perfil da Turma.....49
Quadro 5 - Perfil da professora Macabéa.....51
Quadro 6 - Cronograma de aplicação do protótipo.....122
Quadro 7 - Interfaces entre ROJO (2012) e MACABÉA (2022).....124
Quadro 8 - Atividades que mais contribuíram com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.....201

SUMÁRIO

NA CAMINHADA ACADÊMICA, ESCRIVIVÊNCIAS PROFESSORAIS: PERCURSOS TRILHADOS EM TORNO DO OBJETO 16

1. PLANO DE VOO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 27

1.1 Etnografia colaborativa enquanto abordagem metodológica 28

1.2 As etapas da pesquisa 38

1.3 O lócus da pesquisa 42

1.4 Os(as) participantes-colaboradores(as) da pesquisa 48

1.5 As técnicas para obtenção de dados e os dispositivos de registro 51

1.6 Protótipo didático como recurso metodológico de geração de dados 55

1.7 Interpretação dos dados da pesquisa 58

2. RUMO À DECOLAGEM: BASES HISTÓRICAS DA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL 59

2.1 Percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil 59

3. ALÇANDO VOO: CONCEPÇÕES ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA 74

3.1 Gêneros discursivos – práticas de interação social 75

3.2 Educação Linguística e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes 79

3.3 O desenvolvimento da competência discursiva através das práticas de oralidade, leitura e produção de textos escritos 85

3.4 O currículo de Língua portuguesa como prática de linguagem e de formação identitária 92

3.5 O ensino de língua portuguesa e os multiletramentos: textos multimodais e multissemióticos 98

3.6 Protótipo didático para o ensino de língua portuguesa: um recurso para fortalecer o caráter interativo e dinâmico da linguagem 103

4. SIGNIFICADOS DO PERCURSO DE ELABORAÇAO COLABORATIVA DO PROTÓTIPO DIDÁTICO 108

4.1 Desafios estruturais para inovar o ensino de língua portuguesa na perspectiva de implementação do protótipo didático 108

4.2 Os sentidos do percurso etnográfico colaborativo de elaboração do protótipo didático 111

5. O COTIDIANO DAS AULAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DECIFRADO PELOS(AS) PARTICIPANTES-COLABORADORES(AS) DA PESQUISA 119

5.1 O olhar da pesquisadora para as aulas de aplicação do protótipo didático – elementos da observação 119

5.1.1 – Cronograma de aplicação do protótipo 121

5.1.2 Sobre a apresentação do protótipo didático 122

5.1.3 O desenrolar da 1ª sequência didática 128
5.1.4 O desenrolar da 2ª sequência didática 135
5.1.6 O desenrolar da 2ª sequência didática (continuidade) 145
5.1.7 O desenrolar da 3ª sequência didática 156
5.1.8 O desenrolar da 4ª sequência didática 162
5.1.9 O desenrolar da 5ª sequência didática 166
5.1.10 Episódios de conclusão do protótipo: apresentação dos trabalhos da 4ª e 5ª sequências didáticas 169
5.2 As impressões dos(as) estudantes sobre o protótipo didático colhidas através da Roda de Conversas 188
5.3 Dizeres da professora participante-colaboradora sobre o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa 197
UM OLHAR SOBRE O PERCURSO: CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS 206
REFERÊNCIAS 213
APÊNDICES E ANEXOS 220

NA CAMINHADA ACADÊMICA, ESCRIVIVÊNCIAS[1] PROFESSORAIS: PERCURSOS TRILHADOS EM TORNO DO OBJETO

Entre a memória e a linguagem, escolho a linguagem.
Não existe memória sem linguagem;
a linguagem, contudo, é reveladora de memórias.

Quem sou, por onde andei, quais caminhos trilhados, por que aqui cheguei... Talvez, para esse trabalho, não sejam esses os aspectos mais importantes, muito embora sejam eles constituintes da minha trajetória pessoal e acadêmico-profissional.

Mas quem sou eu? E por que essa reflexão se faz importante nesse percurso? Pelo teor subjetivo dessas questões, as respectivas respostas, ainda que de forma indireta, estarão presentes nas linhas seguintes.

Refletir sobre o que nos constitui e sobre nossas escolhas coloca-nos em contato com tudo aquilo que nossa memória traz à tona na busca de paralelos entre o que se vive e o já vivido, entre o que se é e o que se foi; logo, nessa *escrivivência* sou convidada a elaborar um autoconceito acerca de quem sou eu e dos caminhos percorridos até chegar aqui. Talvez, tal descrição seja recheada de elementos poéticos e de metáforas, o que jamais ocultará o retrato da minha realidade a se fazer presente nesta escrita em tom memorialístico.

Sou o que as minhas próprias palavras não conseguem traduzir, mas sou o que a minha linguagem revela sobre mim... Na linguagem que me constitui, sou a pessoa que minhas ações expressam; nas ações que vivo, sou a concretização daquilo que sou e do sempre condicionado estilo através do qual "escolhi" viver. Na tentativa de dizer sobre mim, sou a "linguagem que vacila", as palavras que não se proferem, a incessante busca pelo sentido do viver; sou uma voz que se junta a outras vozes na busca condicionada pela emancipação; sou o sujeito não emancipado que insiste na emancipação pela educação, embora convicta de que, nos paradigmas da modernidade, a emancipação, a cidadania e a subjetividade estão atreladas a fatores outros. Sou a demora de um instante, a duração do que é

---

[1] O termo *escrivivência* é uma adaptação do termo *escrevivênica*, da obra *Becos da Memória* de Conceição Evaristo, na qual a autora o define como maneira de "construir um texto ficcional con(fundindo) escrita e vida, ou melhor dizendo, escrita e vivência" (EVARISTO, 2017, p. 9). Aqui, o termo é adaptado e tem seu sentido ampliado para abarcar o processo de escrita emaranhado com a vivência docente, em que a escrita não apenas reflete a vivência, mas fornece elementos para a reflexão e reescrita da própria vivência docente.
.

fugaz, a intensidade de quem sabe que, entre o ontem e o amanhã, existe um hoje nem sempre definido, nem sempre tão claro, mas tão certo quanto incerto é o amanhã.

Sou a dúvida de quem sempre elabora muitos porquês, sou a ausência de respostas para as questões que não se calam; sou tantas inquietações, mas também certezas passageiras. Na brevidade das passageiras certezas, além do já dito, sou a pessoa/professora (existências imbricadas, porém distintas) que as linhas seguintes revelarão.

Fui aquela criança que já nasceu batizada por um nome vinculado à educação, mas, talvez, o percurso pelo universo da educação seja apenas pura coincidência... em quaisquer das hipóteses, prefiro crer que a escolha do meu nome não foi aleatória. Ter o meu nome escolhido por uma tia professora (a quem chamo de Tia Nega), tendo como inspiração um nome – Fátima – presente em um livro/manual do Movimento Brasileiro de Alfabetização, pode não significar nada para outros, para mim é sinônimo de que por esse caminho me enveredaria. A escolha do meu nome por uma tia e a aceitação do mesmo por minha mãe ainda durante a minha gestação significa que ali em seu ventre estava sendo gestada uma criança que um dia se tornaria professora e que, através do exercício da docência, buscaria gestar em tantas outras crianças, adolescentes, jovens, adultos e colegas docentes o gosto e o desejo pelos múltiplos universos contidos nos livros, no mundo das linguagens.

Assim, entrei na escola de forma clandestina[2], numa época em que não havia a universalização do ensino antes dos seis anos, mas isso não me impediu de avançar, de modo que com quinze (15) anos conclui o Ensino Fundamental.

Em função da imaturidade vocacional, comecei a fazer Magistério, em 1994, sem sequer ter refletido sobre o seu significado e as implicações e possibilidades de seu exercício. Mas, com o passar do tempo, foi surgindo uma relação de afinidade com o curso, uma identificação com os processos de ensino e com o mundo da educação.

---

[2] À época, a expressão utilizada para referir-se às crianças que frequentavam a escola sem estarem oficialmente matriculadas era “de beira”; na verdade era isso mesmo: alguém que estava às margens, fora do processo. No entanto, com inspiração em Clarice Lispector e pela semelhança entre a felicidade da garota que tinha em mãos o livro que não lhe pertencia e a minha felicidade em frequentar a escola mesmo sem direito à matrícula, faço a opção por dizer que comecei meus estudos de forma clandestina; uma clandestinidade motivada por fatores políticos, mas, à época, caracterizada enquanto sinônimo de incomparável felicidade. Uma “felicidade clandestina”!

Em 1997, imediatamente após a conclusão do Magistério, comecei o exercício da docência, trabalhando com turmas multisseriadas, desde o pré até a 3ª série[3], cuja docência nessas classes tem constituído um grande desafio, sobretudo em se tratando das limitações didático-pedagógicas, mas ao mesmo tempo uma oportunidade singular de reflexão acerca do direito à educação e das distintas formas através das quais esse direito se concretiza na vida de todos(as) aqueles(as) que têm acesso à escola.

Trazendo no histórico da vida e nos históricos escolares as marcas das dificuldades impostas pelo ensino descontextualizado de língua materna, iniciei, em 2002, minha atuação como professora de Língua Portuguesa[4] no Ensino Fundamental II, paralelo ao início da minha graduação: Licenciatura em Letras, pela UNEB[5]. Fazer Licenciatura em Letras e, ao mesmo tempo, trabalhar com o ensino de língua portuguesa constituiu uma verdadeira demonstração de coragem, ousadia e necessidade de fazer com que meus(minhas) alunos(as) pudessem escrever páginas diferentes no relacionamento com a Língua Portuguesa, tendo como base a reflexão, a análise linguística e as implicações das experiências/vivências escolares do componente curricular com o universo da vida cotidiana, cujas relações são estabelecidas pela dinâmica da linguagem codificada por meio da "última flor do Lácio".

Em 2009, ingressei-me no curso de Especialização em Gestão dos Fundamentos da Neurolinguística com Ênfase no Ensino da Gramática e Produção Textual, e, como as práticas mecânicas em torno das quais girava o ensino de língua portuguesa causavam-me inquietação, pesquisei sobre as práticas de produção textual, através da monografia intitulada: "Produção textual – entre os sabores e os dissabores da prática escolar e sociocomunicativa".

---

[3] Utilizei a nomenclatura *pré* e *3ª série*, atualmente em desuso, para reafirmar a carga afetiva evocada por tais lembranças, uma vez que não faria sentido trazer a memória de determinado período histórico empregando termos não utilizados quando da vivência das experiências narradas.

[4] Ao longo deste trabalho, encontraremos a expressão *Língua Portuguesa* e *língua portuguesa;* sempre que estiver grafada com iniciais maiúsculas a referência será ao componente curricular; grafadas em iniciais minúsculas a referência será ao idioma, língua materna.

[5] A oportunidade de fazer Licenciatura em Letras entre 2002 a 2004 resultou de um convênio entre as Escolas Famílias Agrícolas – EFA's – da Bahia e a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; logo o curso foi ofertado exclusivamente para monitores de diversas EFA's da Bahia. A partir da minha inserção ao curso, passei a colaborar na Escola Família Agrícola de Correntina, ministrando aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa – "lugar" onde morei e colaborei durante aproximadamente sete (07) anos e com o qual continuo aprendendo.

Depois de um longo intervalo afastada da academia, movida pelo intuito de avançar na pesquisa e refletir sobre a necessidade de aproximar o ensino de língua portuguesa do uso real da língua, eis que, no final de 2020, me aventuro na seleção do Mestrado em Educação pelo PPGED/UESB. Para o processo seletivo, me propus ao aprofundamento dessa temática através de um pré-projeto[6] intitulado "Ensino de Língua Portuguesa: desafios, possibilidades e contextualização sociocomunicativa", dentro do universo da Linha 3: Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, com o objetivo inicial de respaldar e fomentar mudanças significativas nas práticas de ensino de língua portuguesa, objetivando alinhar o ensino às reais vivências e uso social da língua. Desde então, um universo de possibilidades começou a se desenhar em minha caminhada acadêmica, possibilitando-me vivências, *escrivivências* e a construção de um percurso trilhado em torno do objeto de pesquisa, as quais reforçam um crescente encantamento pelo mundo da linguagem e de sua materialização através das práticas discursivas, as quais refletem diretamente na constituição da identidade dos sujeitos.

Como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Correntina, torna-se salutar para mim deixar muito claro que o meu profundo encantamento não é – e jamais faria sentido ser – pelo estudo/ensino da língua, seja ela qual for, como fenômeno inerte, dissociado de um contexto maior ao qual denominamos linguagem. É na materialização da linguagem que a língua me fascina. É, pois, a concretização da língua no fenômeno vivo e dinâmico da linguagem que motiva as minhas *escrivivências* acadêmico-professorais.

Desse modo, *escriviver* as páginas desta pesquisa em um momento da vida altamente caracterizado pela maturidade pessoal e profissional alcançada através dos anos vividos e dedicados à docência e a outras atividades atinentes ao contexto educacional, leva-me a reportar, no percurso profissional, inquietações acerca do que é ser professor(a) de Língua Portuguesa.

Para além de ser aquele(a) que compreende, conhece e domina as regras gramaticais e ortográficas e as técnicas do "bem escrever" e do falar que leva em consideração o contexto, um(a) professor(a) de Língua Portuguesa precisa ser

---

[6] Em função da escassez de tempo para iniciar um projeto totalmente novo e diante da necessidade de aprofundar na temática, o projeto apresentado à seleção do Mestrado consistiu em uma releitura e aprofundamento da pesquisa realizada durante o curso de Especialização em Neurolinguística.

aquele(a) que permite e favorece aos(às) estudantes as condições para viver (e estudar) no universo da sala de aula a linguagem presente nos textos/gêneros de circulação social e que, ao possibilitar tais condições, proporciona aos(às) estudantes a oportunidade de ressignificar o que aprende nas aulas, canalizando satisfatoriamente a aprendizagem para os diversos contextos das atividades sociais nas quais interage, conforme defende Rocha e Souza (2021, p. 01) ao afirmarem que "[...] na escola, não se aprende a ler e a escrever, apenas para se sobressair bem nos testes escolares, nas avaliações externas, nos vestibulares e concursos, mas, principalmente, para atender às demandas pessoais e se formar nas dimensões de cidadania, afetividade e exercício profissional". Assim, no exercício da docência, desde sempre, fui sendo atravessada pela convicção de que o sentido do ensino é a sua vivência e, de modo singular, como professora de Língua Portuguesa, defendo que é no intuito de desenvolver a competência discursiva[7] dos(as) estudantes que deve girar o ensino de LP.

Nesse cenário, convicta de que o desenvolvimento da competência discursiva há de ser a bandeira principal do ensino de língua portuguesa, levando em consideração as construções, reconstruções e desconstruções possíveis e necessárias no decorrer do percurso formativo do Mestrado, sobretudo aquelas vinculadas às disciplinas Prática de Pesquisa I, II, III e IV e Seminário de Dissertação I e II, trago presente esta pesquisa, que após as (re)formulações do objeto apresenta a seguinte denominação: Ensino de língua portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes do ensino fundamental. Embora não figure no título da pesquisa a palavra "linguagem", é em torno da mesma que a presente pesquisa se desenvolve, aliás a própria pesquisa já é, em si, um ato e uma prática de linguagem. Por meio da mesma foi elaborado e aplicado[8] um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, em uma turma

---

[7] Como um dos objetivos desta pesquisa vincula-se ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, haverá uma abordagem fundamentada da noção de competência discursiva, em seção específica, dentro do capítulo dedicado às concepções enunciativo-discursivas que sustentam esta pesquisa.

[8] Para efeitos de situar os/as avaliadores/as e possíveis leitores/as quanto à temporalidade das ações verbais descritas ao longo deste texto, esclarecemos que, em algumas passagens, a presença do pretérito, mesmo para situar uma ação cuja descrição do acontecimento se dá em seção posterior, se justifica porque algumas passagens somente foram escritas mediante consolidação de etapas seguintes. Do mesmo modo, sobretudo no capítulo destinado à abordagem metodológica, os tempos verbais aparecem no futuro, mesmo que as ações já tenham sido realizadas; essa opção parte do princípio de que todo planejamento é anterior à ação, e, mesmo que as etapas foram executadas, não faz sentido voltar ao texto (e no tempo) e promover a alteração dos tempos verbais.

do 9º ano de uma escola[9] localizada no município de Correntina-BA, sendo o mesmo alicerçado no tripé leitura, oralidade e produção textual escrita, justamente pelo entendimento de que essas devem ser atividades norteadoras do ensino de língua materna.

Importante destacar que sendo situado no universo de um programa de pós-graduação em educação, o foco deste trabalho é o ensino de língua portuguesa, situando-o na área de Linguagens, cujo enfoque pauta-se no ramo da Educação Linguística – EL – e seus desdobramentos nas metodologias ativas, dentre as quais, o protótipo didático – recurso metodológico alicerçado na pedagogia dos multiletramentos, dos letramentos críticos e na multimodalidade e multissemiose dos textos de circulação social. Cabe, contudo, destacar a importância da ampliação e alcance temático dos programas de pós-graduação em educação, tornando evidente a associação entre os pressupostos do PPGED/UESB e a temática da presente pesquisa, uma vez que esta se situa dentro da linha Formação, Linguagem, Memória e Processos de Subjetivação, e propõe-se a discutir acerca do ensino de língua portuguesa, ao tempo em que, por meio da etnografia colaborativa, discursiviza sobre formação docente, inserindo em uma perspectiva formativa a docente envolvida neste estudo.

Dessa forma, nossa questão de pesquisa é:

- De que modo as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa, implementadas por meio da aplicação de um protótipo didático, podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes?

Com o intuito de refletir e responder à questão norteadora da pesquisa, elegemos o seguinte objetivo geral:

- Refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, explorando a relação entre essas práticas e o aprimoramento do uso da linguagem, através da aplicação de um protótipo didático.

[9] A denominação e descrição da escola que sediou a realização deste estudo serão feitas no próximo capítulo.

Para consecução do objetivo geral, traçamos um percurso centrado no alcance dos seguintes objetivos específicos:

- Reflexionar sobre a linguagem enquanto mecanismo de subjetivação, interação e intervenção social;
- Elaborar colaborativamente um protótipo didático que englobe as práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita;
- Extrair, de um conjunto de aulas de língua portuguesa norteadas pelas práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, indícios de tarefas que revelam a competência discursiva dos(as) estudantes;

Desse modo, minhas andanças por espaços distintos relacionados à docência e a outros ambientes atinentes ao universo da educação, sendo os mesmos permeados e possíveis na e pela linguagem, têm contribuído para evidenciar que "[...], o principal objetivo de quem ensina língua é levar o aluno a ler e escrever com autonomia, tornando-se sujeito dessas duas atividades interligadas para a constituição de sua condição de cidadão" (BETH BRAIT, 2019, p.16). Nesse sentido, a leitura e a escrita, acrescidas das práticas discursivas orais, são tomadas como atividades de linguagem, logo como atividades humanas que possibilitam a interação no e com o mundo[10] como uma das condições para o exercício da cidadania e para a contínua construção da identidade.

Guiada pela compreensão de que "Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem." (BAKHTIN, 2018, p. 261), prossigo afirmando que a linguagem é atividade cuja presença e permanência são constantes na vida humana, de modo que seu uso e presença atribuem sentido e significado às demais atividades humanas. A linguagem preenche e permeia todos os cantos e campos; ela se faz presente onde não há palavras, mas onde estão as palavras enunciadas nos gêneros discursivos, nesse espaço-temporalidade a linguagem se manifesta.

Pertinente se faz afirmar que no percurso ainda inicial da caminhada no Mestrado, evidências importantes foram sendo feitas, novas rotas traçadas, construções, desconstruções e reconstruções fazendo-se necessárias o tempo todo

[10] Aqui a palavra "mundo" é ressignificada para além da sua constituição enquanto estado daquilo que se é e está, mas, principalmente, como espaço constituído e constitutivo de diversificadas relações entre os sujeitos que o compõem, dentre elas as relações de poder que caracterizam a dinâmica das interações sociais.

como parte inerente ao processo... e todas elas possíveis e concretizadas através da linguagem – essa atividade humana fascinante e reveladora até mesmo dos "noses" ocultos que habitam nosso ser e constituem a nossa identidade, a qual configura-se como uma construção ininterrupta, dependente e mediada pelas práticas discursivas (Moita Lopes, 2002).

Assim, em sendo as atividades que compõem a dinâmica da existência humana realizadas na e pelas práticas de linguagem, entendo e defendo que as aulas de língua portuguesa devem ser norteadas pelas práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, compreendendo-as como práticas sociais. Nesse cenário, a razão do ensino de análise linguística/semiótica é subsidiar as práticas anteriores, uma vez que o sentido da apropriação dos conhecimentos gramaticais é a inserção dos mesmos nas práticas discursivas orais e escritas e o suporte dado pela mesma à prática leitora.

Nesta caminhada dialógica, bibliográfica, experimental e reflexiva sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, buscamos explorar a relação entre tais práticas e o aprimoramento do uso da linguagem, através da aplicação de um protótipo didático sustentado no tripé leitura, oralidade e produção textual escrita. Desse modo, o instrumento dos protótipos didáticos[11] como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa constitui o foco de nossa atenção durante esse percurso, trilhado e construído à luz de várias contribuições teóricas, dentre as quais destacamos os estudos bakhtinianos acerca da linguagem e dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2011, 2014), bem como o conceito de protótipos didáticos e de multiletramentos (Rojo, 2012).

Destarte, em estudos bibliográficos recentes sobre o presente objeto de estudo, constatamos trabalhos interessantes que associam o desenvolvimento da competência discursiva[12] ao campo da Educação Linguística, ao trabalho com os gêneros textuais, através de projetos de letramento etc. Ainda assim, em nenhum

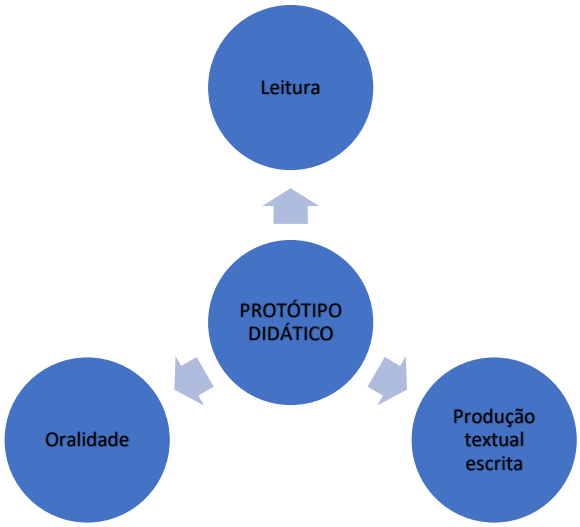
---

[11] Tomaremos de empréstimo o conceito de protótipo didático conforme defendido por Rojo (2012, p. 08) que o define como "estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais".

[12] No levantamento bibliográfico das produções recentes sobre a temática predomina-se o termo competência comunicativa, ao invés de competência discursiva como é a opção da presente pesquisa, em função da abrangência deste.

desses trabalhos recentes[13] foi empregado o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa; ademais, diferentemente dos trabalhos constantes do respectivo levantamento, a presente pesquisa engloba, simultaneamente, os eixos de leitura, oralidade e produção textual escrita, através da aplicação de um protótipo didático, conforme ilustra a Figura 01.

Figura 1- Tripé do Protótipo didático



Fonte: Rocha; Souza (2022a).

Diante da abrangência do presente trabalho, o mesmo apresenta relevância profissional e acadêmica. A relevância profissional se explica pelo fato de que enquanto professora de Língua Portuguesa da Educação Básica terei a oportunidade de aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos em torno do respectivo objeto, de modo a tornar-se possível, com fundamentos teóricos, inovar e melhorar o próprio desempenho no campo profissional, tornando significativo o processo ensino-aprendizagem.

Para além da relevância no campo profissional, essa pesquisa representa uma etapa importante na produção do conhecimento científico no campo específico do ensino de língua portuguesa, mais precisamente no ramo dos estudos ligados ao desenvolvimento da competência discursiva, por meio do recurso metodológico dos protótipos didáticos. Assim, essa pesquisa apresenta relevância socioprofissional, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e pesquisadores afins que

[13] Para a pesquisa, foi selecionada a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, fazendo-se o recorte temporal entre os anos de 2007 a 2016.

tiverem a oportunidade de conhecerem-na e a partir da mesma aprimorarem a ação pedagógica e avançarem em pesquisas semelhantes, respectivamente.

Didaticamente, este trabalho está organizado nesta Introdução junto a qual seguem-se cinco (05) capítulos. No primeiro capítulo, apresento o percurso metodológico, abordando os aspectos enunciativos acerca do método, as técnicas para obtenção de dados e os dispositivos de registro, o lócus e os participantes da pesquisa, o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de LP, bem como a metodologia de interpretação dos dados. Elucido as razões pelas quais trata-se de uma pesquisa de abordagem etnográfica de cunho colaborativo (BORTONI-RICARDO, 2008) e apresento as técnicas para obtenção dos dados – observação, entrevista e roda de conversa, assim como os instrumentos de registro – roteiro de entrevista e diários de campo.

No segundo capítulo, discorro sobre o percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde o período em que o ensino era prerrogativa dos jesuítas da Companhia de Jesus, cujo ensino de língua portuguesa fundamentava-se na tradição clássica do latim, até os dias atuais, em que vigora-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que afirma-se que o trabalho em língua materna deve ser conduzido tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem (BRASIL, 2017).

No terceiro capítulo trago presentes fundamentos teóricos que sustentam esse estudo, estabelecendo um diálogo com teóricos precursores dos conceitos sobre os quais o objeto se situa, bem como trazendo à tona estudos recentes – resultantes do levantamento bibliográfico citado anteriormente – que abordam sobre a importância de o ensino de língua portuguesa efetivar-se tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, numa perspectiva em que os gêneros discursivos figuram-se como unidade básica para o ensino de língua materna.

O quarto capítulo é dedicado a uma discussão referente aos significados do percurso de elaboração colaborativa do protótipo didático. Nesse contexto, mediante dificuldades para aplicação do protótipo didático, discorro sobre desafios de ordem da infraestrutura de recursos tecnológicos para a inovação do ensino de língua portuguesa.

A apresentação dos dados da pesquisa é o eixo sobre o qual se situa o quinto capítulo. Neste, será feita a interpretação desses dados, estabelecendo correlação de sentido com os fundamentos discutidos, sobretudo, no terceiro capítulo. A discussão terá como base os elementos referentes às observações das aulas de aplicação do protótipo didático, as impressões dos estudantes sobre o recurso do protótipo colhidas através da roda de conversa e as constatações da professora a respeito do protótipo enquanto recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa. No percurso dessa discussão, é que será possível perceber como as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Ao término do quinto capítulo, seguem as considerações essenciais deste estudo, nas quais, após retorno do olhar para todo o percurso, teço considerações e apontamentos gerais do trabalho, concebendo-o não como trabalho que chegou ao fim, mas entendendo que a “conclusão” desta pesquisa representa a abertura de portas para novos estudos afins, uma espécie de elo que se fecha para que novos elos a ele se anexe rumo à construção de novos conhecimentos, novas reflexões e proposições para o ensino de língua portuguesa.

Nesse trilhar e exercício narrativo das memórias que me constituem e me permeiam e do caminho percorrido em torno do objeto, sigo afirmando e reafirmando que as aulas de Língua Portuguesa precisam ser espaços essenciais para o trabalho em torno da linguagem, para a simbiose linguagem-sujeito-identidade, para a socioconstrução linguístico-identitária... enfim para práticas dialógicas alicerçadas no ensino da língua, concebendo a linguagem como forma de ser e estar no mundo.

Assim, entre a linguagem que revela e as palavras que ocultam, minha memória me encontra e reafirma que se a mim fossem dadas as condições de voltar no tempo e escolher a profissão, talvez não escolhesse a docência como carreira, mas em sendo docente, optaria, sim, por ser/continuar sendo o que as minhas impensadas escolhas – pela ausência de opção – fizeram de mim: uma professora de Língua Portuguesa!

1. PLANO DE VOO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No percurso de uma pesquisa acadêmico-científica importantes etapas hão de ser levadas em consideração, pois da junção das etapas resulta o produto final, cujo valor científico e relevância acadêmico-profissional dependem substancialmente da escolha dos caminhos e do rigor[14] através dos quais o percurso é feito.

Desse modo, a pesquisa representa o principal mecanismo para o estudo e (re)conhecimento dos fenômenos e acontecimentos do mundo, de forma que por meio dos percursos científicos torna-se possível enxergar e (re)interpretar o mundo, os fatos e os fenômenos à luz da ciência.

No universo da educação, a pesquisa recobre-se de acentuada importância, uma vez que, mediante interpretação da cultura escolar, fomenta a inovação da prática pedagógica e provoca reflexões sobre a própria concepção de educação, além de propor caminhos para a superação de problemas de aprendizagem e, numa dimensão maior, para o enfrentamento dos próprios desafios educacionais, nos quais se inserem os problemas de aprendizagem e outras demandas de cunho mais político que propriamente pedagógico.

Ao longo dos anos, a pesquisa em educação vem sendo realizada, dentre outros objetivos, com o intuito de alicerçar melhorias nas práticas de ensino, por meio da disseminação dos resultados obtidos e também através de processos formativos concomitantes ao ato da pesquisa e daqueles desencadeados a posteriori.

Desse modo, entende-se que a pesquisa é atividade inerente à práxis do educador, pois é por meio dela que o educador-pesquisador se propõe a (re)interpretar os problemas e as vivências na/da educação, canalizando esforços para a reflexão e, consequentemente, para a melhoria da prática pedagógica, dos processos de ensino e das políticas educacionais, em um fazer que celebra aliança entre conhecimentos teóricos e o viver cotidiano da educação, do universo da escola e do chão/realidade da sala de aula.

Diante da relevância do delineamento do percurso de uma pesquisa, dedicamos este capítulo à apresentação da abordagem e dos caminhos

---

[14] Para aprofundamento sobre a importância do rigor nas pesquisas qualitativas, leia Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropossociais, de Macedo, Galeffi e Pimentel, publicado pela EDUFBA, 2009.

metodológicos percorridos ao longo da investigação, a partir de referenciais que fundamentam etnografia (PFAFF, 2013) e etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008), sendo esta a concepção que sustenta e orienta o presente trabalho.

Na constituição deste capítulo, dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa, encontram-se descrições sobre as etapas, o lócus, os participantes, as técnicas para obtenção de dados, os dispositivos de registro, o protótipo didático como recurso metodológico de geração de dados e os aspectos discursivos que orientarão a interpretação destes.

1.1 Etnografia colaborativa enquanto abordagem metodológica

O desenvolvimento desta pesquisa, que se propõe a refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, terá como aporte a perspectiva epistemológica qualitativa, pois segundo Godoy (1995, p. 63) “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.”

Segundo Godoy (1995), embora a pesquisa qualitativa tenha seu berço na antropologia e na sociologia, a mesma vem ganhando espaço em outras áreas, dentre as quais, a psicologia, a administração de empresas e a própria educação. Dentre as principais características da perspectiva epistemológica qualitativa destacam-se a imersão do pesquisador no campo pesquisado e a interpretação dos fatos por meio de eventos discursivos, ou seja, a descrição e interpretação dos acontecimentos figuram-se como foco principal num contexto em que dados numéricos e estatísticos jamais conseguiriam traduzir o caráter, muitas vezes subjetivo, evidenciado pela expressividade linguístico-interpretativa.

Desse modo, para Marconi e Lakatos (2008), o que diferencia a pesquisa quantitativa da pesquisa qualitativa não é apenas o uso de instrumentos estatísticos, mas a própria metodologia através da qual a pesquisa qualitativa é desenvolvida, a escolha das técnicas para a coleta dos dados e a metodologia de interpretação desses, nas quais valoriza-se a observação direta dos fenômenos, prezando-se pela interpretação dos mesmos de forma bastante descritiva.

Para Chizzotti (2003)

> O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.224).

É evidente que a pesquisa qualitativa requer a imersão do pesquisador no contexto da investigação, estabelecimento de vínculo com os participantes, criação de ambiente propício para que os aspectos que se deseja analisar possam emergir das profundezas ou da própria superfície pesquisada. Essas são condições imprescindíveis que potencializam, a posteriori, a interpretação dos dados coletados/adquiridos no decorrer da investigação, cujo percurso e fazer interpretativo requerem organização de etapas e ideias, filiação teórico-metodológica, capacidade descritiva, enfim, clareza, objetividade e rigor científico.

Dessa maneira, além de uma visão fundamentada dos fatos, o pesquisador enxerga os acontecimentos sob os olhos dos participantes da pesquisa, conforme elucida Godoy (1995):

> A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Obtendo dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa em educação caracteriza-se pelo mergulho do pesquisador no universo educativo, sendo que, no caso desta pesquisa, esse universo é a sala de aula de Língua Portuguesa, de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de determinada escola integrante da Rede Municipal de Ensino de Correntina-BA. Esse mergulho consistirá no envolvimento direto junto à professora participante para elaboração do protótipo didático, na observação de um conjunto de aulas e na interação com os estudantes do 9º ano. É desse conjunto de atividades caracterizadas pela imersão no universo pesquisado que será possível descrever os fatos da sala de aula e o desenvolvimento de atividades relacionadas às práticas discursivas enquanto eventos que corroboram o desenvolvimento da competência

discursiva dos(as) estudantes, acentuando (ou não!) a importância do protótipo didático como recurso inovador para o ensino de língua portuguesa.

Observar, registrar, apreciar e interpretar esses eventos consiste em desvelá-los, em trazer à tona evidências muitas vezes invisíveis àqueles que as vivem cotidianamente, sendo que esse cotidiano ganha sentido e significado à luz da pesquisa qualitativa, sobretudo quando sobre ele incidem luzes teóricas. Consolida esse entendimento a afirmação de Bortoni-Ricardo ao declarar que

> O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, (...), é o desvelamento do que está dentro da "caixa preta" no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se "invisíveis" para os atores que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49).

Nesse cenário, conferir, através da pesquisa qualitativa em educação, visibilidade ao invisível que caracteriza o dia a dia da aula de Língua Portuguesa é perceber as nuances e sutilezas que caracterizam as ações pedagógicas do(a) professor(a) e o modo como os(as) estudantes (re)agem, processam e interagem com as práticas discursivas que permeiam o processo didático no ensino da língua materna; em outras palavras, é desocultar o oculto e ouvir o silêncio, que se faz presente pelo espaço e através das vozes nem sempre audíveis que compõem o universo da aula. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa em educação confere qualidade, significado, traz à tona, por meio da interpretação, fenômenos latentes que povoam o universo da sala de aula.

Nessa perspectiva epistemológica da pesquisa qualitativa em educação, para o desenvolvimento do presente estudo será utilizada a abordagem metodológica de cunho etnográfico.

Segundo Pfaff:

> No sentido literal, a palavra grega "etnografia" denota a descrição (grafhein) de um povo ou cultura (ethnos) estranha, uma vez que fez parte da antiga antropologia colonial. Atualmente, em várias publicações o termo também denota um estilo específico de pesquisa, caracterizado pela observação sem viés de fenômenos sociais e por um conjunto específico de procedimentos de coleta de dados, incluindo métodos tão diversos como a observação participante, entrevistas ou filmagens (PFAFF, 2013, p. 254).

Assim, literalmente afirma-se que a etnografia consiste na descrição ou estudo acerca da cultura, sendo, pois, caracterizada como abordagem de cunho antropológico, sendo que “no campo da Educação os primeiros estudos etnográficos tratavam da comparação da organização escolar e da vida escolar em diferentes regiões da Europa” (PFAFF, 2013, p. 255).

Para Triviños (2019, p. 121), “A tentativa de definir o que se entende por etnografia não é tarefa fácil. de forma muito ampla, podemos dizer que ela ‘é o estudo da cultura’.” Embora, a priori, a etnografia seja definida enquanto estudo relacionado à cultura, “Atualmente, o trabalho etnográfico está estabelecido na maioria das disciplinas das Ciências Sociais” (PFAFF, 2013, p. 255), dentre elas, a educação, na qual nota-se um crescente número de pesquisas desenvolvidas por meio da abordagem etnográfica, o que leva-nos a afirmar que essa abordagem, para adaptar-se a outras áreas do conhecimento que não apenas à antropologia, vive uma fase de transformação/ampliação conceitual e metodológica. Ainda assim faz-se pertinente afirmar que, no âmbito das pesquisas em educação, a etnografia continua sendo uma abordagem metodológica envolvida com o estudo da cultura, no caso a cultura escolar, tendo em vista a interpretação dos fatos e fenômenos atinentes ao processo educativo.

Logo, nas pesquisas qualitativas em educação desenvolvidas por meio da abordagem etnográfica, o papel do pesquisador é observar, descrever e interpretar a realidade, buscando, segundo Pfaff (2013, p. 260) manter “uma atitude de estranhamento com relação ao objeto e ao espaço social da investigação”. Essa atitude tem como finalidade fazer com que o pesquisador veja a realidade e os fenômenos observados tal como eles são e se efetivam, evitando assim que os mesmos sejam vistos e interpretados segundo a conveniência do pesquisador, ou seja, visa “investigar e observar a escola como um espaço social sem ficar no que se imagina da instituição e sem presumir seu próprio entendimento sobre papéis, tais como de professor e aluno...” (PFAFF, 2013, p. 260). Não se trata, pois, de fazer inferências ou conjecturas, ao contrário, o papel do pesquisador consiste em observar, nesse caso específico, as práticas discursivas norteadoras da aula de Língua Portuguesa, registrar as rotinas e o desenrolar da aula – atentando-se para a o desempenho e interações dos estudantes diante do desenvolvimento do ensino de

língua portuguesa mediante recurso metodológico do protótipo didático – e, perante suporte teórico, interpretar os eventos da aula.

Sobre o ato de o pesquisador envolver-se e afastar-se do objeto da respectiva investigação, Pimentel (2009) afiança:

> Ao longo da minha trajetória como educador e pesquisador, considero valiosa a suposição de que o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação. (...) Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se "naturalizou" na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações (PIMENTEL, 2009, p. 128-129).

Assim, fica evidente que o papel do pesquisador não é, nem em hipótese alguma deve ser, induzir, apontar, afirmar como certo ou errado determinado comportamento/procedimento, sendo, pois, "necessário evitar julgamentos, avaliações e críticas em relação ao comportamento dos alunos, mantendo-se, pelo contrário, contido na posição de observador" (PFAFF, 2013, p. 260), mesmo em se tratando da observação de um campo que lhe é bastante conhecido e peculiar. Aliás, "uma das condições fundamentais para o trabalho da etnografia é a intensidade e extensividade da participação do pesquisador no seu campo de investigações, (PIMENTEL, 2009, p. 129-130). Em outras palavras, pode-se afirmar que o que legitima o trabalho do etnógrafo é a sua experiência e pertencimento com/ao universo pesquisado, a serem acrescidas "da construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos das investigações (PIMENTEL, 2009, p. 133).

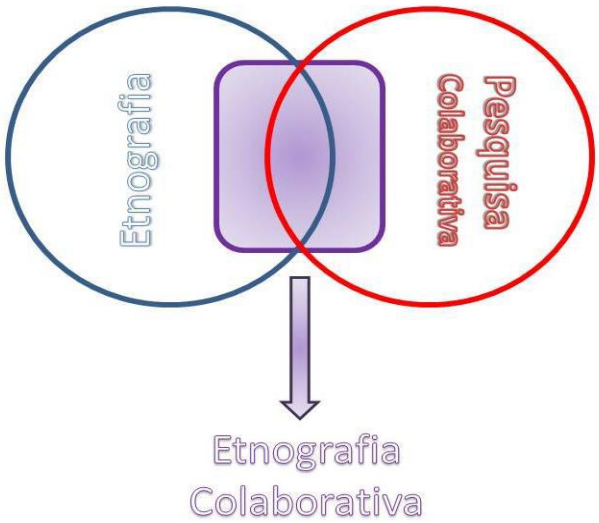
Assim, para o referido autor "[...] a experiência conduz à entrada em campo e o pertencimento enraíza o estar no campo, deste ponto de vista, a autoridade e o rigor resultam, sobretudo, da legitimidade do vivido na construção do pensado" (PIMENTEL, 2009, p. 133). Isso significa que o campo de investigação, de algum modo, diz respeito à vida e atuação do pesquisador, que há uma relação de experiência e pertencimento que precedem a pesquisa e que comumente o objeto da pesquisa resulta de inquietações e de busca por respostas referentes às experiências e pertencimento profissionais, ou seja, o pesquisador "já participa dos enredos verbais e simbólicos que dão rumo e sentido às construções das normas,

práticas e significações sociais dos grupos que estuda" (PIMENTEL, 2009, p. 133). De outro modo, podemos dizer que o pesquisador pertence ao contexto da pesquisa, que esse contexto não lhe é estranho.

Desta maneira, o estudo etnográfico não se caracteriza por ser apenas a expressão/fotografia da realidade, mas a realidade interpretada sob a visão do pesquisador e do(s) colaborador(es), já que "O estudo da acção em contexto organizacional é sempre um **estudo interpretativo de uma acção interpretada** pelos actores" (SARMENTO, 2011, p.147/grifos do autor) com o intuito de "apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção (SARMENTO, 2011, p.153).

Tendo em vista as particularidades e objetivos desta pesquisa, que se caracteriza pela interpretação das práticas discursivas no ambiente sociocultural da sala de aula mediante elaboração colaborativa e aplicação de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, a abordagem metodológica etnográfica acrescida dos pressupostos da pesquisa colaborativa mostra-se como abordagem pertinente, uma vez que a pesquisa encerrará elementos da etnografia e da pesquisa colaborativa, culminando, dessa forma, na etnografia colaborativa, conforme ilustra a Figura nº 02.

Figura 2 - Interfaces entre as abordagens metodológicas



Fonte: Pereira (2017).

Desse modo, sob o âmbito das práticas discursivas, serão estudadas as implicações do ensino de LP para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, sendo, pois, necessário o envolvimento da professora de LP da turma pesquisada para o desenvolvimento da presente investigação.

De acordo Pfaff (2013):

> Fazer etnografia em contextos educacionais significa – antes de mais nada – investigar um espaço social conhecido e familiar. Escolas e outras instituições educacionais são de existência global e, na maioria dos casos, independentemente de suas orientações culturais específicas, trazem algumas estruturas básicas semelhantes. (PFAFF, 2013, p. 259)

Por entender a etnografia da educação como prática de pesquisa com potencial para refletir na prática docente, André (2008) assegura que

> [...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2008, p. 33)

Logo, para além de revelar o quadro das relações e vivências escolares, a etnografia da educação, mediante ação reflexiva dos participantes envolvidos, promove mudanças na prática pedagógica dos docentes e no fazer educacional.

No entanto, ainda que o ambiente escolar seja familiar, tanto pela caracterização institucional quanto pelo vínculo de trabalho que tenho com o mesmo, a pesquisa etnográfica de cunho colaborativo será capaz de trazer elementos novos e proporcionar percursos formativos para os atores envolvidos diretamente com o estudo, conforme defende Bortoni-Ricardo (2008, p. 71) ao afirmar que "... a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado".

Assim, segundo Ferreira,

> [...] a pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, visando atender suas reais necessidades de formação. O pesquisador, por sua vez, desenvolve-se nesse processo, ampliando

> os seus conhecimentos pessoais e profissionais, além de contribuir com um novo conhecimento científico (FERREIRA, 2020, p. 21).

Desse modo, é possível afirmar que o percurso desta pesquisa, sendo a mesma uma abordagem etnográfica de cunho colaborativo, pode favorecer "a apropriação pelos(as) professores(as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da acção, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas." (SARMENTO, 2011, p. 154), de forma que se torna possível declarar que a pesquisa etnográfica de cunho colaborativo, ao ser realizada no ambiente da escola e mais especificamente no universo da sala de aula, promove um percurso reflexivo e formativo para os atores envolvidos.

Bortoni-Ricardo assevera que

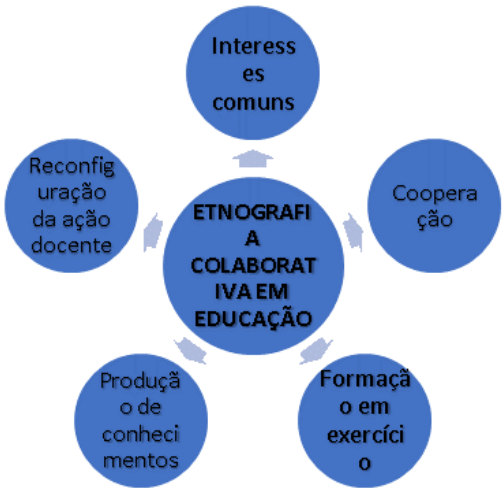
> Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71-72).

A não passividade dos atores da pesquisa permite um movimento reflexivo em torno da ação pedagógica desenvolvida no dia a dia da sala de aula, podendo incidir em futuras mudanças de rotinas, reflexão acerca do próprio discurso e percurso pedagógicos e, consequentemente, na revisão das práticas que constituem a dinâmica da sala de aula. Logo, os atores da pesquisa terão a oportunidade de mergulharem-se na cultura escolar relacionada ao ensino de língua materna e emergirem desse mergulho com a disposição (se for o caso) de reverem o conjunto de ações que compõem a cultura do ensino de LP.

Por sua vez, a interface entre etnografia e pesquisa colaborativa enquanto abordagens metodológicas da pesquisa em Educação pressupõe envolvimento e interesses comuns entre pesquisador e professores envolvidos na pesquisa; o caráter formativo da etnografia colaborativa (BORTONI-RICARDO, 2008) somente se torna real quando o objeto em estudo representa uma inquietação para pesquisador(a) e professor(a) participante da pesquisa, pois dessa inquietação resultam o envolvimento, o desejo de cooperar, de ser um agente no processo, de planejar coletivamente e implementar o recurso que está sendo proposto e que resultará de uma construção conjunta. Como resultado dessas ações, surgem a revisão da prática pedagógica, a análise das práticas discursivas, o olhar reflexivo

sobre o percurso metodológico utilizado em sala de aula e, em sendo o caso, um autoconvite para o redirecionamento da práxis. Sobre esses percursos incide o caráter formativo da etnografia colaborativa, sendo os mesmos permeados pela produção de novos conhecimentos, ainda que alicerçados em bases preexistentes. A figura 03 realça os pressupostos da etnografia colaborativa em educação.

Figura 3 - Pressupostos da etnografia colaborativa em educação



Fonte: Rocha; Souza (2022a)

No percurso desta investigação, a professora participante estará atuando enquanto colaboradora com o desenvolvimento do presente estudo, por estar envolvida com o andamento do trabalho relacionado à geração dos dados/achados da pesquisa. É claro que a responsabilidade com a condução da pesquisa é de inteira responsabilidade e estará sempre sob a coordenação da investigadora, no entanto, à professora envolvida serão oportunizadas as condições para elaboração colaborativa do recurso a ser implementado. Assim, em relação ao desenvolvimento da etnografia colaborativa em educação, afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 72) que se trata de uma abordagem "... muito adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de aperfeiçoamento dos atores envolvidos." Logo, é possível perspectivar que o desenvolvimento da pesquisa promoverá um percurso formativo para os atores (pesquisadora e professora colaboradora), cuja eficácia irá depender, sobretudo, do nível de envolvimento na elaboração do protótipo didático a ser implementado e do olhar reflexivo sobre a práxis.

A abordagem metodológica de cunho etnográfico, pelas características que lhe são peculiares, pressupõe, dentre outros dispositivos, para a obtenção dos futuros achados da pesquisa, a observação participante, a aplicação de entrevista e a análise de conteúdo dos documentos produzidos pela escola[15] (SARMENTO, 2011).

Para Triviños (2019, p. 138), "Esta multiplicidade de recursos de que pode lançar mão o investigador qualitativo na realização de seu estudo permite que alguns autores falem de *técnica de triangulação*.", que consiste num mecanismo que permite a captação de diferentes informações sobre o mesmo fato, evitando assim a parcialidade interpretativa, "dado que só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepôr à realidade, em todo o seu conjunto e complexidade" (SARMENTO, 2011, p. 156). Nesse sentido, sustentar diferentes dispositivos/técnicas para a abordagem do fenômeno, constitui condição sine qua non para a obtenção de informações o mais próximo possível da realidade.

Ainda segundo Triviños (2019, p. 138), o objetivo principal da técnica da triangulação é "abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo". Sustenta ainda o autor (2019) que essa técnica se baseia no fato de que nenhum fenômeno social se dá de forma desconexa de outros acontecimentos e contextos; todo fato social liga-se a outras cadeias históricas, culturais e situa-se dentro de um conjunto maior de fatos e fenômenos com os quais se relaciona. Logo, desenvolver essa pesquisa a partir da observação participante, da aplicação de entrevista junto à professora colaboradora da pesquisa e do processo de escuta dos/as estudantes constitui uma maneira de ver o mesmo acontecimento – desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa mediante aplicação de um protótipo didático – sob diferentes olhares, permitindo o entrecruzamento de distintas visões, as quais terão repercussão na validação (ou não!) dessa ferramenta metodológica para o ensino de LP com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

A descrição das etapas, das técnicas para obtenção de dados e os dispositivos de registro, dos participantes-colaboradores e do lócus da pesquisa,

---

[15] No caso específico dessa investigação, em lugar da "análise de conteúdo dos documentos produzidos pela escola" será realizada uma roda de conversa com os estudantes da turma do 9º ano participante da pesquisa, uma vez que não se trata de uma pesquisa documental.

assim como a apresentação do protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de LP e a metodologia de interpretação dos dados da pesquisa constituem-se como assuntos das subseções seguintes.

1.2 As etapas da pesquisa

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, que consiste em um fazer estruturado a partir de um método, organizamos o seu percurso em etapas:

Etapa I: Revisão de literatura sobre as temáticas relacionadas ao objeto; escolha da escola e dos(as) participantes da pesquisa;

Etapa II: Imersão nos estudos sobre protótipo didático para o ensino de língua portuguesa e sobre multiletramentos/processo formativo (pesquisadora e professora participante-colaboradora);

Etapa III: Elaboração colaborativa do protótipo didático – recurso metodológico que possibilitará a geração dos dados da pesquisa;

Etapa IV: Aplicação do protótipo didático; observação das aulas e elaboração do diário de campo com o registro dos aspectos observados nas aulas;

Etapa V: Realização da roda de conversa com os estudantes e aplicação de entrevista/questionário à professora, seguidas da elaboração do diário de campo e preenchimento do formulário com os enunciados dos/as estudantes e da professora, respectivamente;

Etapa VI: Interpretação dos dados

Etapa VII: Redação final.

O desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa possibilitará o estabelecimento de contato com autores/as que abordam temáticas relacionadas ao objeto, dentre eles pesquisadores contemporâneos e teóricos com percurso já consagrado em estudos afins. Estabelecer um diálogo com esses autores tornará mais claro o objeto da pesquisa, além de proporcionar domínio conceitual, o que, por sua vez, permite que o percurso seja feito com segurança, clareza e legitimidade para abordar as temáticas que envolvem o presente estudo.

Ainda no percurso da primeira etapa, faz-se oportuno a escolha do *lócus* e dos participantes da pesquisa. Tendo em vista que a pesquisa gira em torno da reflexão sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as)

estudantes, através da aplicação de um protótipo didático, foi escolhida uma das escolas da Rede Pública Municipal, localizada na sede do município de Correntina, de modo que no universo das turmas às quais a escola atende, foi convidada a participar da pesquisa a professora de Língua Portuguesa[16] de uma das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, por acreditar que há maior aderência entre o propósito da pesquisa com o nível de maturidade intelectual e linguística dos estudantes que estão às vésperas de concluir essa etapa do ensino.

A segunda etapa do estudo, que diz respeito à imersão da pesquisadora e da professora participante-colaboradora da pesquisa nos estudos sobre protótipo didático para o ensino de língua portuguesa e sobre multiletramentos; é o momento em que tem início a perspectiva formativa da etnografia colaborativa em educação, pois marca a introdução em um processo formativo e reflexivo acerca do ensino de língua portuguesa, alicerçado sobre a importância da inserção de recursos inovadores para o ensino. Nessa fase, ocorre a apropriação conceitual acerca do protótipo didático para o ensino de língua portuguesa.

A terceira etapa desta pesquisa relaciona-se à elaboração colaborativa do protótipo didático – recurso metodológico que possibilitará a geração dos dados da pesquisa. Essa etapa, por uma série de razões, representa um momento muito importante da pesquisa e reforça a pertinência de sua abordagem ser de cunho etnográfico colaborativo.

A elaboração colaborativa do protótipo didático partirá do processo de escuta, das impressões da professora sobre o percurso já percorrido com a turma, prezando pela elaboração de um protótipo em consonância com o nível intelectual da turma e com o planejamento anual do componente curricular, aos quais os propósitos da pesquisa se adequarão, mantendo, contudo, o foco inicial que consiste em atividades que exploram a oralidade, a leitura e a produção textual escrita. Nessa etapa, cuja previsão detalhada consta na subseção 1.3 deste capítulo, a pesquisadora se comprometerá em transformar os anseios da professora participante-colaboradora em propostas de ações, estabelecendo sempre um

[16] Esclarece-se que o convite a uma única professora se justifica pelo fato de que o componente curricular Língua Portuguesa do 9º ano da escola escolhida e convidada a participar da pesquisa é ministrada pela mesma professora, ou seja, a mesma professora é responsável pelo ensino de LP em todas as turmas do 9º ano dessa escola.

paralelo entre o que está sendo proposto para implementação e os anseios e desafios relatados.

Mediante a escuta da professora participante-colaboradora e do seu envolvimento colaborativo com a elaboração do protótipo didático enquanto ferramenta não apenas de geração de dados, mas, principalmente como recurso metodológico, é que se configura o aspecto da abordagem metodológica selecionada para essa investigação. É nessa construção, sobretudo, que incide o principal pressuposto da etnografia colaborativa, no sentido de que colaborar é ter voz, é fazer-se ouvir, é ter participação ativa, é traduzir em um projeto as necessidades e os caminhos que se mostram apropriados para o ensino de língua portuguesa; pressupõe, portanto, a interpretação de uma situação seguida de mudanças de paradigmas, em que a cultura do ensino é analisada e modificada, conforme o caso. Se, por um lado, há uma pesquisadora motivada na implementação de uma proposta pedagógica, há, por outro lado, uma professora participante-colaboradora que conhece os(as) estudantes, que idealiza conduzi-los(as) a determinado lugar do conhecimento; essas motivações, saberes e perspectivas se interseccionam, de modo que o interesse da pesquisadora encontra guarida nos ideais da professora-participante e os ideais da professora encontram suporte, sobretudo teórico, no projeto da pesquisadora e a partir de então não há mais lados distintos; há atribuições e objetivos diferentes irmanados por interesses comuns: elaborar, implementar e validar (ou não!) uma metodologia ou recurso de ensino, tendo em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

A quarta etapa referente à implementação do protótipo didático, à observação das aulas e elaboração do diário de campo com o registro dos aspectos observados nas aulas representa um percurso sem o qual não seria possível obter parte significativa dos dados da pesquisa. Essa etapa consistirá em adentrar aos portões da escola e ao universo da sala de aula de Língua Portuguesa e acompanhar/observar atentamente as aulas nas quais o protótipo didático será posto em prática. Mediante cada dia e/ou aula(s) em observação, o diário de campo, enquanto instrumento de registro, irá sendo elaborado para posterior interpretação dos dados gerados e colhidos durante as aulas. Trata-se de uma observação participante, a qual terá como foco as interações dos(as) estudantes entre eles(as) e

com a professora, o envolvimento e desenvolvimento das atividades propositadas pelo protótipo didático.

A quinta etapa da pesquisa será dividida em dois momentos: realização da roda de conversa com os estudantes e aplicação de entrevista à professora, ambas seguidas da elaboração do diário de campo com as enunciações dos estudantes e transcrição das falas da professora, respectivamente.

A realização da roda de conversas será momento crucial de apreensão de dados da pesquisa, pois trará, através das lentes dos(as) estudantes da turma envolvida no estudo, a percepção acerca do protótipo como recurso para o ensino de língua materna. No decorrer da roda de conversa pretende-se ouvir dos(as) estudantes as impressões acerca das aulas de aplicação do protótipo didático, cuja importância vincula-se ao fato de dar voz àqueles(as) a quem e para quem todo o processo de ensino é desenvolvido; como a razão de ser do ensino e de todas as propostas de inovação do mesmo são os(as) estudantes, ouvi-los(as) durante esta investigação confere ao ensino o sentido de que as percepções e impressões dos(as) estudantes devem ser levadas em consideração durante o planejamento das atividades escolares, além de, neste caso específico, permitir à pesquisadora o entendimento da interpretação e do significado que os(as) estudantes atribuem às aulas organizadas em torno do protótipo, cujos enunciados serão transcritos e sistematizados através do diário de campo destinado a esse fim.

A realização da entrevista, por sua vez, será de grande importância para o percurso de geração e apreensão dos dados da pesquisa, uma vez que possibilitará, sob a ótica da professora participante-colaboradora, a elucidação de indícios de como as tarefas organizadas em torno da oralidade, da leitura e da produção textual escrita promovem o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes. No percurso de realização da entrevista, a professora participante-colaboradora terá a oportunidade de revisitar a trajetória das aulas de aplicação do protótipo didático e dizer da importância (ou não!) de que o ensino de língua portuguesa parta do princípio metodológico assentado na pedagogia dos multiletramentos[17], tendo em

[17] Segundo Rojo (2012), o termo “multiletramentos” foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres, nos idos dos anos de 1996 e designa “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (ROJO, 2012, p. 13). Logo, tendo como referência essa acepção o termo será empregado ao longo deste texto.

vista a preparação dos(as) estudantes para inserirem-se com desenvoltura nas práticas sociodiscursivas que caracterizam a sociedade contemporânea.

De posse dos dados gerados e apreendidos durante o percurso anterior, a quinta etapa da pesquisa consiste na interpretação desses. É momento de atribuir sentido aos dados gerados, confrontá-los com pressupostos teóricos que embasam a investigação, estabelecendo paralelos entre ambos; é também momento de comparar o observado em sala de aula, o dito pela professora participante-colaboradora e pelos(as) estudantes, ou seja, é o momento de realizar a triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2019), dar visibilidade e atribuir, por meio de embasamento teórico, significado às interpretações dos fatos, através do "desvelamento do que está dentro da 'caixa preta' na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se 'invisíveis' para os atores que deles participam" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72). É aqui que a rotina da sala de aula, que os aspectos ocultos e inaudíveis ganham, sob a perspectiva da investigadora, sentido e significado no processo ensino-aprendizagem.

Como conclusão e consolidação do percurso metodológico, chega-se à sexta e última etapa da pesquisa: momento da redação final, síntese e desfecho de um percurso trilhado com rigor e cientificidade.

1.3 O lócus da pesquisa

O município de Correntina localiza-se na região Oeste da Bahia, precisamente no Território[18] da Bacia do Rio Corrente e situa-se numa altitude de 575 metros, a 528 quilômetros da capital nacional e 914 quilômetros da capital baiana. Possui uma área de 11.504.314 km², correspondente a quase 3% do total do estado, estando, em extensão territorial, entre os cinco maiores municípios baianos, conforme Figura 4, abaixo disposta.

---

[18] Segundo a Secretaria de Planejamento do Governo da Bahia, "o território é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial" (http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17) .

Figura 4 - Localização do município de Correntina no estado da Bahia

Fonte: Wikipédia[19]

O município de Correntina destaca-se no cenário nacional pelo potencial agrícola, o que faz do mesmo um conhecido produtor de grãos em grande escala. No entanto, esta não é uma característica comemorada por parte daqueles(as) que defendem os valores culturais, a prática não predatória da agricultura, uma relação equilibrada entre a espécie humana e os ecossistemas. Isso porque a chegada de grandes companhias nacionais e multinacionais ao cerrado correntinense, a partir da década de 70, para o desenvolvimento de monoculturas, sobretudo de soja, se caracteriza pela expulsão de pequenos posseiros de suas terras, desvios de cursos d´água, conflitos hídricos e agrários, retirada excessiva de águas nas regiões de nascentes (quer seja diretamente da fonte ou por meio de poços de perfuração de alta vazão), remoção do cerrado, uso desenfreado de agrotóxicos e fertilizantes químicos, enfim, quebra dos ciclos naturais do ecossistema cerrado e, consequente, alteração nos modos de vida das comunidades tradicionais. Vale acrescentar que esse cenário, caracterizado pela expansão da monocultura, tem mobilizado a população correntinense, sobretudo a população do vale do Rio Arrojado, a protagonizar atos de resistência[20] em defesa da vida, da água, do cerrado e dos

[19] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Correntina

[20] O mais notável ato de resistência da população correntinense, sobretudo dos povos ribeirinhos do vale do Rio Arrojado, foi realizado em novembro de 2017, quando mais de 1000 ribeirinhos ocuparam determinada fazenda situada no cerrado Correntinense - exatamente onde brotam as águas do Rio Arrojado – e, numa demonstração de coragem, denunciaram ao estado da Bahia, ao Brasil e ao mundo a descabida e irregular captação de milhões de metros cúbicos diários de água no nascedouro das águas do Rio Arrojado.

povos e culturas tradicionais. Acrescenta-se que esta é uma realidade que não pode passar despercebida aos olhos das políticas educacionais do município.

Com uma população de 31.249 habitantes (IBGE, 2010), sendo 12.611 a população urbana e 18.645 a população residente na zona rural, a Rede Municipal de Ensino de Correntina conta com onze (11) escolas que se compõem de classes multisseriadas – Educação Infantil e Ensino Fundamental I – todas situadas nas comunidades rurais; doze (12) escolas que atendem da Educação Infantil ao Fundamental II, localizadas também na zona rural; seis (06) escolas localizadas na sede do município, das quais quatro (04) ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental I e duas (02), Ensino Fundamental II; há também, no município, três (03) creches, sendo duas (02) públicas e uma (01) particular. O município conta ainda com duas (02) escolas estaduais que ofertam Ensino Médio, duas (02) escolas particulares e uma Escola Família Agrícola (escola filantrópica conveniada com o município) cujo fazer-pedagógico tem como base a Pedagogia da Alternância.

O desenvolvimento da presente pesquisa terá como lócus uma das duas escolas da sede que ofertam o Ensino Fundamental II, a qual será aqui denominada Escola Municipal Ponte para o Saber, cuja explicação para a escolha desse pseudônimo, além de questões éticas que recomendam sigilo, justifica-se pelo entendimento de que a escola se constitui enquanto instituição que estabelece as conexões entre os estudantes e a cultura letrada dos saberes.

A Escola Municipal Ponte para o Saber, segundo informações colhidas junto às equipes diretiva e pedagógica, no decorrer de 2022, conta com uma estrutura física composta por nove (09) salas de aula, uma (01) sala da diretoria, uma (01) secretaria, uma (01) sala de professores, uma (01) sala para a coordenação pedagógica, uma (01) cozinha, seis (06) banheiros, uma (01) sala para o acervo da biblioteca, uma (01) sala reservada[21] para receber infraestrutura multifuncional, uma (01) área para pequenas reuniões, além de um (01) espaço sem cobertura utilizado para as atividades recreativas livres e dirigidas e para os eventos da escola.

[21] Ressalta-se que por ocasião da coleta dessas informações junto às Equipes Diretiva e Pedagógica, a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola não estava em funcionamento, em função de questões de ordem técnico-pedagógica e administrativa.

O quadro de funcionários[22] da Escola Municipal Ponte para o Saber é composto por 57 integrantes, assim categorizado:

Quadro 1 - Funcionários da Escola Municipal Ponte para o Saber

Equipe Diretiva	Equipe Pedagógica	Equipe de Secretaria Escolar	Professores/as	Zeladoras	Merendeiras	Porteiros/ Vigilantes	Bibliotecária e Auxiliar de Biblioteca	Técnico em Informática	Monitores
02	02	05	19	07	08	05	03	01	05

Fonte: elaborado pela autora, 2022, com informações da equipe diretiva e pedagógica

Destaca-se que a equipe diretiva da Escola Municipal Ponte para o Saber foi escolhida em conformidade com as prerrogativas da Lei Municipal nº 990/2017, a qual disciplina o processo para a realização de eleições para Gestores Escolares no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino de Correntina. O mandato da equipe diretiva em exercício iniciou-se em 01 de janeiro de 2022 e finda-se em 31 de dezembro de 2023; a equipe pedagógica[23] compõe-se de dois profissionais: um coordenador da área de exatas e uma coordenadora da área de linguagens e ciências humanas; o quadro de professores(as) é composto por professores(as) efetivos(as) da rede, licenciados(as) na área ou em áreas afins, dos quais cem por cento (100%) são professores(as) especialistas, ou seja, possuidores(as) de título de pós-graduação *lato sensu;* o quadro conta ainda com um mestre e uma mestra, além de uma profissional com Mestrado em curso.

O público atendido pela Escola Municipal Ponte para o Saber é proveniente de estudantes do próprio bairro, de bairros vizinhos e afastados e também de estudantes que vêm de algumas comunidades rurais às quais não contam com escolas que ofertam o Ensino Fundamental II. Do total de quatrocentos e oito (408) e estudantes com frequência ativa em 2022, mais da metade são provenientes dos bairros situados na sede do município. Esses quatrocentos e oito (408) estudantes

[22] No quadro, estão inclusos(as) todos(as) os(as) funcionários(as) vinculados(as) à Escola, dentre eles(as) aqueles(as) que estão no gozo de licença (por tempo de serviço ou para aperfeiçoamento profissional).

[23] Embora a meta 19.2 do Plano Municipal de Educação, Lei nº 959/2015, prevê que, dentre os profissionais do quadro efetivo do magistério, seja realizado processo seletivo para o preenchimento da função de coordenador pedagógico das unidades escolares, o município ainda não regulamentou o processo, de modo que a coordenação pedagógica escolar continua sendo função de livre nomeação e exoneração do chefe do Poder Executivo Municipal.

estão organizados em: cinco (05) turmas do 6º ano, quatro (04) turmas do 7º ano, três (03) turmas do 8º ano, quatro (04) turmas do 9º ano, duas (02) turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sendo uma (01) turma do 1º e uma turma (01) do 2º ciclo, conforme disposto no quadro abaixo.

Quadro 2 - Turmas da Escola Municipal Ponte para o Saber

6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA 1º ciclo	EJA 2º ciclo
05 turmas	04 turmas	03 turmas	04 turmas	01 turma	01 turma

Fonte: elaborado pela autora, 2022, com informações fornecidas pelas equipes diretiva e pedagógica

Segundo a equipe diretiva e pedagógica, os maiores desafios da Escola estão relacionados à infraestrutura física do prédio, cujos reflexos são visíveis e afetam o desenvolvimento de algumas atividades, além da falta de interesse e perspectiva dos(as) estudantes diante dos estudos. As equipes destacam ainda que, em função dos dois (02) anos de atividades escolares excepcionais durante o período crítico da Pandemia da Covid-19, são visíveis o quão acentuados estão o desinteresse dos estudantes e a disparidade entre a série/ano em curso e o nível de aprendizagem em decorrência, sobretudo, das condições do ensino e da aprovação automática nesse período; decorre desse processo a necessidade de promover um processo de alfabetização para alguns estudantes que chegaram às séries finais do ensino fundamental sem terem consolidado esse processo. Fatores como a falta de parceria com outras secretarias de governo e a desmotivação dos(as) professores(as) são desafios a serem superados.

Já a coordenação pedagógica da área de linguagens e ciências humanas evidencia que as maiores dificuldades enfrentadas pela escola, sobretudo em relação ao ensino de língua portuguesa, referem-se à ausência de biblioteca com acervo literário atraente, dificultando o processo de formação de leitores. Destaca ainda que a competência leitora promove a autonomia do estudante diante do ato de aprender, no entanto com ausência de acervo atraente esse processo fica inviabilizado. A coordenadora enfatiza ainda que uma forma se superar esse problema seria a indicação de obras virtuais, porém nem todos(as) os(as) estudantes dispõem de recursos para esse tipo de leitura. O desenvolvimento e gosto pelas atividades de produção textual escrita são vistos como desafios a serem superados, e nessa perspectiva há o entendimento de que todos(as) os(as)

professores(as) devem estimular e promover atividades que levem os(as) estudantes a expressarem-se por escrito, no entanto é notório que muitos se esquivam dessa tarefa, de modo que, geralmente, a produção textual escrita fica restrita ao/à professor(a) de Língua Portuguesa.

Tanto para a equipe diretiva quanto para a coordenação pedagógica, ainda que em meio aos desafios impostos pelo cenário, em especial o cenário da crise sanitária ocasionada pela Pandemia da Covid-19 que afetou diretamente a educação, atingindo com mais veemência os/as estudantes das famílias mais carentes, os quais tinham pouco ou nenhum recurso para acessar as aulas, há alguns aspectos da escola que merecem ser destacados, como a unidade do grupo, o compromisso com a educação e a sensibilidade e abertura dos(as) professores(as) para ouvir os(as) estudantes em suas particularidades e necessidades.

Entre desafios e potenciais, os dados da Escola Municipal Ponte para o Saber, no que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB[24], dos anos finais, revelam a necessidade de articulação de processos internos e externos com vistas à melhoria nos processos de ensino, não somente para que os números avancem, mas para que o avanço dos mesmos possa significar, de fato, a melhoria na qualidade do ensino ofertado. Em 2019, a escola alcançou, no IDEB, 4.1, ficando 0.8 abaixo da meta projetada; realidade que vem se repetindo há alguns anos, conforme ilustrado abaixo:

Quadro 3 - IDEB Anos Finais/Escola Municipal Ponte para o Saber

Metas projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,1	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,1
IDEB observado							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2,7	3,5	3,5	3,0	3,7	3,7	4,1	-

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep[25] (2019).

[24] É sabido que as avaliações em larga escala, como é o caso da Prova Brasil, que juntamente com o fluxo escolar, gera o IDEB, padronizam e uniformizam o ensino, quando, na realidade, a extensão territorial brasileira e fatores de ordem socioeconômica não são levados em consideração, refletindo de forma negativa nesse índice. Ainda assim, o IDEB revela fragilidades educacionais que devem alicerçar políticas educacionais para a melhoria do ensino.

[25] Informações disponíveis em: https://www.qedu.org.br/escola/129410-escola-municipal-edivaldo-machado-boaventura/ideb?dependence=3&grade=2&edition=2019. Acesso em 20/12/2021.

Embora frios e desprovidos da aptidão de traduzir situações por eles ocultas, os números trazem em si a capacidade de expressar quantitativamente fenômenos cuja interpretação qualitativa só é possível através da expressão das palavras; no entanto, os números da Escola Municipal Ponte para o Saber desnudam um cenário em que esforços conjuntos, contínuos e articulados se fazem necessários para a superação do patamar em que se encontra o respectivo ensino.

Para além do IDEB, uma escola vive das relações estabelecidas, do respeito entre todos os segmentos que compõem a comunidade escolar, devendo pautar-se pela incessante busca em prol da melhoria da qualidade do ensino, cujo percurso há de ser corroborado pela vivência dos princípios da gestão democrática, em um fazer pedagógico que se alicerça em uma concepção de sujeito e de sociedade. Nesse aspecto, a Escola Municipal Ponte para o Saber caracteriza-se por ser um ambiente acolhedor, composto por estudantes, pais, mães e/ou responsáveis e profissionais que buscam manter relações afetivo-profissionais em que o zelo pelo bem-estar de todas, todos e todes caracteriza o ambiente e o clima da escola, sendo essas relações indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

1.4 Os(as) participantes-colaboradores(as) da pesquisa

Definir os participantes da pesquisa qualitativa, seja ela realizada em âmbito educacional ou não, é definir com quem o percurso investigativo será trilhado, ou seja, é escolher as pessoas com as quais, de forma direta, a caminhada será feita; categorizá-los em participantes ou colaboradores terá estreita vinculação com a abordagem metodológica e com as particularidades do percurso investigativo; faço, contudo, a opção pela junção dos termos, por entender que, além da participação, há também colaboração.

Logo, em se tratando de uma pesquisa a ser desenvolvida junto a uma turma do 9º ano da Escola Municipal Ponte para o Saber, os(as) participantes-colaboradores(as) desta pesquisa serão a professora de Língua Portuguesa e os/as estudantes da respectiva turma.

A definição por uma turma do 9º ano se justifica por tratar-se do último ano do Ensino Fundamental II; daí a motivação por saber como o ensino de língua portuguesa alicerçado em práticas de linguagem relacionadas à leitura e produção

textual oral e escrita contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Vale mencionar que no ano de 2021, quando foi feito o convite à escola e à professora para participarem da pesquisa, a Escola Municipal Ponte para o Saber tinha três (03) turmas do 9º ano, porém o componente curricular de Língua Portuguesa era ministrado pela mesma professora nas três (03) turmas e no ano de 2022 – ano de realização, propriamente dita, da pesquisa – a escola tem quatro (04) turmas do 9º ano, estando o ensino de língua portuguesa, igualmente, sob responsabilidade da mesma professora. Dessa forma, como o objetivo não é o estabelecimento de comparações entre o desempenho das turmas, a opção foi por realizar a pesquisa em uma única turma.

A turma envolvida na pesquisa é o 9º ano A, formada por 22 estudantes, sendo que treze (13) são meninas e nove (09) são meninos; são adolescentes, cuja faixa etária varia entre treze (13) e quatorze (14) anos de idade, os quais apresentam dificuldades para interagirem oralmente com o conjunto discursivo da aula, conforme sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Perfil da Turma

Turma	Perfil
9º ano A (22 estudantes)	• 13 meninas, 09 meninos; • Adolescentes, cuja faixa etária varia entre treze (13) e quatorze (14) anos de idade; • 05 estudantes residem na zona rural, 17, na zona urbana; • A turma lê razoavelmente bem, apresenta certa dificuldade para a expressão escrita e deixa a desejar através da interação oral, segundo relatos da própria professora de Língua Portuguesa.

Fonte: elaborado pela autora, 2022, a partir de informações fornecidas pela professora da turma.

Quanto à professora da turma, cujo envolvimento nesta pesquisa leva-nos a categorizá-la como sujeito-participante-colaborador, vale mencionar que, embora disposta a participar, a mesma tem ficado um pouco receosa de não conseguir corresponder com as expectativas da pesquisa, principalmente por considerar o contexto educacional, sobretudo os desafios rotineiros e aqueles impostos e/ou acentuados pelo cenário da Pandemia da Covid-19, em que o agravamento da crise educacional reflete de forma direta no desenvolvimento e nas perspectivas dos/as

estudantes, sendo o componente curricular de Língua Portuguesa bastante afetado pelos dois anos de realização de atividades remotas[26]. No entanto, após algumas conversas, a professora entendeu que os rumos da pesquisa revelarão os fatos reais, que podem ser diferentes dos ideais e, em se tratando de uma pesquisa etnográfica refere-se a "um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento" (SEVERINO, 2013) em que a lente usada nos levará a enxergar a realidade dos fatos, que pode ser muito diferente da realidade desejada ou fantasiada. Todavia, essa percepção é necessária para subsidiar avanços que se pretende no processo ensino-aprendizagem.

Ao compreender a dinâmica da pesquisa, a professora se dispôs a participar e colaborar com todo o percurso da investigação, envolvendo-se de forma profissional e bastante afetiva em todas as etapas nas quais constituía-se como parte do processo.

Por questões éticas e por esta pesquisa prezar pelo sigilo e anonimato dos participantes, a professora sujeito-participante-colaborador receberá o pseudônimo *Macabéa*[27], personagem do romance *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Tal escolha se justifica pela intenção de realçar a docência como exercício predominantemente feminino e elevar o protagonismo das mulheres na educação, tanto na atuação pedagógica quanto na atuação política, sobretudo, em prol de valorização e de melhores condições de trabalho.

O quadro abaixo sintetiza o perfil de Macabéa – professora de Língua Portuguesa do 9º ano da Escola Municipal Ponte para o Saber, cujas informações foram colhidas junto à própria professora em um dos encontros realizados para a elaboração do protótipo didático.

---

[26] No município de Correntina, as aulas presenciais foram suspensas em 18 de março de 2020 e as primeiras articulações para a realização de atividades remotas/atividades impressas somente aconteceram mais de um mês depois. Sob a orientação do Conselho Municipal de Educação, os anos letivos de 2020 e de 2021 foram organizados no Continuum Curricular 2020/2021, visando não penalizar tanto os estudantes com possíveis reprovações e zelar pela garantia das aprendizagens essenciais. No entanto, sabe-se que muitos estudantes não dispuseram das condições mínimas necessárias para acessar minimamente o essencial, de modo que o reflexo desse período acompanhará boa parte dos estudantes por um longo período.

[27] Não se tem aqui a intenção de estabelecer nenhum tipo de relação entre as características da personagem Macabéa, da professora participante-colaboradora ou do próprio exercício da docência; a intenção é, ao evidenciar a força das personagens femininas de Clarice Lispector, elevar o protagonismo das professoras no exercício da docência e na atuação político-educacional.

Quadro 5 - Perfil da professora Macabéa

Professora	Perfil
Macabéa	Licenciada em Letras (2008); Especialista em Gestão dos Fundamentos da Neurolinguística (2012); Especialista em Gestão Educacional (2012); Especialista em Educação Especial Inclusiva (2020); Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional (2021); Atua na Rede Municipal de Ensino desde 2000 (2000 e 2001 – regime temporário; a partir de 2002 – regime efetivo); Atuou como Coordenadora Pedagógica durante seis (06) anos; Tem mais de 15 anos de docência em Língua Portuguesa.

A atribuição de sentidos ao perfil da professora Macabéa, à qual somam-se fatores subjetivos percebidos no percurso da pesquisa, revela-nos que a docente é possuidora de uma bagagem de conhecimentos relacionados a sua área de atuação, o que lhe assegura a condição de desenvolver um trabalho na perspectiva do desenvolvimento intelectual, humano e afetivo dos estudantes.

1.5 As técnicas para obtenção de dados e os dispositivos de registro

Para a realização deste trabalho, cujo foco é a reflexão sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, proponho lançar mão de três técnicas para obtenção dos dados da pesquisa, quais sejam: a) observação participante, b) entrevista e c) roda de conversa.

A observação participante consiste em uma técnica de coleta de dados muito comum nas pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica. “Sem dúvida, métodos de observação devem ser compreendidos como essenciais para a coleta de dados dentro da abordagem etnográfica (PFAFF, 2013, p. 257).

Aponta ainda Pfaff (2013, p. 257 – 258) que há questões éticas a serem levadas em consideração quando o investigador faz opção pela observação como técnica de pesquisa, devendo, pois, os sujeitos observados terem total ciência dos motivos da observação, ou seja, saberem o tema e o interesse da pesquisa, ainda que esse conhecimento prévio possa refletir no comportamento dos mesmos durante a observação.

Conforme May (2011), a observação participante é

> O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001, p. 177).

Dessa forma, conforme anuência prévia da gestão da escola, da professora envolvida e dos pais/mães e/ou responsáveis pelos(as) estudantes da turma do 9º ano da Escola Municipal Ponte para o Saber, a observação participante será realizada no ambiente físico da sala de aula durante o desenvolvimento das dez (10) aulas relacionadas à aplicação do protótipo didático, cujo período deverá estender por mais de um mês, considerando que semanalmente serão desenvolvidas apenas duas (02) aulas do protótipo.

Outra técnica a ser empregada, também muito comum nesse tipo de pesquisa, será a entrevista. Para Pfaff,

> [...], diferentes tipos de entrevistas sempre fizeram parte das investigações etnográficas. Embora alguns autores descrevam as entrevistas etnográficas como um tipo próprio de entrevista (HEYL, 2001), caracterizado por uma relação específica entre pesquisador e sujeito assim como uma particular abertura da entrevista, é possível afirmar que – na realidade – todos os tipos de entrevista são utilizados em contextos de pesquisa etnográfica (PFAFF, 2013, p. 258).

Segundo Triviños (2019), quando se trata de pesquisa qualitativa em educação, vários tipos de entrevistas podem ser utilizados, como entrevista estruturada, semiestruturada e entrevista livre ou aberta.

Logo, para o desenvolvimento deste estudo, será utilizada a entrevista estruturada, a qual “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas” (GIL, 2008, p. 113) a ser aplicada junto à professora participante-colaboradora, mediante elaboração prévia do respectivo formulário.

Sobre a condução e o comportamento do investigador durante a aplicação da entrevista, é imprescindível levar em consideração a relevante observação para a qual nos chama a atenção Pfaff (2013, p. 259) ao afirmar que é necessário “compreender o entrevistado como um especialista em seu campo social, enquanto o pesquisador deve comportar-se como um recém-chegado ou aluno e retrair-se com suas interpretações e entendimentos”.

Outra técnica a ser empregada para a coleta de dados, sobretudo para a interpretação quanto ao papel do protótipo didático – ferramenta metodológica assentada no desenvolvimento das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita – será a roda de conversa a ser feita junto aos(às) estudantes da turma envolvida na pesquisa, com o intuito de ouvir a percepção desses(as) quanto às aulas de aplicação do protótipo.

A expressão "roda de conversa", comumente, nos remete a momentos informais, em que pessoas com certo grau de intimidade, sentam-se em círculos e conversam aleatoriamente sobre os mais diversos assuntos que fazem parte do dia a dia. É comum também que a expressão nos remeta a tempos outros, sobretudo aqueles tempos remotos ao advento tecnológico e às relações virtuais, em que as famílias e os vizinhos reunidos nos terreiros em frente à casa, uns sentados nos alpendres, outros no batente da porta, outros ainda em bancos de madeira ou cadeiras cujos assentos eram geralmente feitos de couro de boi, conversavam sobre matérias típicas do meio rural, como: o plantio ou a colheita, a abundância da chuva ou a falta dela, a cheia do rio ou a escassez de água, dentre outros assuntos que povoam a vida de quem vive no campo.

Mas as rodas de conversa não se resumem a esses espaços e definições. Provenientes desses espaços e, sobretudo da cultura do povo do campo, as rodas de conversa fazem parte do universo, principalmente, da pesquisa qualitativa. No âmbito da pesquisa, as rodas de conversa devem preservar as características das rodas de conversas informais, a fim de garantir que as falas possam fluir o mais naturalmente possível, cabendo, pois, ao(à) pesquisador(a) criar um ambiente agradável e acolhedor para todos os envolvidos na conversação, assim como viabilizar as condições para o registro, a ser analisado a posteriori.

Sobre a utilização das rodas de conversa como instrumento de pesquisa, Moura e Lima (2014) declaram que a roda de conversa é:

> [...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA e LIMA, 2014, p. 99).

Dessa forma, após as aulas de aplicação do protótipo didático, será realizada uma roda de conversa com os(as) estudantes da turma envolvida na pesquisa. Para tanto será solicitada, previamente, da direção, coordenação e professora de Língua Portuguesa, a dispensa de uma aula conjugada (duas aulas de quarenta e cinco minutos) para a realização dessa atividade. Nas dependências da própria escola, conforme combinado com a direção escolar, preferencialmente em um local que esteja liberado exclusivamente para essa finalidade, será criado um ambiente propício para tal interação. Após momento de acolhimento, definição de roda de conversa no âmbito da pesquisa e retomada breve das aulas de aplicação do protótipo, será dado um direcionamento inicial, após o qual, espera-se, que os(as) estudantes comecem espontaneamente a relatar suas impressões sobre as aulas nas quais o protótipo didático foi aplicado, de modo que a mim caberá o papel de procurar, de modo espontâneo e pouco formal, conduzir a roda de conversa, fazendo, em momentos oportunos, alguns questionamentos que provocarão a fala dos(as) estudantes.

Sendo essas as técnicas da coleta de dados, lançarei mão do roteiro de entrevistas e dos diários de campo para a sistematização dos dados e posterior interpretação dos mesmos. Os diários de campo serão os instrumentos utilizados para o registro das observações e da roda de conversa, sendo estas, com o consentimento da professora e dos responsáveis pelos(as) estudantes, gravadas para facilitar a elaboração dos diários sem que se perca importantes relatos que possam passar despercebidos em função do envolvimento direto com o momento de realização das mesmas, sobretudo da roda de conversa.

A utilização dos diários como instrumento de registro do dia a dia dos sujeitos sociais data-se de períodos remotos, embora a sua utilização “como instrumento de registro de informações na/da pesquisa científica ainda é recente” (MAGALHÃES, 2014, p.71). Assim como os diários pessoais, os diários de campo utilizados na pesquisa são instrumentos de uso da própria pesquisadora, cuja importância evidencia-se por constituir uma ferramenta que permite o registro detalhado das observações: as situações vistas, as impressões acerca de tais situações, os possíveis significados em torno da ausência de situações esperadas etc. para posterior interpretação.

Desse modo:

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134 apud MAGALHÃES, 2014, p.74)

Esse cunho reflexivo do diário de campo, também chamado de notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, apud MAGALHÃES, 2014), possibilita ao(à) pesquisador(a) (re)viver e interpretar criteriosa e detalhadamente as cenas e situações observadas e/ou vividas, permitindo a atribuição de sentidos e significados que não são/seriam possíveis no ato da observação e/ou vivência, uma vez que:

> [...], as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152 apud MAGALHÃES, 2014, p. 74)

Assim, nesta pesquisa, os diários de campo serão dispositivos utilizados para o registro e transcrição dos enunciados das observações da sala de aula e da roda de conversa com os(as) estudantes da turma do 9º A ano da Escola Municipal Ponte para o Saber.

1.6 Protótipo didático como recurso metodológico de geração de dados

A intenção de propor a aplicação de um protótipo didático alicerçado nos eixos de leitura, escrita e oralidade, enquanto recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa, parte do entendimento de que o ensino de língua materna deve efetivar de modo contextualizado, isto é, alinhado e alicerçado nas demandas de linguagem/interações presentes no cotidiano dos(as) estudantes. Nesse sentido, é preciso levar em consideração que o contexto atual, altamente caracterizado e influenciado pela linguagem e mídia digitais, requer que o(a) docente de Língua Portuguesa insira na programação curricular os gêneros discursivos como unidade de ensino. Silva e Souza (2015) corroboram esse entendimento ao afirmarem que “A escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto

vivenciado pelos alunos, já considerados nativos tecnológicos" (SILVA; SOUZA, 2015a, p. 185). Argumentam ainda as autoras que "o novo contexto tecnológico em que os alunos estão inseridos exige dos docentes novas práticas de ensinagem que podem ser facilitadas através do uso de novas tecnologias e mídias digitais" (SILVA; SOUZA, 2015b, p. 129). Nesse cenário, o protótipo didático, ao ser elaborado levando em consideração as demandas e as linguagens atuais, consegue ser essa ferramenta capaz de inovar o ensino de LP ao mesmo tempo em que fomenta o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, uma vez que trabalha a leitura e a produção textual oral e escrita enquanto práticas sociais.

Frente à necessidade de trabalhar, em sala de aula, não apenas a leitura mas também a produção dos gêneros multimodais presentes no cotidiano dos(as) estudantes, o protótipo didático[28] consiste num recurso metodológico pautado nos multiletramentos e na multimodalidade, por meio da organização sequencial de atividades que projetam o alcance de determinado objetivo geral cuja aquisição perpassa pela construção e apropriação de saberes outros ao longo da realização das atividades previstas em cada sequência didática que compõe o PD.

Como o intuito da pesquisa passa pela aplicação de um protótipo didático que enfoca a diversidade de práticas discursivas relacionadas à leitura e produção textual oral e escrita, foi feita a opção pela elaboração colaborativa (professora-pesquisadora e professora participante-colaboradora) dessa ferramenta didática assentada na pedagogia dos multiletramentos. A proposição da elaboração conjunta do protótipo didático alicerça-se em dois princípios básicos: i) conhecimento prévio da professora participante-colaboradora quanto à turma (nível cognitivo, expectativas, saberes prévios etc) e quanto à programação prevista e em andamento e; ii) caráter participativo prescrito pela etnografia colaborativa.

Antes, contudo, de iniciarmos o processo de elaboração do protótipo didático, como parte do percurso formativo da etnografia colaborativa, presentearei a professora participante-colaboradora com o livro "Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula[29]", da professora

---

[28] O aprofundamento sobre protótipo será feito no capítulo destinado ao embasamento teórico que sustenta esta pesquisa.

[29] O livro "Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa: práticas de multiletramentos na sala de aula" é fruto de uma Dissertação de Mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), cuja pesquisa fora

pesquisadora Nelma Teixeira da Silva. Presentear a professora com o citado livro além de relacionar-se ao percurso formativo da etnografia colaborativa representa uma estratégia utilizada no sentido de proporcionar à professora a apropriação de conhecimentos sobre o recurso do protótipo didático, tendo em vista facilitar e dar suporte às discussões preliminares ao processo de elaboração propriamente dita do PD.

Nesse aspecto, reitera-se aqui os postulados de Bortoni-Ricardo (2008) quando a mesma afirma que na pesquisa etnográfica colaborativa tanto pesquisador quanto participantes-colaboradores exercem papel ativo no percurso investigativo. Não há um participante que observa o desenrolar das ações programadas e executadas por outro participante; há participantes ativos que interagem e constroem colaborativamente o próprio percurso da pesquisa. Nessa construção, pesquisador(a) e participante-colaborador(a) encontram-se imersos(as) em processos de formação continuada em que "o formador etnógrafo vai progressivamente envolvendo-se em exercícios de construção de teoria(s) sobre as ações que está observando" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 76) às quais devem ser partilhadas e assimiladas com os(as) professores(as) envolvidos(as) no processo.

Tomando como referência os pressupostos da etnografia colaborativa, perspectiva-se que o diálogo entre a pesquisadora e a professora participante-colaboradora a respeito do perfil da turma, subsidie a elaboração do protótipo didático, objetivando que este seja elaborado em sintonia com a bagagem cultural e intelectual dos(as) estudantes.

O primeiro encontro será caracterizado pela ampliação da discussão e entendimento conceitual acerca do protótipo didático (Rojo, 2012) e respectiva importância para o fazer contextualizado e atualizado do ensino de língua portuguesa, trazendo para o cenário a conceituação de sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

As seções para elaboração do protótipo didático serão realizadas no âmbito da própria escola, levando sempre em conta a disponibilidade de tempo da professora e a garantia de um fluxo discursivo linear em torno do projeto em construção.

---

realizada em uma turma do 9º ano, sob orientação da Professora Drª. Ester Maria de Figueiredo Souza.

1.7 Interpretação dos dados da pesquisa

A interpretação dos dados gerados e apreendidos durante o processo investigativo consiste em um momento singular e crucial da pesquisa: é a etapa em que o(a) pesquisador(a), depois de cumpridas todas as etapas de geração e apreensão dos dados, lançará um olhar minucioso sobre os mesmos com o intuito de apreender o sentido de cada dado, atribuindo-lhe um significado teórico.

Assim, a interpretação dos dados se caracteriza também como momento que fornece as bases para que o(a) pesquisador(a) possa tirar conclusões, constatar evidências, descartar hipóteses improcedentes, reafirmar pressupostos etc, estabelecendo paralelos entre os dados da pesquisa e a fundamentação teórica que a sustenta.

Dessa forma, a interpretação dos dados deste estudo terá como referência, além dos elementos da elaboração e da aplicação do protótipo, a exposição de sentidos da professora e dos(as) estudantes demonstrada através da entrevista e da participação na roda de conversa, respectivamente. De semelhante modo, a participação, o envolvimento e as produções dos(as) estudantes no decorrer das aulas de aplicação do protótipo didático serão elementos interpretados com o intuito de perceber e captar a existência (ou não) de indícios que demonstram como e até que ponto os protótipos didáticos colaboram para a promoção do desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Portanto, o momento da interpretação dos dados será caracterizado pelo objetivo de extrair do discurso dos(as) participantes-colaboradores(as) da pesquisa (professora e estudantes) prenúncios que deixam transparecer a importância de conduzir o ensino de língua portuguesa por meio da aplicação de protótipos didáticos norteados pelas práticas de oralidade, leitura e produção textual escrita, enquanto recurso metodológico que corrobora o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes. Ademais, esta etapa se caracterizará ainda pela busca de vestígios que demonstram como as práticas discursivas vivenciadas na sala de aula contribuem para a formação de sujeitos competentes discursivamente. Logo, o feito, o dito e o vivenciado serão objetos de interpretação, de atribuição de sentidos.

2. RUMO À DECOLAGEM: BASES HISTÓRICAS DA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Toda pesquisa parte de um ponto perspectivando-se, por intermédio de um percurso, alcançar um estágio subsequente. Nesse percurso, apropriar-se de saberes construídos historicamente em torno do objeto auxilia no processo de delineamento e compreensão do estágio atual em que o mesmo se encontra.

Logo, para o desenvolvimento desta pesquisa, que surge do questionamento em torno do modo como as práticas discursivas presentes no ensino de língua portuguesa podem contribuir para o aprimoramento do uso da linguagem e para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, faz-se importante reconhecer, ainda que de modo breve e sem maiores aprofundamentos, o percurso trilhado em nosso país para a construção e consolidação da disciplina e do ensino de Língua Portuguesa.

Percorrer este caminho, que se inicia ainda à época do Brasil colônia, evidenciará elementos históricos que caracterizam as inúmeras rupturas pelas quais tem passado o ensino de língua portuguesa, a concepção de linguagem subjacente a determinados períodos históricos, as expectativas e influências dos documentos oficiais sobre a (re)configuração do ensino de língua materna.

Deste modo, sendo o foco desta pesquisa o ensino de língua portuguesa, o qual, junto com outros componentes curriculares, compõe a área de Linguagem, dedicamos este capítulo a um breve desenho do percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil, caminhando em direção à (re)configuração atual, que se caracteriza pela concepção bakhtiniana em torno da linguagem enquanto atividade humana de interações sociais.

2.1 Percurso histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil

Traçar o panorama através do qual tem-se construído a organização curricular do ensino de língua portuguesa no Brasil ao longo do percurso histórico de construção da sociedade brasileira “é uma tarefa desafiadora, mas necessária para o entendimento da disciplina no contexto do século XXI (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 272). E ainda que não tenhamos a pretensão de trazer com riqueza de detalhes

elementos históricos da consolidação do ensino de língua portuguesa e da respectiva organização curricular, tão pouco fazer um aprofundamento sobre a afirmação do idioma português nas terras recém-colonizadas, far-se-á importante ilustrar, ainda que de modo breve, passagens históricas da obrigatoriedade do português falado e do respectivo ensino[30] em nosso território até chegarmos à configuração atual do ensino de língua portuguesa.

Quem conhece a atual organização do componente curricular de Língua Portuguesa não imagina sequer que a educação formal em nosso país já viveu períodos em que esse componente curricular era inexistente e, quando constituiu-se como matéria/disciplina de estudo, seu respectivo ensino era fortemente vinculado ao latim. Aliás, é bom rememorar que houve também um período na história universal em que o latim era considerado o idioma de prestígio, enquanto o português era desprovido de valorização social, isso, sem adentrar ao processo de aculturação e de tentativa de invisibilizar as línguas de origem tupi aqui faladas, juntamente com todo arcabouço cultural, com o intuito de que a língua portuguesa prosperasse juntamente com a cultura dos colonizadores.

Quando se tornou objeto de ensino, ainda que desprovido de um contexto disciplinar, à época do Brasil colônia, o aprendizado da língua portuguesa era privilégio de uns poucos, cujo ofício era prerrogativa dos jesuítas da Companhia de Jesus. Bunzen (2011) citando Hilsdorf (2005) afirma que “somente depois de falar o português e conhecer os fundamentos da doutrina cristã é que eles iniciariam a ‘escola de ler e escrever’” (BUNZEM, 2011, p. 288). Vale acrescentar que nesse período o ensino da língua portuguesa estava voltado para a disseminação do catolicismo na colônia, sendo que com o intuito de “atingir tal objetivo, o ensino oral do português europeu tornou-se necessário” (BUNZEN, 2011, p. 889). No entanto, após 1570, com a morte do Padre Manuel da Nóbrega, “O aprendizado oral do português europeu (...) foi praticamente excluído do currículo” (BUNZEN, 2011, p.

[30] Ainda que não tenhamos a pretensão de aprofundarmos nessa discussão, precisamos registrar que, do ponto de vista do período da colonização brasileira, o ensino da língua portuguesa, como afirmam Rezende e Lima (2021, p. 55) “não é somente o ensino de como usar a língua, ou seja, de como falar, ler e escrever; é, antes, o ensino de como obedecer a regras e normas (...)”, de modo que, especificamente no caso brasileiro, o ensino do português simbolizava o ensino do catolicismo e da cultura europeia aos povos indígenas como forma de inseri-los na cultura “civilizada” e garantir “a salvação de suas almas”, em um processo de atropelamento cultural e das crenças dos povos aborígenes que habitavam essas terras.

889), prevalecendo, pois, consoante Bunzen (2011), a gramática e a literatura das línguas clássicas.

Sobre a presença e influência das línguas clássicas no currículo, Bunzen (2011) declara:

> Nota-se que a presença greco-romana é evidente, uma vez que a *Ratio Studiorum* tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional. Os alunos do ensino secundário liam textos clássicos em latim e grego: cartas de Cícero; poesias de Virgílio, Catulo e Ovídio; diálogos de Luciano. Exigia-se, por exemplo, que o professor falasse sempre em latim e os exercícios escolares também tinham que ser escritos na língua do Lácio, representante oficial da classe dominante e do clero (BUNZEN, 2011, p. 889) (grifos do autor).

No entanto, como reflexo direto das influências pedagógicas implementadas em Portugal, em que "algumas gramáticas também davam sinais de um ensino simultâneo do latim com o português europeu" (BUNZEM, 2011, p. 891), começa a se implementar timidamente em solo brasileiro o ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, as reformas educacionais do Marquês de Pombal, em 1750, foram cruciais para a propagação do idioma e de seu respectivo ensino, uma vez que o processo de alfabetização passou a ser seguido do ensino da gramática do português, ao contrário do que ocorria antes em que alfabetizava-se em português como forma de alicerçar o ensino da gramática do latim, conforme declaram Silva e Cyranka (2009) ao afirmarem que a língua portuguesa "além de não ser a língua prevalente, nem existia no currículo escolar. Era apenas um instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores, e dela passava-se para o latim" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 273).

Outro marco importante dessa reforma para afirmação da língua portuguesa em território brasileiro e também no além-mar foi torná-la oficialmente a língua falada obrigatória nas colônias portuguesas e em Portugal. Assim, a reforma do Marquês de Pombal, "do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil" (BUNZEN, 2011, p. 891). Sobre o efeito das reformas pombalinas para a efetivação do uso do português nos territórios colonizados, Bunzen (2011) afirma:

> No entanto, são as reformas pombalinas, fortemente influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo Racionalismo moderno, que acabam legitimando tal posicionamento, uma vez que se tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, maior divulgação/implementação da "língua do Príncipe" nas terras "conquistadas" (BUNZEN, 2011, p. 891).

Ainda que a reforma educacional pombalina tenha elevado o português à condição de língua falada obrigatória, isso não bastou para elevá-la a uma posição de prestígio; sob forte influência medieval, o latim continuava, em âmbito global, sendo considerado o idioma culto, enquanto ao português restava o conceito de língua vulgar. Isso sem mencionar que, em solo brasileiro, o caráter oficial não bastou para o despontar do português, uma vez que este "não era a língua dominante, pois com ele coexistiam outras duas: a chamada língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no país, (...) e o latim, no qual se fundamentavam o ensino secundário e superior jesuítico" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 273). Tais evidências, contudo, não tiram o mérito da Reforma do Marquês de Pombal como um importante marco para a ascensão da língua portuguesa, em termos curriculares e de uso geral, até mesmo porque a referida reforma proibiu "o uso de outras línguas, inclusive a língua geral, 'fortalecendo' a língua portuguesa e tornando-a reconhecida no currículo nacional" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 273). Já em relação ao status do latim, um longo caminho precisou ser percorrido, aliado sempre a eventos sócio-históricos, para mudar esse conceito, fruto de uma construção sociopolítica da Idade Média, de forma que no Brasil apenas com o rompimento dos laços que o mantinham na condição de colônia portuguesa, começou-se a adotar no currículo oficial, o português e sua literatura. Bunzen (2011), citando Pfromm Neto *et al*, declara que apenas nos idos 1838, a "língua nacional" constituía-se como objeto principal das aulas de Gramática Nacional.

No início da segunda metade do século XIX, a Reforma de 1855 contribuiu para a ascensão da língua portuguesa, ''a qual passou a servir de exemplo do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais" (RAZZINI, 2000, p. 43). Um pouco mais adiante, em 1860, segundo essa autora, o currículo voltava-se para a língua portuguesa, enquanto "língua viva", possuidora de uma literatura capaz de registrar a história de cada época e de conferir legitimidade e

valorização às múltiplas manifestações literárias, desde a poesia e a oratória do vernáculo indo até os “gêneros menos nobres”.

Em termos históricos, outro marco importante para a ascensão da língua portuguesa e expansão de seu ensino em território brasileiro se deu em 1871 e vincula-se à obrigatoriedade do exame de Língua Portuguesa para admissão nas faculdades do Império, por força do Decreto 4.430, de 30 de outubro de 1869, cuja obrigatoriedade se deu a partir de 1871; paralelo a esse fato ocorreu também a criação do cargo de professor de Português (BUNZEN, 2011).

Sobre a obrigatoriedade do exame de língua portuguesa como chave para acessar as faculdades do Império, assim declara Razzini (2000):

> A partir de 1870, por causa da inclusão do exame de português entre os exames preparatórios, a carga horária de português aumentou no Colégio Pedro II, ascensão que, provavelmente, determinou a diminuição da carga horária de latim neste mesmo currículo, marcando o início da decadência desta disciplina (RAZZINI, 2000, p. 33).

É pertinente destacar que todos esses fatos simbolizam avanços para o ensino da língua portuguesa no Brasil, ainda assim o respectivo ensino era fincado na tradição clássica, isto, é, tinha o latim como base. Para o rompimento com essa tradição, algumas publicações foram cruciais, dentre as quais podemos destacar a gramática de Said Ali, a Gramática Histórica, de Ismael de Lima Coutinho e Lições de Português, de Souza da Silveira.

Aqui é preciso sinalizar que esse aparente crescimento e inclusão do ensino da língua portuguesa na base curricular, na prática escolar se dava de forma muito restrita, pois a escola pública brasileira era “destinada a uma minoria de ‘bem nascidos’” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 274).

Em 1877, já em um processo de expansão e de afirmação do ensino da língua portuguesa na programação escolar brasileira, vale destacar o que Razzini (2000) denomina como valorização da “prata da casa”, ou seja, a adoção da Gramática Portuguesa, elaborada e publicada pelo professor baiano Manoel Olímpio Rodrigues da Costa. Junto a esse fato, ocorreu também a indicação de um compêndio “que reuniu versos e notícias biográficas de catorze autores brasileiros do século XVIII e início do XIX, abrasileirando um pouco o currículo de português

que, cada vez mais, buscaria a implantação da cultura nacional" (RAZZINI, 2000, p. 65).

Em meio à ascensão do português e declínio do latim, ora o aumento da carga horária daquele e a diminuição deste, ora a retomada do latim em detrimento do português, somente em 1890, "pela primeira vez em sua história a disciplina tornou-se uma 'cadeira' autônoma no primeiro ano do curso secundário, não mais dependente do latim (...), nem em conjunto com a aritmética e a geografia" (RAZZINI, 2000, p. 89).

Entre a tradição clássica, de forte inspiração europeia, e os apontamentos das publicações que defendiam a ruptura com o latim, chegamos à década de 40 do século XX, em que predominava, segundo Silva e Cyranka (2009), uma escola para alguns, cujo ensino de língua portuguesa atendia aos interesses culturais dos grupos de elite que tinham acesso à escola.

Com o decurso dos anos, a configuração do ensino de língua portuguesa foi, gradativamente, passando por transformações e rupturas, assim como foi mudando também o perfil dos estudantes: de uns poucos privilegiados filhos de pais e mães letrados oriundos da elite colonial chegando aos filhos da população analfabeta brasileira, ocasionando, pois, repercussões no ensino e no processo de qualificação dos professores, com a proliferação de cursos de formação desprovidos da preocupação e do zelo com a qualidade da formação e do exercício docente. Quando se tinha uma escola para poucos, havia rigor no processo de formação dos professores e nas respectivas condições de trabalho; com a ampliação das vagas – o que ainda estava muito longe de ser um processo de "universalização" do acesso à educação – reduz-se o rigor e as exigências da formação docente, iniciando o que Silva e Cyranka (2009, p. 275) chamam de "processo de depreciação da função docente". Pietri (2010) citando Soares (2002) afirma que tal depreciação se justifica pelo fato de que, em função do aumento acentuado das demandas do docente, a atribuição de preparar as aulas e elaborar os exercícios, antes prerrogativa do professor, passa a ser atribuição dos autores dos livros didáticos. Ou seja, transfere-se para alguém desprovido de conhecimentos sobre as reais necessidades e condições dos alunos a função de preparar as aulas e ditar o passo a passo das mesmas, esvaindo-se no espaço o poder de criação e da própria autoria do docente

sobre as aulas a serem ministradas; ao invés de ser autor de um processo criativo, o docente passa a desempenhar uma função reprodutiva.

Sobre o processo caracterizado pela ampliação de vagas para a educação formal e respectiva queda na qualidade do ensino, Pietri (2010) afirma:

> A ampliação da oferta de escolarização teria promovido aumento da demanda por professores – nessa época, já formados em faculdades de filosofia –, o que teria implicado menor seletividade na contratação desses profissionais, e, em consequência, prejuízo para a qualidade de ensino (PIETRI, 2010, p. 74).

Em meio ao surgimento de vagas para os "populares" na escola e as reais consequências desse fenômeno[31], em relação ao ensino de língua portuguesa, antes centrado na Gramática, na Retórica e na Poética, preponderava "a primazia da gramática sobre o texto e a concepção de linguagem como sistema" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 275). Embora Pietri (2010) reconheça que entre a década de 50 e 60 haja uma gradativa junção da gramática com livros de textos, o próprio autor reconhece que a primazia continua sendo conferida à gramática.

As mudanças ocorridas no conjunto do fazer político-educacional a partir da década de 50 do século XX não conferiram ao ensino de língua portuguesa uma nova configuração, já que

> não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como *sistema*, continuou a ser ensino *sobre* a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão (SOARES apud SILVA; CYRANKA, 2009, p. 276).

Nota-se uma nítida tendência do ensino de língua portuguesa pelos aspectos de reprodução linguística em detrimento de um processo autoral de criação e de expressão baseado na linguagem enquanto prática humana de interações sociais. Outra tendência do ensino presente na citação acima é a tentativa fracassada de impor um padrão – a norma culta – como única face de uma língua multifacetada, cuja riqueza se expressa através das variedades que a compõe. Assim, impera um

---

[31] Ao utilizar a expressão "reais consequências desse fenômeno", não estamos colocando em xeque o processo da suposta democratização do acesso à educação formal; ao contrário, nosso questionamento é à qualidade do ensino que passou a ser ofertado, numa demonstração de despreparo da máquina estatal para garantir a qualidade de outrora, o que nos leva a deduzir que, aos olhos do Estado, a nova clientela não seja merecedora de um processo educativo capaz de prezar pela qualidade do ensino e pela valorização docente.

ensino que nega as origens não apenas linguística, mas também socioeconômica da maioria esmagadora dos estudantes – de onde possíveis fracassos podem ter origem – em nome do puritanismo da língua e da manutenção de uma estrutura linguística que não se faz mais presente, por meio da "inculcação de autores consagrados do passado" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 276).

Sobre a dissociação entre a língua ensinada na escola, a língua falada pelos estudantes e possíveis fracassos escolares, Soares (1997) apud Silva e Cyranka (2009) afirma sobre os fenômenos denominados de "crise da educação e o fracasso escolar", afirmando que os indicadores desses fenômenos foram encontrados justamente no ensino de Português.

Voltando-se para a ilustração cronológica dos eventos históricos que revelam o percurso do ensino de língua portuguesa, Bunzen (2011), afirma que a década de 60 é caracterizada "pelo processo de descentralização das questões educacionais mais gerais, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apostou no federalismo e na autonomia dos estados na definição de sua política educacional", diminuindo assim "consideravelmente o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina obrigatória em todas as séries do ginásio e do colegial" (BUNZEN, 2011, p. 899). Segundo o autor, tendo como referência o livro Português no Ginásio (1965), de Raul Moreira Lélis, o ensino de português nesse período girava em torno de três eixos centrais: Expressão Oral, Expressão Escrita e Gramática Expositiva.

Destarte, a proposta de ensino assumida pela Lei nº 4.024/61 (LDB de 1961) alinha-se coerentemente com o modelo econômico vigente, uma vez que a estrutura do ensino se baseia "em uma tendência tecnicista, voltada para o mundo do trabalho e para o combate ao analfabetismo (...) visando sempre à qualificação/formação para o trabalho desde a 5ª série" (BUNZEN, 2011, p. 900).

Consoante Bunzen (2011), no período em análise, a forte inspiração tecnicista reflete-se diretamente na programação das disciplinas, de modo que o ensino de língua materna se caracteriza pela assunção de "um caráter instrumental, pois deve auxiliar ao desenvolvimento de uma integração vertical com outras áreas de estudo e disciplinas" (BUNZEN, 2011, p. 901).

Com o intuito de promover o alinhamento entre o modelo educacional e o padrão de desenvolvimento econômico inaugurado pelo regime militar desde 1964, é

promulgada a Lei nº 5.692/71, cuja proposta pedagógica representa parcialmente, segundo Pietri (2010), um paradoxo entre os princípios do próprio regime político, pois os objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971

> visavam a proporcionar ao professor liberdade para o planejamento de seu trabalho, de modo que pudesse elaborar a disciplina sob sua responsabilidade em função das características da comunidade em que se encontrasse a escola, e, portanto, em função dos alunos a quem a instituição atendia (PIETRI, 2010, p 75).

Desse modo, nota-se que uma das características da Lei nº 5.692/71 diz respeito ao ato de conferir à escola e ao professor maior autonomia no processo de elaboração da proposta curricular a ser implementada por cada estabelecimento de ensino, com o intuito de promover "a adequação dos currículos aos diferentes contextos existentes na sociedade e, ao mesmo tempo, garantir um conjunto de conhecimento comum a todas as escolas (PIETRI, 2010, p. 75-76).

Para Bunzen (2011), o ensino de língua portuguesa se caracteriza por um processo de continuidade e de rupturas, sendo que a passagem da década de 70 para a década de 80 é marcada por uma acentuada insatisfação pedagógica e acadêmica com os rumos do respectivo ensino. "Se a escola não consegue ensinar a ler e a escrever, o ensino de língua materna encontra-se em crise" (BUNZEN, 2011, p. 902). Logo, diante da crise em que se encontra o ensino de língua portuguesa e do surgimento de pesquisas sobre a linguagem, culminam movimentos em prol da "reformulação do ensino de língua materna".

Assim, somente a partir das duas últimas décadas do século XX, mediante o desenvolvimento de novas teorias relacionadas às "ciências linguísticas (linguística, sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática e análise do discurso)" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279), novos ventos sopram sobre o ensino da língua materna e a linguagem deixa de ser vista como instrumento de comunicação, como fora até um passado muito recente, e a língua passa a ser concebida "como enunciação, extrapolando o conceito de língua como instrumento de comunicação" (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 279).

Em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) acontece, nos últimos anos da década de 90, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, dentre os quais os PCN de Língua Portuguesa,

1997/1998[32], que representam uma síntese das discussões de amplitude acadêmica e pedagógica despontadas diante da insatisfação com os rumos e os resultados do ensino de língua materna, convencionalmente denominado de “ensino tradicional”. Nesta perspectiva, segundo Bunzen (2011), “os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito “ensino tradicional”, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais” (BUNZEN, 2011, p. 905).

Nesse sentido, o próprio texto da Introdução dos PCN de Língua Portuguesa, em diálogo com as situações contextuais do ensino, admite que

> Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p. 19).

Dessa forma, os PCN de Língua Portuguesa pautam-se pela concepção de que ensino da língua materna seja conduzido tendo em vista a adequação da linguagem aos contextos de uso, ao invés de concentrar os esforços no ensino da variedade padrão da língua. Nesse movimento, a linguagem constitui-se como ponto de partida e de chegada do ensino de língua portuguesa, sendo a mesma relacionada às possibilidades de participação e de inserção do sujeito nos contextos sociais.

Por intermédio dos PCN, a concepção de linguagem não mais diz respeito ao fato de ser um instrumento de comunicação, passando, pois, a ser vista como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 1997, p. 22).

Nota-se aqui uma perspectiva que situa a linguagem enquanto atividade de interação que possibilita as práticas sociais, por intermédio das práticas discursivas

---

[32] 1997 – PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I; 1998 – PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II.

orientadas e produzidas em sintonia com o contexto em que tais práticas se efetivam.

Sob o enfoque da linguagem enquanto atividade de interação, os parâmetros trazem e reconhecem a importância do texto como unidade de ensino da língua materna, avançando para a relevância de se trabalhar na perspectiva do texto enquanto constituinte dos gêneros textuais, defendendo, pois, que estes sejam o objeto de ensino de língua portuguesa.

Para os PCN, a questão central do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, isto é, a capacidade de produção e articulação de discursos orais e escritos em conformidade com as características das situações enunciativas em questão, de modo que para o alcance de tal objetivo a unidade principal de ensino há de ser o texto materializado nos gêneros, com enfoque em textos autênticos que circulam socialmente como subsídio das práticas sociais, diferentes daqueles que mal "servem para ensinar a ler".

Mediante a concepção de linguagem, que ora é vista como ação, ora é vista como instrumento, os parâmetros elegem nove (09) objetivos a serem alcançados pelos estudantes ao longo das oito (08) séries[33] do ensino fundamental, quais sejam:

> • expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados;
> • utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
> • conhecer e respeitar as diferentes variedades lingüísticas do português falado;
> • compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz;
> • valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos;
> • utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes;

[33] À época de publicação dos PCN, o ensino fundamental era organizado em oito (08) séries – 1ª a 4ª: Fundamental I e 5ª a 8ª: Fundamental II; diferente do contexto atual em que o Fundamental I compõe-se de cinco (05) séries/anos e o Fundamental II, de quatro (04) séries/anos, totalizando nove (09) anos de duração.

> organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
> • valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, idéias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
> • usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;
> • conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997, p. 33).

Para o alcance desses objetivos, o ensino de LP organiza-se em dois principais eixos: língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua, devendo ambos serem trabalhados em função do "USO-REFLEXÃO-USO", como bem afirma Bunzen (2011. p. 905), ao declarar que "os PCN quanto os critérios (...) se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos".

Atualmente, sob a vigência da Base Nacional Comum Curricular[34] [35]– BNCC, que apresenta as aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes da Educação Básica em todo território nacional, reservando aos sistemas estaduais e municipais de ensino a inserção, nos respectivos currículos, da parte diversificada, o componente curricular de Língua Portuguesa encontra-se, juntamente com Arte, Língua Inglesa e Educação Física, compondo a área de Linguagens, tendo como finalidade possibilitar aos estudantes a participação em diferentes práticas de linguagem.

Desse modo, as orientações gerais para o ensino de língua portuguesa, ou seja, as prescrições contidas na BNCC, afirmam que a respectiva

---

[34] "[...] 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)" (BRASIL, 2018, p. 07). Importante salientar que diferentemente dos PCN, a BNCC é uma lei, a qual organiza o ensino tendo em vista que os estudantes alcancem habilidades e competências para a atuação socioprofissional.

[35] A intenção de discorrer sobre a BNCC neste capítulo limita-se à conclusão do percurso histórico de constituição da disciplina/componente curricular e ensino de língua portuguesa no Brasil, dado que o momento atual se caracteriza pela vigência desse documento normativo. Logo, trata-se de um fato histórico, desprovido da configuração de constituir-se como referencial de análise, tão pouco princípio ou teorização que refletirá na apreciação dos dados.

> proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Para tanto, prescreve o documento que o ensino de Língua Portuguesa seja organizado em torno das práticas de linguagem, estruturadas nos eixos de: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, de modo que tal organização didático-metodológica possa possibilitar o alcance das competências[36] específicas previstas para o Ensino Fundamental, abaixo reproduzidas:

> **1.** Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a com meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> **2.** Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
> **3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
> **4.** Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
> **5.** Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
> **6.** Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
> **7.** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
> **8.** Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
> **9.** Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

---

[36] Em conformidade com o Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 04).

> **10.** Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

O atual momento histórico do ensino de língua portuguesa se caracteriza pelos olhares diversos que são lançados sobre a BNCC[37] e sua correlação com o dia a dia da aula de português, com o modus operandi como as prescrições da base poderão (ou não) se materializar no chão das escolas, havendo, pois, quem defende que "é importante, nesse processo de sua implementação, procurar entender o que o Estado está normatizando, para pensarmos e articularmos as melhores estratégias para o cumprimento, não, necessariamente, obediência de suas designações" (REZENDE; LIMA, 2021, p, 47). Por outro lado, há aqueles que, entendendo o caráter normativo do documento, procuram analisá-lo, trazendo à tona elementos julgados positivos contidos em suas entrelinhas, assim como há trabalhos que focam nas ausências e lacunas do documento.

Dessa forma, ao analisar, por exemplo, o tratamento dado pela BNCC ao eixo de escrita, Furman, Mafra e Storto (2021, p. 134) afirmam que "a linguagem é vista como meio/objeto de interação", o que nos leva a afirmar a existência de um processo de continuidade com as prescrições contidas nos PCN, distanciando-se cada vez mais da linguagem enquanto instrumento de comunicação, numa tentativa de alinhar o estudo da língua materna com os usos sociais da linguagem. Assim, defendem as autoras que a escrita se configura como "trabalho humano", sendo, pois, considerada uma prática estabelecida socialmente como forma de interação, aproximando-se da "concepção vinculada à noção dialógica de linguagem proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin" (FURMAN; MAFRA; STORTO, 2021. P. 134).

No tocante àqueles que se dedicam à interpretação das lacunas e insipiências da BNCC, dentre outros, podemos citar Sousa Filho (2021) que, ao discorrer sobre a

---

[37] Instituída através do Parecer CNE/CP 02/2017, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC segue em processo de implantação. Portanto, as prescrições desse documento normativo em relação ao ensino de língua portuguesa não serão levadas em consideração na interpretação dos dados gerados por esta pesquisa.

inexistência de um trabalho voltado à categoria atividade epilinguística[38] no eixo relacionado à análise linguística/semiótica, declara:

> Todavia, sabemos, por experiência própria e a partir dos estudos de Geraldi (2015, 2016), que as escolas, via de regra, seguem o que se 'recomenda' que seja feito para treinar os alunos para as provas aplicadas pelos sistemas governamentais, nas esferas municipal, estadual e federal. Sendo assim, temos uma forte tendência de as escolas voltarem a enfatizar o ensino das nomenclaturas gramaticais e, com isso, deem-se por satisfeitas e tenham a sensação de terem trabalhado com uma língua real (SOUSA FILHO, 2021, p. 156).

Diante de tais pontuações, em relação à BNCC, cabe elucidar que o intuito primordial ao mencioná-la aqui diz respeito à conclusão desse percurso histórico de constituição da disciplina de Língua Portuguesa, desde o processo de colonização até os dias atuais nos quais o documento está em vigência, sem fazer aprofundamento quanto ao mérito e interpretação político-pedagógica da mesma, principalmente por se tratar de um documento oficial que entrou em vigência recentemente, não havendo, pois, tempo de consolidação que permita discorrer sobre a forma como tais orientações estão refletindo no ensino de língua portuguesa e no desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Realizar, ainda que de modo breve, a linha de tempo sobre a afirmação do idioma luso em território nacional, sobre a constituição da disciplina escolar de Língua Portuguesa e a respeito da trajetória do respectivo ensino, desde a época da colonização até o momento atual, revela-nos o panorama de um ensino que vem buscando se firmar e se pautar pelo uso e reflexão da linguagem, na perspectiva da interação social.

Nesse cenário, considerando que "Todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (BAKHTIN, 2018, p. 261), promover um ensino que leve em conta seus usos e reflexão nos diversificados campos da atividade humana significa ter como alicerce para o ensino de língua portuguesa os gêneros discursivos, uma vez que é por meio deles que as interações sociodiscursivas são possíveis, conforme veremos ao longo do próximo capítulo.

---

[38] Tendo como referência Geraldi (1985, 1997 e 2016), Sousa Filho (2021, p. 159) afirma que "as atividades epilinguísticas podem ser, na sala de aula, aquelas voltadas para a reflexão sobre o uso da língua(gem) e as metalinguísticas as que se voltam para a descrição 'científica' da língua(gem)".

3. ALÇANDO VOO: CONCEPÇÕES ENUNCIATIVO-DISCURSIVAS QUE SUSTENTAM A PESQUISA

Tendo como premissa a concepção de que a pesquisa é uma enunciação que se alicerça em enunciados preexistentes para a partir dos mesmos estabelecer relações com os enunciados dos participantes-colaboradores da pesquisa, rumo à construção e consolidação de novos saberes, dedicamos este capítulo aos fundamentos teóricos que dão sustentação ao objeto em estudo.

Partindo do princípio de que a linguagem é uma atividade humana que integra e atribui sentido à própria dinâmica da vida, dedicamos o primeiro tópico deste capítulo a uma discussão sobre os gêneros discursivos, situando-os, sob a perspectiva bakhtiniana, como práticas dialógicas de interações sociais.

Frente à necessidade de que o ensino de LP habilite o estudante para as diversas interações sociodiscursivas, as quais têm os gêneros como alicerce, apresentamos uma discussão sobre Educação Linguística, perspectivando que os seus pressupostos coadunam com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Ancoradas na concepção de que o desenvolvimento da competência discursiva se manifesta nas relações sociodiscursivas estabelecidas por meio da linguagem, sobretudo por meio da produção textual oral e escrita, tendo como suporte a atividade da leitura da palavra e dos contextos, apresentamos o conceito de competência discursiva, enfatizando a importância de que o ensino de LP se efetive tendo como referência o uso da linguagem enquanto fenômeno vivo, fluente, plural e em permanente (re)construção, de modo que o(a) estudante perceba na linguagem da aula de LP uma relação de sintonia com a linguagem empregada em todos os contextos da vida, garantindo, assim, menos artificialidade no ensino de língua portuguesa e, consequentemente, um ensino com vistas ao uso social da linguagem.

Por entender o currículo como uma prática de linguagem sintonizada com uma concepção de sujeito e de sociedade, abordamos sobre o currículo de LP e seus reflexos na formação dos(as) estudantes, atentando para o fato de que a concepção de linguagem adotada pelos(as) docentes de LP reflete diretamente na condução de sua práxis, cujo ensino e uso da linguagem reverbera no processo de construção da identidade dos(as) estudantes.

Tendo como referência os estudos de Rojo (2012), discorremos sobre a linguagem contemporânea, sobre os multiletramentos, bem como sobre a multissemiose e multimodalidade dos textos de circulação social, chamando a atenção para que o ensino de LP se efetive sobre essa perspectiva, com o fito de inserir, com ética e responsabilidade, o(a) estudante na dinâmica das interações sociais estabelecidas através da linguagem.

Nesse sentido, abordamos em torno do protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, na perspectiva deste constituir-se enquanto recurso metodológico capaz de dinamizar o ensino ao proporcionar aos(às) estudante a condição de tornarem-se não apenas leitores(as) mas também autores(as) de textos multimodais e multissemióticos de circulação social. Pautamos, portanto, no entendimento de que a transformação das aulas de LP em oficinas que traduzam o ensino da linguagem tal qual ela se manifesta no cotidiano social, e não como meras simulações de uso da linguagem distantes do seu dinamismo, plasticidade e caráter sociodiscursivo, perpassa e requer um processo de formação continuada dos(as) docentes de LP, a ser, dentre outros fatores, embasada na teoria dialógica da linguagem (BRAIT, 2006).

3.1 Gêneros discursivos – práticas de interação social

Sob forte influência bakhtiniana, a denominação gêneros textuais vem, no campo das práticas de ensino, saindo de cena e, de modo gradativo, começam a ganhar destaque as práticas pedagógicas centradas na denominação e ensino dos gêneros do discurso ou gêneros discursivos como objeto de ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, mobilizadas pelas mudanças no ensino de língua materna, em que o foco deixa de ser as palavras, os textos e suas tipologias, mas, sim, estes elementos dentro das práticas discursivas, as quais são denominadas de gêneros do discurso, somos interpeladas a conceituar gêneros.

Tendo como referência os estudos bakhtinianos da linguagem e a concepção de gêneros do discurso como atividade e prática dialógica que alicerça as interações sociodiscursivas, afirmamos que as interações sociais se efetivam por meio de enunciados, os quais, segundo Bakhtin (2011), são estruturados a partir de um conteúdo temático, de um estilo de linguagem e de uma construção composicional,

de forma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Logo, os gêneros são construções e práticas sociais, isto é, são atividades humanas que se lapidam e se (re)fazem com o uso, ainda que as respectivas estruturas sejam “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011). O próprio fazer discursivo-social potencializa e aprimora os gêneros.

Os gêneros são práticas dos sujeitos do discurso que se situam entre esses sujeitos e o contexto, cuja existência independe da materialização. No entanto, é na materialização que os gêneros cumprem sua função no processo de interação social. A existência dos gêneros, para além de sua materialização no ato da interação, o que não exclui a ideia que os mesmos sejam elaborações sociais, fica clara na seguinte afirmação:

> Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Depreende-se dessa afirmação que a existência “prévia” dos gêneros dinamiza a comunicação discursiva, favorecendo aos sujeitos do discurso apropriarem-se de estruturas preexistentes – frutos de elaboração social – para interagirem-se sociodiscursivamente, evitando, assim, o improviso de práticas capazes de responderem às expectativas de cada interação social.

Consoante Bakhtin (2011), os gêneros são elaborações “relativamente estáveis” das diferentes esferas de troca social, caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional, cuja seleção deste ou daquele gênero é determinada pela esfera e pelo contexto da interação, isto é, pelas necessidades temáticas, características dos interlocutores e intenção sociodiscursiva. Assim, podemos afirmar que a seleção de um ou outro gênero é sempre orientada por uma ação discursiva, ou seja, a ação discursiva define o gênero a ser empregado em cada situação de interação.

As características “mutáveis, flexíveis” dos gêneros relacionam-se à capacidade que os mesmos têm de mutarem-se com o decurso temporal e, ao mesmo tempo, ao poder de adaptação à ação discursiva em que o perfil dos

interlocutores e as intenções do discurso vão moldando o gênero. Isso significa dizer que mesmo que o gênero escolhido para determinada ação discursiva seja, por exemplo, uma carta pessoal, a sua organização interna, plano composicional, linguagem etc irão variar em função do tipo de relação preexistente entre os interlocutores e da intenção que provoca a sua elaboração.

Dessa forma, os gêneros do discurso são práticas discursivas que colocam os sujeitos sociais em interação, nos mais variados contextos de uso da linguagem. Onde há sujeitos em interação, há práticas enunciativas de linguagem, há gêneros do discurso, quer seja através da comunicação verbal espontânea – gêneros primários – ou de elaborações mais complexas – gêneros secundários (Bakhtin, 2011).

Segundo Bakhtin, os gêneros primários são aqueles que surgem "nas condições da comunicação discursiva imediata" (BAKHTIN, 2011, p. 263), isto é, caracterizam-se pela imediatez, espontaneidade e informalidade das ações discursivas, sendo, pois, típicos da linguagem verbal oral, ao passo que os gêneros secundários referem-se à contextos simbolizados pela formalidade discursivo-linguística, por situações que caracterizam-se por uma preparação prévia, ou seja, são ações discursivas previstas, logo, pré-programadas, com destaque para as situações mediadas pela leitura e pela escrita.

Para Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros secundários "surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente os escritos) – artístico, científico, sociopolítico, etc".

Gêneros primários e gêneros secundários – ambos norteiam, consolidam, dão forma e tornam possíveis e concretas as interações sociodiscursivas. Impossível imaginar qualquer interação discursiva entre os sujeitos desprovidas dos gêneros, quer sejam primários, quer sejam secundários. Não há como dizer da importância de um tipo de gênero sobre o outro; ambos exercem funções discursivas relevantes, orientam-se pela espontaneidade ou previsibilidade de cada contexto de interação, sendo, pois, os secundários, como o próprio nome indica, nascidos em um segundo momento, sendo esse momento aquele caracterizado pelo surgimento da escrita, que, consequentemente, tem desencadeado elaborações linguisticamente complexas. Consoante Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros secundários "incorporam e reelaboram diversos gêneros primários", enquanto os gêneros primários "integram

os complexos, (...) se transformam e adquirem um caráter especial" (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Quer sejam primários ou secundários, os gêneros estão e são a base de todas as interações sociodiscursivas. Consciente ou inconscientemente nos apropriamos de diversos gêneros cotidianamente no desempenho de atividades, desde as mais elaboradas até o estabelecimento de relações rotineiras e informais que caracterizam parte do nosso dia a dia. Para cada tipo de interação, determinado tipo de gênero; para cada gênero, as particularidades de seu conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 2011), de forma que

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

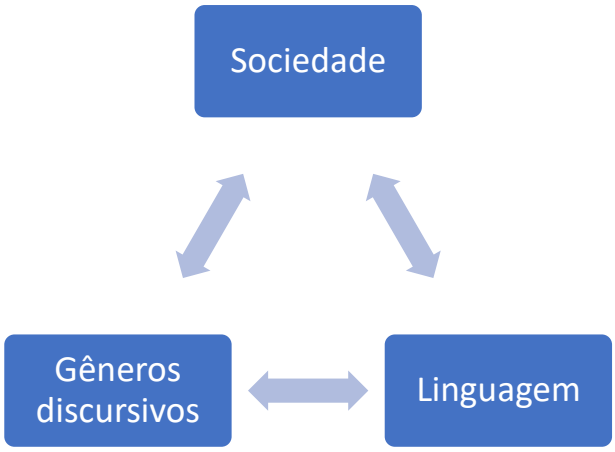
A infinidade de gêneros do discurso está associada à diversidade de situações de interação e à posição social assumida pelos participantes da comunicação (BAKHTIN, 2011), de modo que

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

O domínio dos gêneros favorece o trânsito através da linguagem, cujas práticas não são estáticas e, de igual modo, o amplo repertório dos gêneros do discurso é fenômeno em ascensão constante. Para cada tipo de situação há um gênero do discurso capaz de responder e atender às necessidades que a caracterizam e para as novas e emergentes formas de interação, novos gêneros vão surgindo, muitas vezes, tendo como suporte gêneros preexistentes. Há, pois, entre sociedade, linguagem e gêneros discursivos uma relação de reciprocidade em que as influências de uns sobre outros são reais e notórias; assim como a sociedade influencia a linguagem, é igualmente por ela influenciada, de forma que tais influências são canalizadas e refletidas para e através dos gêneros discursivos, estes que, no campo da linguagem, respondem às necessidades e expectativas

sociais, incorporando tais influências e simultaneamente influenciando a sociedade, por intermédio da linguagem, consoante ilustra a Figura 05.

Figura 5 – Influências mútuas entre sociedade, linguagem e gêneros discursivos



Fonte: elaborada pela autora, 2022/Figura: SmartArt.

Nesse sentido, podemos evidenciar as influências entre sociedade, linguagem e gêneros do discurso por meio, por exemplo, do surgimento dos gêneros secundários que fluem a partir dos primários, cujo ápice relaciona-se ao contexto social do surgimento da escrita. No contexto atual, tais influências são vistas por meio do advento da rede mundial de computadores, que vem desencadeando novas formas de interação social, as quais fazem surgir novos gêneros do discurso.

Todo esse conjunto de fatores e elementos que caracterizam os textos e gêneros discursivos da contemporaneidade faz emergir a necessidade e importância de que o ensino de língua portuguesa se efetive em conformidade com os textos de circulação social, tendo como subsídio os pressupostos da Educação Linguística, conforme abordaremos a seguir.

3.2 Educação Linguística e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes

Desenvolver e potencializar o debate quanto à importância de que o ensino de língua portuguesa promova os meios necessários para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes é, de antemão, reconhecer a importância de conduzir uma práxis pedagógica orientada pelos pressupostos da Educação Linguística – EL.

A linguagem – atividade humana de interações sociais – pressupõe sujeitos, contextos, tipos de relações estabelecidas, condições, lugares e ambientes de manifestação. Esses elementos não apenas se fazem revozeados pela linguagem, eles a constituem, sendo, pois, de interesse da EL.

Apropriar-se dos pressupostos da EL é interessar-se pelas práticas usuais da linguagem em seus mais variados e específicos contextos de manifestação. As práticas de uso da linguagem trazem consigo o histórico do sujeito (um ser de linguagem), revelando o lugar de fala e toda bagagem que o constitui. Nessa perspectiva, qualquer saber linguístico não é, exclusivamente, um saber linguístico: é também um saber permeado, constituído e revelador de saberes sociais, políticos, culturais, acadêmicos etc.

Como ramo contemporâneo da Linguística, a EL reconhece a heterogeneidade da linguagem e propõe um trabalho que tenha em vista o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, pressupondo que essa competência perpassa pelo conhecimento das variantes e modalidades da língua e da aplicabilidade desses saberes aos contextos de sua prática social.

É notório que no vasto campo de estudos sobre a linguagem vem sendo crescente a realização de trabalhos que relacionam o desenvolvimento da competência linguística/discursiva dos estudantes aos pressupostos da EL e das metodologias ativas. Corrobora esse entendimento a afirmação de Rocha e Souza (2022) ao declararem que:

> [...] o desdobramento do ensino de Língua Portuguesa tendo como eixo norteador o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes por meio de projetos de letramento vem ganhando atenção no âmbito das metodologias ativas de ensino, tendo como suporte os postulados, sobretudo, da Educação Linguística (ROCHA; SOUZA, 2022b, p. 71).

As novas perspectivas e configurações para o ensino de língua portuguesa partem do entendimento de que a principal razão de ser do ensino de língua materna é a preparação/habilitação do sujeito para as interações sociais mediadas pela linguagem, uma vez que esta desempenha papel central nas práticas sociais dos sujeitos, quer seja na condição de leitores, escritores/produtores de sentido através das palavras, das imagens e dos recursos audiovisuais, falantes e/ou ouvintes, tanto em contexto de ensino-aprendizagem quanto fora dele.

Dentre os estudos recentes que fazem essa abordagem podemos destacar os inúmeros trabalhos desenvolvidos pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, a exemplo da dissertação de Bertolleti (2016) que, reforçando a importância de que a Educação Linguística corrobore "a formação proficiente de crianças e jovens", defende que:

> O ensino da língua deve ser voltado para o desenvolvimento e a qualificação da competência comunicativa, envolvendo não só aspectos socioculturais e situações de comunicação como também as diferentes e variadas formas de expressão utilizadas pelo falante tanto em textos orais quanto escritos (BERTOLETTI, 2016, p. 18).

Dessa forma, é preciso conceber e considerar os sujeitos em sua totalidade e a competência discursiva como resultado da articulação de outras competências, dentre as quais "a linguística, a estratégica, a textual-discursiva, a semiológica, a sociolinguística, a competência literária e a digital" (BERTOLETTI, 2016, p. 19).

Ter como aporte para o ensino de língua materna, os pressupostos da EL é conceber a linguagem como atividade humana presente nas práticas sociodiscursivas, alinhando-se a essa concepção o entendimento de que aos(às) estudantes precisam ser proporcionadas as condições necessárias para o uso proficiente da língua, de modo a habilitá-los(as) para, por meio da linguagem, exercer a cidadania.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas, ao conceber o(a) estudante como protagonista principal da própria aprendizagem e o(a) professor*a) enquanto seu facilitador(a)/mediador(a), criam as condições e ambientes favoráveis que estimulam, desafiam e mobilizam os(as) estudantes a perceberem na linguagem uma expressão de si mesmo, interessando-se, a partir dessa percepção, pelo aprimoramento de seu uso nas práticas sociais.

Aprimorar os usos da linguagem perpassa, sobretudo, pela construção de saberes inerentes às modalidades, diversos usos e variações da língua, bem como a adequação desses saberes e sua harmoniosa articulação nas diversas situações de produção oral e escrita. Assim, por exemplo, reproduzir as características de um discurso escrito em uma situação predominantemente oral não configura-se como adequação ou uso aprimorado da linguagem, já que oralidade e escrita trazem consigo distintas marcas próprias, às quais os sujeitos do discurso devem

permanecer atentos o tempo todo, mesmo nas produções orais que caracterizam-se pela imprevisibilidade e impossibilidade de planejar antecipadamente a articulação discursiva.

Nesse sentido, é em função do domínio da linguagem, o qual pressupõe habilidades com a língua, que a Educação Línguística, enquanto fazer pedagógico, foca a sua ação. Logo, adquirir domínio sobre a linguagem implica saber que a linguagem está na base da constituição dos gêneros discursivos e são eles que tornam possíveis as interações sociodiscursivas. Assim, a eficiência da Educação Linguística associa-se ao conceito de gênero e respectiva instituição enquanto objeto de ensino de língua materna. Nas palavras de Palma e Turazza:

> Para que a EL seja eficiente, deve haver uma coerência entre o conceito de Gênero, a visão de linguagem escolhida e a concepção de língua proposta. Nessa medida, a linguagem é concebida como forma de interação entre indivíduos que interatuam socialmente, possibilitando a produção de sentido em contextos sócio-histórico-ideológicos (PALMA; TURAZZA, 2014, p. 28 - 29 apud BERTOLETTI, 2016, p. 22)

Dessa forma, desenvolver o ensino de língua portuguesa na perspectiva da EL é conceber o processo de ensino como responsável pela instrumentalização dos estudantes para lidarem de modo pleno com as diversas manifestações sociais que se efetivam tendo a linguagem como base. Nesse aspecto, importante se faz que os(as) docentes de Língua Portuguesa conheçam e incorporem em sua práxis pedagógica os pressupostos que embasam a EL, conforme ilustra Palma e Turazza apud Bertoletti:

> - Conceitos específicos de sociedade, de educação e de processo de ensino e de aprendizagem;
> - Ênfase no trabaho com a língua em uso e com a variação linguística;
> - Deslocamento do objeto de ensino da língua: da palavra/frase para os gêneros textuais;
> - Ensino da língua na perspectiva da adequação e inadequação em função das diiferentes situações comunicativas e não do erro;
> - Análise linguística baseada em marcas linguísticas típicas das sequências textuais que caracteriza, os tipos de textos, como manifestações de gêneros textuais;
> - Intercomplementariedade etre o saber científico, que o professor deve dominar, o saber a ser ensinado, proposto pela legislação e o saber ensinado, aquele que efetivamente o professor realiza em sala de aula;

> - Organização do ensino da língua materna em pedagogias: oralidade, eitura, escrita, léxico-gramatical e literária, tendo essas pedagogias como ancoragem da prática docente;
> - Valorização da interdisciplinaridade como aspecto essencial para a ampliação da competência comunicativa dos ApEn e para o planejamento das atividades docentes;
> - Deslocamento do papel do aluno que se assume como responsável pela construção de seu conhecimento, abandonando a passividade típica do ensino tradicional, para assumir a posição de ApEn, e o professor que, por meio de metodologias ativas e de atividades desafiadoras, adota a posição de EnAp, tendo a pesquisa-ação como fundamento de sua prática pedagógica (PALMA; TURAZZA apud BERTOLETTI, 2016, p. 19).

É justamente por entender a importância e necessidade de que o ensino de língua materna seja estimulante e desafiador e que o(a) estudante tenha papel ativo diante da própria aprendizagem que alicerçamos esse estudo em torno da defesa da aplicação do protótipo didático, por perspectivar que a pedagogia de projetos representa uma possibilidade de vincular o ensino de língua materna às demandas do contexto atual, tendo em vista a formação ética e cidadã dos sujeitos a ser reverberada por meio do uso da linguagem presente nas práticas de interação social.

Desse modo, de forma bastante didática, podemos, com base em Farah (2016), afirmar que a Educação Linguística é um saber científico que se alia à dimensão pedagógica, no sentido de que aquilo que se discute em âmbito universitário precisa ser acessível aos(às) docentes e experimentado em sala de aula, promovendo, dessa maneira, “a conciliação do saber teórico ao saber prático” (FARAH, 2016, p. 26).

Nessa dimensão, o(a) docente de língua materna, para além de ser aquele(a) que conhece e respeita as modalidades, variações e condições de usos da língua, precisa ser um(a) profissional capaz de fornecer aos(às) estudantes, por meio de novos procedimentos e estratégias metodológicas, as condições para que possam desenvolver as competências discursivas requeridas, sobretudo, pelo contexto sóciolinguístico contemporâneo. Assim, Farah afirma que:

> [...] nos processos de ensino e aprendizagem, cabe ao docente possibilitar que o discente tenha condições de escolher a linguagem adequada a cada situação comunicativa, abandonar tanto a opressão do uso da norma padrão, como a liberdade total da modalidade coloquial em qualquer situação. O discente precisa aprender a adequar a modalidade à situação de comunicação. Se a diversidade

> existe, ela deve ser valorizada, mas cabe ao ensinante-aprendente mostrar valor linguístico de cada uso (FARAH, 2016, p. 27).

Dessa maneira, a competência discursiva, amplamente debatida, difundida e objetivada pelo ensino de língua portuguesa, não se expressa, exclusivamente, na aquisição de saberes linguísticos, mas, sobretudo, na expressão oral e escrita desses saberes nas práticas sociais da linguagem.

Longe de aprofundar equívocos como o “acerto” e o “erro” do ponto de vista linguístico, a EL propõe-se à funcionalidade da língua e esta vincula-se inexoravelmente aos contextos de uso, dentre os quais os contextos de manifestação oral se distinguem fortemente dos contextos de expressão escrita, em que esta não se resume à transposição daquela: cada uma dispõe de organização, estrutura e recursos próprios.

Reportando-se a Travaglia (2003), Farah afirma que:

> [...] a EL é necessária para as pessoas viverem bem na sociedade e se comunicarem. (...) todo texto linguístico é composto de recursos da língua, escolhidos pelo produtor, movido por um objetivo, uma intenção comunicativa. (...) se o usuário souber usar de modo adequado os recursos da língua, para construir sua interação comunicativa, dentro de uma situação, para atingir um objetivo, será considerado um bom usuário da língua. (...) é desejável que a EL também desenvolva o gosto linguístico, como as construções que possuam valor estético, que os usuários sejam capazes de belas construções, adequadas a uma série de situações de comunicação, não que ele seja transformado em literato, tampouco em linguista, mas que perceba a importância da comunicação e o próprio funcionamento da linguagem entre os homens e a importância da língua nessa comunicação (FARAH, 2016, p. 28-29).

Logo, o verdadeiro sentido da EL está em promover uma aproximação entre a língua ensinada na e pela escola e a língua usada pelos(as) estudantes, tendo em vista o atendimento das mais diversas situações de interação social. Promover essa aproximação requer que o(a) docente de língua materna aproprie-se dos pressupostos da EL, inove a prática pedagógica, veja o(a) estudante como protagonista da própria aprendizagem e alinhe as práticas discursivas da sala de aula com a linguagem das práticas sociais, sobretudo daquelas que caracterizam o universo dos(as) estudantes. Dessa forma, um(a) docente comprometido com o desenvolvimento da competência discursiva proporciona aos(às) estudantes as condições para que possam conhecer os diversos recursos da linguagem, a fim de

que os conhecimentos acerca desses recursos sejam acionados em conformidade com as características de cada momento de interação social.

Promover o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes a partir dos postulados da EL perpassa pela reelaboração do próprio conceito de língua e de linguagem, pela revisão do papel docente e discente frente ao processo ensino-aprendizagem e pela necessidade de pautar o fazer-pedagógico do ensino de língua portuguesa tendo os gêneros discursivos como ponto de partida e de chegada do ensino. Esse fazer-pedagógico perpassa pela contextualização das práticas discursivas da sala de aula de LP, em estreita sintonia e observância ao perfil da sociedade e das práticas sociolinguísticas contemporâneas, em que o foco do ensino deve se nortear pelas práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura e produção de textos escritos – práticas fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, conforme veremos adiante.

3.3 O desenvolvimento da competência discursiva através das práticas de oralidade, leitura e produção de textos escritos

Pautar o ensino de língua portuguesa na busca pela promoção e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes é reconhecer que o ensino da língua materna deve articular-se de modo a inserir, com desenvoltura, o(a) estudante no campo das práticas sociodiscursivas, munindo-o(a) de saberes e habilidades que lhe permitirão interagir sociodiscursivamente de modo pleno, por meio do conhecimento, domínio e seleção dos textos que circulam no campo das atividades humanas realizadas por meio da linguagem.

Silva e Souza (2015) defendem que:

> Todo ensino comprometido com o exercício da cidadania deve criar situações para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva nas diversas situações concretas do cotidiano. Um dos aspectos dessa competência é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de prática oral e escrita. É o que se chama de competência linguística, ou seja, conhecimento que o falante ou ouvinte, escritor ou leitor possui sobre a língua e o utiliza para a construção e compreensão de expressões que compõem os textos (SILVA; SOUZA, 2015a, p. 181).

Frente a esse entendimento, antes de avançarmos no debate sobre a importância de que o ensino de língua portuguesa seja conduzido tendo como meta o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, apresentamos, de modo breve e didático, uma discussão quanto ao conceito de competência, para depois discorremos sobre competência discursiva.

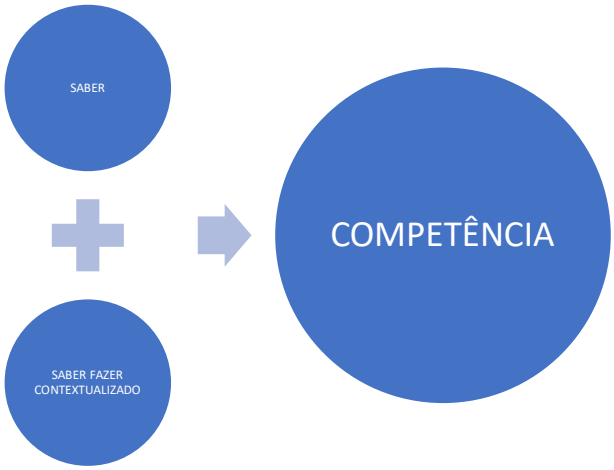
Segundo Perrenoud (1999), “Uma competência nunca é a implementação "racional" pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos (PERRENOUD, 1999, p. 08). Assim, consoante o sociólogo francês, a apropriação de uma série de conhecimentos não significa que tais conhecimentos sejam mobilizados nos contextos requeridos. Logo, além dos conhecimentos construídos e acumulados, outros saberes precisam ser acionados em contextos específicos para determinar a competência de um sujeito.

Desse modo, além de uma farta bagagem de distintos conhecimentos, é necessária a interpretação dos contextos, pois estes determinam o modo de operacionalização daqueles. Para Perrenoud “A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Embora indispensável ao desenvolvimento dos mais variados tipos de competência, o acúmulo de saberes enciclopédicos não é garantia de que alguém que os tenha seja competente em determinada situação, pois, para além dos conhecimentos, faz-se necessário que os mesmos sejam mobilizados em esquemas que levam em conta o momento real e único da ação, bem como as características típicas desse momento. Assim, Perrenoud (1999) evoca Étienne e Lerouge que afirmam ser “uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado seqüencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência" (ÉTIENNE LEROUGE apud PERRENOUD, 1999, p. 10).

Logo, dois saberes/habilidades são imprescindíveis para determinar o grau de competência de um sujeito: i) conhecimentos adquiridos, aos quais vamos chamar de *saber/es*, e ii) operacionalização de saberes em conformidade com as características reais da situação, aqui denominado de *saber fazer contextualizado.* A soma desses saberes resulta em competência, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 6 - Equação da competência



Fonte: Elaborada pela autora, 2022, com inspiração em Baltar (2004)/Figura:SmartArt.

Logo, no campo dos estudos da linguagem, a competência discursiva está associada à "capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a consequente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais" (BALTAR, 2006, p. 176). Dessa forma, fica claro que o debate sobre o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, através do ensino de língua portuguesa, se faz de modo paralelo à importância desse ensino ter como base os gêneros discursivos.

Para Baltar (2004)

> [...] competência discursiva é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens. Desde a apropriação dos elementos cotextuais dos gêneros textuais: unidade composicional, unidade temática e estilo ou a escolha das unidades lingüísticas a serviço da textualização; até a apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma atividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interação, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc. Trata-se de mobilizar recursos de vários níveis para, através de um texto empírico, interagir sócio-discursivamente (BALTAR, 2004, p. 224).

Assim, a competência discursiva é uma mobilização de saberes que requer desde conhecimentos externos até conhecimentos internos à própria estrutura dos gêneros, partindo de saberes simples como aqueles em que o gênero apropriado seja uma corriqueira saudação e indo até aqueles em que o contexto requer um gênero mais elaborado, com elevado grau de complexidade.

Dessa forma, compete ao ensino de língua portuguesa criar as condições para que os(as) estudantes possam “aprimorar sua competência discursiva para agir através da linguagem em diferentes domínios discursivos e perceber a interdiscursividade que está presente nas relações sociais” (BALTAR, 2004, p. 222). Logo, é função do ensino de LP instrumentalizar o(a) estudante para que ele(a), dotado(a) dos saberes básicos inerentes ao funcionamento da linguagem e do conhecimento da estrutura interna dos gêneros, construa um percurso discursivo condizente com as interações sociais.

Nessa perspectiva,

> [...] instrumentalizar um usuário da Língua Portuguesa é ajudá-lo a descobrir os diversos gêneros textuais que estão em jogo nas relações sociais, para que ele possa, uma vez conhecendo-os, expressar-se através desses gêneros com conforto, nas atividades de linguagem que ocorrem nas diversas instituições sociais, em que pretende desenvolver seus projetos pessoais; ou ainda, para que ele possa participar da construção de projetos coletivos de sua sociedade. Em outras palavras, instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, através do conhecimento dos gêneros textuais, para que ele possa transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive em condição de dialogar com seus interlocutores. (BALTAR, 2006, p. 176).

Destarte, apropriamos da noção de competência discursiva como associação e articulação de diferentes saberes sociolinguísticos aos quais o sujeito lança mão para lidar com as demandas de interações sociodiscursivas nas quais está imerso cotidianamente. Por conseguinte, podemos afirmar que a competência discursiva refere-se ao conjunto de habilidades, aptidões, saberes e conhecimentos teóricos e práticos que o sujeito aciona para responder às diferentes expectativas das distintas interações sociodiscursivas nas quais está imerso, com as quais lida diuturnamente e as quais o constitui enquanto sujeito social. Logo, essa noção de competência discursiva vincula-se não apenas ao saber-fazer, mas, sobretudo, ao saber-ser de um sujeito cuja competência, associada a fatores outros, deve corroborar os processos de emancipação social e de afirmação da própria identidade.

Em trabalho recente, Rocha e Souza (2022) corroboram a compreensão acima exposta ao afirmarem que a competência discursiva pode ser entendida “como soma, articulação, mobilização e uso de várias habilidades em situações discursivas reais (ROCHA; SOUZA, 2022b, p. 86). De modo semelhante, temos em

Bertoletti (2016) que “a competência comunicativa é adquirida ao se utilizar de forma apropriada um conjunto não apenas de conhecimentos, mas também de destrezas e normas essenciais a uma comunicação...” (BERTOLETTI, 2016, p. 36). Tais destrezas relacionam-se às habilidades que permitem ao sujeito lançar mão dos conhecimentos linguísticos em estreita relação e diálogo com as características da situação em que a interação discursiva ocorre, quer seja no âmbito da oralidade, da leitura ou da produção textual escrita.

Sob a perspectiva do trabalho em Língua Portuguesa prezar pela promoção e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, Rocha e Souza (2021), ao defenderem a importância do protótipo didático para o ensino de língua materna, afirmam que os protótipos representam uma condição para

> [...] instrumentalizar o estudante a transitar-se socialmente por meio do uso eficaz da linguagem, em conformidade com as exigências de cada tipo de interação, levando-se em conta o ambiente/contexto em que essa interação acontece, pois a competência comunicativa não refere apenas ao conhecimento dos gêneros, mas ao uso do gênero conforme o contexto em que a interação se efetiva (ROCHA; SOUZA, 2021, p. 06-07).

Partindo do entendimento de que a promoção da competência discursiva está vinculada à instrumentalização do(a) estudante para a operacionalização de saberes e habilidades atinentes às práticas de linguagem nos contextos sociais, o ensino de língua portuguesa comprometido com esse aspecto primordial deve efetivar-se em torno das práticas de linguagem relacionadas à leitura, oralidade e produção textual escrita. Nessa perspectiva, o eixo de análise linguística/semiótica deve ser trabalhado tendo em vista subsidiar as construções linguísticas dos demais eixos (oralidade, leitura e produção textual escrita). Dessa forma, não se concebe o estudo da gramática como um estudo de si, em si e para si; sua relevância reside em ser um estudo de si, nas práticas de linguagem, com o intuito de fornecer subsídios teóricos de aplicação prática no contexto das interações sociodiscursivas.

Sabe-se que ninguém interage exclusivamente por meio da gramática, mas de igual modo é sabido que as construções gramaticais permeiam a composição dos eixos de oralidade e produção textual escrita e o respectivo domínio reverbera na prática e compreensão do eixo de leitura. Logo, a análise linguística/semiótica não deve ser o foco do ensino em detrimento dos demais eixos, tampouco o seu ensino

deve ser menosprezado. Deve-se, contudo, na programação curricular prescrita e vivida, prezar pelo equilíbrio entre os quatro eixos, colocando a análise linguística/semiótica em prol do desenvolvimento das práticas de leitura, oralidade e produção textual escrita, visando ao aperfeiçoamento dessas práticas.

É notório que "saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz" (ANTUNES, 2007, p. 53), no entanto, desconhecê-la e menosprezá-la pode ser sinônimo de um grande equívoco. O posicionamento mais sensato é fazer análise linguística/semiótica a partir de construções reais, ou seja, dos textos presentes nos gêneros discursivos de circulação social e, o tempo todo, vincular seu aprendizado ao uso prático nas interações verbais orais e escritas.

Considerando, pois, a relevância e urgência social de conduzir o ensino de língua portuguesa em prol da promoção e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, é imperioso orientar as práticas de ensino em função das práticas sociais de linguagem referentes à oralidade, leitura e produção textual escrita. Nesse aspecto, o trabalho com e a partir dessas práticas de linguagem deve ser conduzido levando em conta os usos reais, de modo que cabe ao ensino munir os(as) estudantes dos saberes relacionados aos conhecimentos de mundo, aos fatores da textualização e às normas sociais de uso da língua (ANTUNES, 2007), uma vez que o nível de desenvoltura linguística demanda conhecimentos de ordem extralinguística.

É óbvio que a aquisição do domínio das práticas de linguagem, sobretudo daquelas relacionadas à oralidade (escuta e fala) tem base familiar. No entanto, é no seio escolar que os sujeitos têm a oportunidade de lapidarem os saberes anteriormente adquiridos e aperfeiçoarem, por intermédio do outro, essas práticas. Dolz e Schneuwly (2011) corroboram esse entendimento ao declararem que

> No que concerne às práticas de linguagem, sua apropriação começa no quadro familiar, mas certas práticas, em particular aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, realizam-se essencialmente em situação escolar, na nossa sociedade, graças ao ensino, por meio do qual os alunos conscientizam-se dos objetivos relativos à produção e à compreensão. Aqui, mais ainda que em outras aprendizagens, a cooperação social é o fator determinante das transformações e dos progressos que ocorrem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 38).

Nesse sentido, está claro que à instituição escolar não compete o ensino primário da oralidade; a ela cabe, partindo dos saberes e repertório cultural dos estudantes, promover os mecanismos para a aprimoração e adequação (contexto, interlocutores, gênero, situação e intenção discursiva) da oralidade tendo em vista o estabelecimento das interações sociais, em conformidade com o grau de in/formalidade requerido.

Quanto à escrita, o papel da escola é mais denso, pois sua função principia-se com o ensino do código para, a partir daí, avançar para situações em que aos(às) estudantes sejam proporcionadas as condições para interagirem-se sociodiscursivamente por meio da produção textual escrita. Nesse sentido, cabe-nos perguntar, até que ponto, mediante processo de popularização da educação[39], que traz para a sala de aula uma multiplicidade de fatores linguísticos e culturais, o ensino de língua portuguesa tem conseguido contribuir com o processo de preparação dos(as) estudantes para as interações sociais mediadas pela linguagem? Nessa perspectiva, convêm-nos buscar entender como, através do ensino de língua portuguesa, a riqueza e diversidade linguística que povoam, inclusive, a sala de aula é recepcionada, valorizada e serve como *link* para a aquisição de outros saberes linguísticos, ou seja, para o atendimento das demandas de linguagem advindas de outros contextos por onde os(as) estudantes circulam.

Toda interação sociodiscursiva realizada por meio da produção textual escrita pressupõe, por um lado, um sujeito que domina o código, os recursos linguísticos e extralinguísticos e, por outro lado, um ou vários sujeitos que possuem as habilidades necessárias para ler, compreender, ressignificar e interagir com o texto/gênero e seu respectivo produtor. Nesse sentido, à escola cabe trabalhar com os(as) estudantes na perspectiva de que estes(as), ao serem capazes de expressarem-se textualmente por escrito, sejam igualmente capazes de ler, apreender o sentido do que se lê, a ponto de ter na prática da leitura um mecanismo de interação social, de expansão de saberes e ampliação do repertório linguístico, social, histórico, político, cultural etc.

---

[39] O processo de popularização da educação é uma questão de justiça social. No entanto, o mesmo precisa levar em conta, dentre outros fatores, a equidade de condições para o aprendizado e a formação docente para lidar com a multiplicidade cultural e linguística que habita a sala de aula, a fim de que a popularização da educação seja sinônimo da popularização das condições de aprender.

Considerando, pois, que as práticas de linguagem relacionadas à oralidade, leitura e produção textual escrita representam a principal forma de inserção do sujeito no convívio e participação social, além de reverberar na constituição da identidade e representar condição básica para o exercício da cidadania, pautar o ensino de língua portuguesa em torno da promoção e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes confere ao ensino uma perspectiva de compromisso social e envolvimento direto com a construção identitária e cidadã dos(as) estudantes. Defendemos, pois, que a consolidação desse fazer encontre subsídio no currículo e mantenha-se em sintonia com as demandas de linguagem que caracterizam as práticas discursivas da contemporaneidade, conforme aponta a próxima seção.

3.4 O currículo de Língua portuguesa como prática de linguagem e de formação identitária

Pensar o currículo é uma ação que extrapola os limites do processo pedagógico e da formação intelectual estudantil; trata-se de uma ação enraizada em saberes e concepções de sujeito e de sociedade, cujas bases são de cunho social, político, filosófico e cultural.

Nessa dimensão, o currículo, que orienta e conduz as vivências e ações no seio escolar, ramifica-se para a sociedade através dos processos formativos por ele desencadeados. Conceber o currículo assim é dotá-lo da condição de entidade que, além de subsidiar o processo pedagógico, consolida suas ações na esfera social, uma vez que a escola trabalha na perspectiva da formação cidadã, a qual compreende e perpassa a formação estudantil. Para Sacristán (1999, p.61), “O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria [...] e a prática possível, dadas determinadas condições”.

Para Corazza (2001), o currículo

> [...] não é nunca amo e senhor do que diz, nem do que faz. Cativo da própria linguagem, um currículo é incapaz de vê-la como o seu maior “problema”. Quando fala, pensa que está utilizando a linguagem, mas é a linguagem que o utiliza. Ele sempre diz mais do que quer e, ao mesmo tempo, diz sempre outra coisa. Ao falar, um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz encontra-se na

> linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado (CORAZZA, 2001, p. 11).

Assim, currículo e linguagem influenciam-se mutuamente e, ambos, influenciam a construção da identidade dos(as) estudantes, estes(as) que Rocha e Souza (2022) definem como seres sujeitos à linguagem do currículo, isto é, sujeitos para quem o currículo é pensado, numa explícita demonstração de relação de poderes de uns sobre outros. Silva (1995) assegura essa relação de poder ao firmar que "O currículo é uma das importantes narrativas nas quais certos grupos sociais exercem o privilegiado poder de representar outros" (SILVA, 1995, p.142).

Rocha e Souza (2022) defendem o currículo enquanto linguagem, prática discursiva e social. Dessa forma, pensar, projetar e viver o currículo não pode prescindir da concepção de sujeito e de sociedade que orienta e formata as práticas discursivas sociais. Nesse sentido, algumas reflexões são necessárias: a) Para que tipo de sujeito o currículo é pensado? b) Em que modelo de sociedade vivem os sujeitos "idealizados" pelo currículo? c) Pensa-se o currículo para um sujeito que deve adaptar-se ao presente modelo de sociedade ou pensa-se o currículo para um sujeito que deverá fortalecer as bases para um processo de ruptura social? d) Enfim, projeta-se um currículo para a formação de sujeitos pensantes ou para a alienação dos sujeitos, mesmo que seja sob o discurso e o véu das "boas intenções"? Refletir sobre essas questões deve ser um exercício diário, sobretudo dos(as) docentes, uma vez que "o professor é um dos principais agentes no desenvolvimento do currículo, pois ele é o último tradutor da proposta curricular da escola que, após ser interpretada, será retraduzida em ações concretas, contribuindo para a construção do conhecimento pelos alunos" (CASTRO; CARMO, 2018, p. 271-272).

Nessa perspectiva, compreender o currículo implica correlacioná-lo à sua função social. Por mais que, aparentemente, o currículo se caracteriza pela seleção dos conteúdos a serem trabalhados, sobre como fazê-lo e em função de que, em suas entrelinhas teóricas (documento) e práticas (ações escolares) subjaz uma concepção de sujeito que reciprocamente sustenta as práticas e a linguagem curricular e é para esse e em nome desse sujeito que o currículo é pensado.

Dessa forma, o currículo é mais que um produto, é uma experivivência cotidiana efetivada no seio escolar, resultante de uma indissociável ligação entre sociedade, educação e cultura, uma vez que as práticas curriculares são prenhes

das transformações projetadas socialmente, ou seja, a produção do currículo é, ao mesmo tempo, fruto da sociedade em que se vive e desenho da sociedade que se pretende construir, sendo que em função das transformações socioeducacionais, seu conceito modaliza-se historicamente (ROCHA; SOUZA, 2022c). Nesse sentido, o currículo idealiza uma identidade social a ser produzida por meio das identidades individuais – frutos do currículo e da própria sociedade.

Rocha e Souza (2022) defendem que o currículo é a expressão do cotidiano escolar e suas ações se tornam visíveis por intermédio das práticas discursivas que compõem o dia a dia da escola. Nessa dinâmica, o currículo é prática de linguagem e serve-se dela para se materializar. Assim:

> [...] currículo é ação, é vida; o documento formatado deve refletir a síntese de uma trajetória constitutiva, porém a expressão do currículo somente é possível através das práticas discursivas que compõem o universo escolar; a plenitude do currículo não se expressa pelas palavras escritas no documento, mas se consolida na ação cotidiana da escola, por intermédio da expressividade que as palavras adquirem nos enunciados e nas práticas discursivas (ROCHA; SOUZA, 2022c, p. 117).

O currículo, sua linguagem e produção não são entes e ações neutras, não é, pois, o currículo “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 08); ao contrário, currículo e linguagem curricular trazem em seu âmago uma conjuntura ideológica e política, além de fortes relações de poder que reverberam no dia a dia da escola e na formação dos(as) estudantes/cidadãos(ãs). Moreira e Silva (2001, p. 08) afirmam que “O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”. Enfim, o currículo é expressão da vontade de uns sobre o destino de outros, por isso não deixa de ser controverso e, por vezes, incoerente, pois, por maior comprometimento que houver acerca de uma formação cidadã e emancipatória, as práticas curriculares podem não ser (geralmente não são!) a expressão dos interesses daqueles(as) a quem se destinam.

Três concepções de currículo podem estar circunscritas à condução das práticas curriculares no âmbito das ações pedagógicas desenvolvidas na e pela escola: tradicional, crítica e pós-crítica. No entanto, independentemente de qualquer que seja a concepção de currículo adotada teoricamente, é sabido que dessa

concepção curricular resulta a contínua construção da identidade dos estudantes: uma identidade fragmentada (MOITA LOPES, 2006) que facilmente se aliena ou uma identidade autônoma que se espelha na emancipação individual e coletiva. Dessa forma, o currículo pode ser compreendido como um conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, o currículo é uma articulação de ações político-pedagógicas implementadas e desenvolvidas pelo conjunto de atores que compõem a escola, com vistas à promoção da formação intelectual, política e cidadã dos(as) estudantes, no vislumbre de uma promissora participação e envolvimento sociais. Dessa maneira, a expressão do currículo somente é possível por meio das ações pedagógicas vivenciadas no interior da escola e de como o desenvolvimento dessas ações reverberam na vida escolar e social dos(as) estudantes.

Assim, para além de documento norteador, currículo é vivência, é processo que se materializa através de ações, rotinas, rituais, enfim, da prática político-pedagógica da escola. Castro e Carmo (2018) abordam a polissemia do termo currículo associando-a às mudanças pelas quais a sociedade e a própria educação constantemente atravessam e, ao citarem Moreira e Candau (2007) afirmam que é no currículo e através dele que tudo acontece na escola, sendo, pois, o currículo “um conjunto de esforços pedagógicos realizados com fins educativos, que colaboram para a construção das identidades dos educandos” (CASTRO; CARMO, 2018, p. 262).

Para Moreira e Candau (2007, p. 19), “O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. Conceber o currículo como “o coração da escola” é entender que o conjunto de ações que fazem o processo escolar acontecer emana do currículo e, em última instância, é o(a) docente o(a) profissional que faz o coração da escola pulsar, pois o lugar privilegiado de as ações curriculares acontecerem é, por excelência, a sala de aula. Assim, nas palavras de Castro e Carmo (2018, p. 261) temos que “o professor é um dos atores mais importantes no desenvolvimento do currículo, a quem cabe

traduzir a proposta curricular da escola em ações educativas que conduzam os alunos no processo de aprendizagem".

Construir e materializar o currículo como sendo "o coração da escola" é expressão de vida e confere sentido ao conjunto de ações que constituem a escola e repercutem de forma direta na construção das identidades individuais dos(as) estudantes, as quais são reflexos e, ao mesmo tempo, refletem na identidade social.

Logo, para além daquilo que os(as) estudantes *devem saber*, os agentes do currículo precisam se preocupar e agir na perspectiva do que os(as) estudantes *são e podem vir a ser*; portanto, a diretriz orientadora do currículo não deve ser apenas a constituição do *saber*, mas, principalmente, a formação do *ser*. A não simetria ou descompasso entre essas distintas, porém complementares atribuições curriculares, se traduz em práticas pedagógicas excessivamente voltadas para uma formação tecnicista (quer seja para instrumentalizar os(as) estudantes para o mercado de trabalho quer seja para a realização das avaliações externas) em detrimento de um percurso formativo que contempla a integralidade do sujeito.

Dessa forma, o projeto de homem, de mulher e de sociedade são determinantes da linguagem curricular. E, no campo do ensino de língua portuguesa, é a própria concepção de linguagem que reverbera na constituição e construção curricular, incidindo na forma como o trabalho em torno da linguagem será desenvolvido.

Historicamente, a linguagem é vista, concebida e definida sob o prisma de três diferentes abordagens: a) expressão, b) comunicação e c) interação. Por sua vez, essas abordagens associam-se à diferentes teorias de currículo[40], de forma que os estudos que entendem a linguagem como expressão do pensamento e comunicação associam-se à teoria tradicional de currículo, enquanto que a concepção de linguagem como atividade humana de interação social vincula-se à teoria crítica. Já as teorias pós-críticas do currículo, em estreita vinculação às teorias pós-estruturais, concebem "a linguagem como constituinte social e consideram a cultura em termos simbólicos e linguísticos" (LOPES, 2013, p. 12). Na perspectiva

[40] Não temos o intuito de fazer nenhum aprofundamento quanto às teorias de currículo, tão pouco em relação às diferentes abordagens dadas pelas teorias de currículo à linguagem e ao trabalho pedagógico em torno da mesma, não é nosso objetivo fazer nenhum tipo de aprofundamento ou problematização a respeito; apenas trouxemos esse breve enfoque a fim de elucidarmos que diferentes perspectivas do ensino de língua portuguesa decorrem de diferentes concepções de linguagem e de diferentes teorias curriculares.

pós-crítica, o currículo é visto como arena, lugar de disputas e discursos, território de enunciação; as discussões acerca da cultura e da formação da identidade assumem a centralidade do discurso curricular, sendo a linguagem concebida como construtora de significados e como atividade que faz repercutir a multiculturalidade.

Conceber a linguagem enquanto interação pressupõe compreendê-la enquanto ação humana que se materializa através das práticas sociodiscursivas, estando, pois, presente e repercutindo em todas as ações dialógicas que atravessam e perpassam as relações e atividades humanas. Essa concepção de linguagem, vista como território onde as relações sociais são estabelecidas e que se caracteriza por ser espaço de produção do discurso, constituição e revelação das identidades dos sujeitos, estabelecimento de relações de poder e lugar de veiculação e propagação de saberes culturais e de valores ideológicos, comunga com as perspectivas da teoria crítica do currículo, a qual vem promovendo significativa alteração quanto aos processos de ensino da língua portuguesa.

O currículo de Língua Portuguesa, estruturado sob o aporte da teoria crítica, valoriza as práticas discursivas dos(as) estudantes e compreende-as como atividades reveladoras dos contextos de produção de linguagem e dos contextos experienciais vividos pelos sujeitos e parte-se dessa realidade para inserir, com desenvoltura, o(a) estudante nas demais práticas de linguagem que configuram o contexto e as demandas sociais da contemporaneidade. Nessa perspectiva, o ensino de língua associa-se diretamente ao uso social da linguagem e a aula configura-se como espação de trocas e aperfeiçoamento das práticas sociodiscursivas, desde o reconhecimento das ações ao saber agir-se linguisticamente em conformidade com a situação discursiva, como declara Matencio:

> [...] a organização de uma aula inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais – ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer como ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer – que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual (MATENCIO, 2001, p. 81-82).

Sobre a aula de Língua Portuguesa como espaço que se constitui pela circulação de diferentes práticas discursivas oriundas dos enunciados de estudantes e docentes, Rocha e Souza (2022) afiançam que

> [...] a aula de língua portuguesa, pelas características peculiares ao fazer desse componente curricular e ao próprio "ensino" da língua materna, deve caracterizar-se por ser o lugar de expressão e de encontro de distintas práticas discursivas provenientes dos saberes-fazeres, dos saberes-seres e dos saberes-em-construção de docentes e estudantes, a serem permeadas pela linha da horizontalidade discursiva e pela concepção de que as práticas discursivas verbalizadas e vivenciadas na sala de aula de língua portuguesa reverberam todo aporte e carga subjetiva e formativo-pessoal e profissional que constituem a identidade de docentes e discentes (ROCHA; SOUZA, 2022c, p. 109-110).

Partindo-se das práticas discursivas que compõem o universo dos(as) estudantes, o currículo de Língua Portuguesa, dado o compromisso da escola com a promoção da universalização e globalização dos saberes e da cultura, deve proporcionar aos(às) estudantes a expansão do domínio acerca da linguagem. Para tanto, além de assentar-se na teoria crítica, o currículo deve fundamentar-se na teoria pós-crítica e trazer para o centro do ensino de língua portuguesa a linguagem dos eventos multi/culturais da contemporaneidade, a multimodalidade e multissemiose textual e discursiva que caracterizam os multiletramentos, conforme veremos na seção 3.5.

3.5 O ensino de língua portuguesa e os multiletramentos: textos multimodais e multissemióticos

Vivemos um cenário caracterizado pelo advento dos multiletramentos que faz emergir novas formar de ler, escrever, interagir, ser e estar no mundo. Distâncias e limites geográficos, temporais e culturais dão lugar à dissolução de fronteiras e à proximidade e pertencimento cultural, de modo que "a distância que caracteriza o passado" é "a proximidade e aproximação que traduzem o presente". Se não podemos estar "lá", o "lá" pode estar aqui através das telas, que têm sido o lugar privilegiado para muitas interações.

Apenas para efeitos ilustrativos de como as mudanças sociais vêm alterando o jeito de ser e estar no mundo, afirmamos que não vivemos mais sob a influência de um período em que a comunicação/interação era via carta, telegrama ou chamadas telefônicas; em que a única forma de acessar as notícias era via jornal impresso, jornal televiso ou pelas ondas sonoras de rádios; em que a bagagem de produções acadêmicas se encontrava apenas nos livros ou periódicos impressos; em que a principal forma de fazer compras exigia que deslocássemos até a estrutura

física de um prédio comercial etc. Atualmente, com apenas um clique um mundo de possibilidades “está ao nosso alcance”. Não mais precisamos ir até uma biblioteca e numa enciclopédia física fazer um tipo de pesquisa, pois as bibliotecas e as enciclopédias estão a apenas um clique de distância; não precisamos preencher um talão ou ir a uma agência bancária para efetuar transações financeiras simples, pois essas movimentações são possíveis e facilitadas pelos aplicativos instalados no próprio celular, de forma que, de qualquer lugar com cobertura de internet, essas transações podem ser realizadas.

Todos esses eventos dos tempos atuais refletem nas condições de vida, na linguagem, na cultura, nas formas de interação e de circulação de ideias etc, fazendo-se necessário que o(a) cidadão(ã) da atualidade domine novas linguagens a fim de poder interagir-se socialmente.

A necessidade do domínio de novas linguagens, destacando-se a linguagem digital, tem mudado o próprio conceito de letramento. Se, até bem pouco tempo, letrado era o sujeito que apresentava domínio da leitura e da escrita do código alfabético e utilizava-se de tais conhecimentos para dinamizar suas práticas de interação social, atualmente não basta tal domínio para ser considerado um sujeito letrado. As interações sociais atualmente não se pautam apenas pela escrita e leitura impressas, mas pela multissemiose dos textos que circulam nos ambientes virtuais; daí a necessidade de, considerando o contexto sociodigital, rever e ampliar o próprio conceito de letramento.

Nesse novo cenário caracterizado pela inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), é real a necessidade de saber operacionalizar os recursos e linguagens que as constituem. Dominar tais ferramentas é, em outras palavras, ter a capacidade de lidar com a linguagem que permeia as práticas sociais; sem esse domínio, a interação fica pela metade e a inserção social, comprometida.

Dominar as ferramentas, recursos e linguagem digital não é apenas uma questão de escolha, mas uma necessidade do contexto atual, altamente dominado pela inserção das TDICs. Negar essa realidade e não se apropriar criticamente dos conhecimentos necessários para inserir-se nessa cultura – cultura digital – é retroceder-se, além de ficar à margem das práticas sociais articuladas pela linguagem digital.

Nesse cenário, para além do letramento convencional, é imperativo que a escola promova o desenvolvimento dos multiletramentos, os quais, dentre outras habilidades, referem-se à capacidade de articulação de saberes e habilidades inerentes à linguagem digital e à linguagem expressa pela multiculturalidade, multimodalidade e multissemiose dos textos de circulação social (ROJO, 2012).

Cabe, então, à escola letrar convencional e digitalmente os(as) estudantes para que estes(as), mediante orientações da instituição escolar, utilizem-se dos recursos disponíveis e acessíveis de forma ética, responsável e reflexiva, corroborando o próprio processo e possibilidades de aprendizagem, além de potencializar as práticas de interação social. Se as linguagens que caracterizam as práticas sociais assim como os textos de circulação social caracterizam-se pela linguagem digital e multissemiose textual, a escola precisa trazer para a sua programação curricular a linguagem das práticas sociais de onde os estudantes(as) estão inseridos, isto é, a linguagem da cibercultura. Para tanto, faz-se necessário, segundo Crepaldi, Souza e Oliveira (2020, p. 151) “que a escola trabalhe com a diversidade de gêneros e suportes apresentados também pelas novas tecnologias digitais”.

O caminho para o desenvolvimento de um trabalho escolar que tenha como alicerce a linguagem das práticas sociais que permeiam o contexto atual relaciona-se intimamente com a multiculturalidade e com os multiletramentos, senão vejamos:

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), 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 (ROJO, 2012, p. 13).

Dessa forma, os multiletramentos extrapolam os letramentos múltiplos e contemplam a multiculturalidade, ou seja, os eventos caracterizados pela multiplicidade e hibridismo cultural (ROJO, 2012). Nessa perspectiva, tais eventos se expressam através da multiplicidade de textos e gêneros discursivos que circulam socialmente, por meio de diferentes suportes, com ênfase para os veículos de circulação digital.

Nesse cenário dos “multi”, os textos já não são estáticos tão pouco se constituem exclusivamente através de palavras, mas por meio de cores, sons, movimentos, *links* e *hiperlinks*, passando “a exigir do leitor – no caso escolar, do aluno e do(a) professor(a) – a aquisição e o desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, (...) ampliando a noção de letramentos para múltiplos letramentos” (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 76). Essa nova configuração textual, ou seja, as múltiplas semioses que constituem o plano dos textos que circulam nos ambientes sociais vêm propondo uma ressignificação no jeito de ensinar e aprender de docentes e estudantes, além de refletir diretamente na ampliação do conceito de letramentos múltiplos para multiletramentos (ROJO, 2012).

Na perspectiva de que o ensino de língua portuguesa seja conduzido em prol da promoção e desenvolvimento dos multiletramentos, há um primeiro desafio a ser superado: os(as) docentes atuais, diferentemente dos(as) estudantes, não nasceram sob a égide de uma sociedade com predominância da cultura digital, da multissemiose e multimodalidade textual, logo terão que superar as limites advindos de tal realidade e apropriarem-se dos saberes necessários para dominarem esse universo a ponto de inserirem na programação curricular e no dia a dia da sala de aula a linguagem que permeia as atuais práticas sociais.

A adequação do ensino de língua portuguesa ao contexto atual da linguagem, que “têm requerido cada vez mais do alunado o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais letradas” (DIAS; MORAIS; PIMENTA; SILVA, 2012, p. 76), igualmente não tem poupado os docentes de empenharem-se na busca de conhecimentos acerca da inclusão digital a fim de fazerem a transposição de saberes teóricos para o campo das atividades pedagógicas do dia a da sala de aula. Esse movimento requer dos(as) docentes a imersão na cultura e linguagem digitais, a capacidade de navegação pelos ambientes e softwares da rede mundial de computadores e a apropriação de saberes críticos e reflexivos a fim de que sua postura pedagógica inspire o uso responsável desses recursos por parte dos(as) estudantes. É óbvio que estudantes e docentes podem estar em patamares distintos quanto ao uso da linguagem digital, dada a facilidade com que a nova geração[41]

[41]Nóbrega e Gomes (2018, p. 150-151) ao referir sobre a facilidade com que os jovens da atual geração lidam com os ambientes digitais, afirmam que estes “já nasceram com as tecnologias digitais incorporadas ao seu dia a dia e, de modo inegável, intensamente encontram-se conectados ao

tramita pelos ambientes caracterizados pela linguagem das TDICs, no entanto, o(a) docente será sempre o adulto dessa relação e a ele(a) caberá não necessariamente o ensino do domínio de tal linguagem, mas, sim, a inserção, em sala de aula, das possibilidades ofertadas por esse universo como forma de continuar aprendendo e aprimorando os saberes e as interações sociais, bem como a orientação para o uso responsável, ético, crítico e reflexivo de todas as ferramentas e recursos provenientes da cibercultura.

Logo, apropriar-se dos saberes da linguagem digital é permitir-se letrar digitalmente, sendo, pois, condição *sine qua non* para a inserção e participação nas práticas sociais da atualidade. À escola e, especialmente, ao(à) docente de língua portuguesa cabem, no conjunto da programação curricular de Língua Portuguesa, a inserção da linguagem digital, dos multiletramentos, da multissemiose e multimodalidade textual, de forma que a inclusão da linguagem digital na programação afim é condição básica de ressignificação do ensino, fazendo-se fundir em um único bloco os eixos de reflexão e usos da linguagem e conferindo ao ensino de língua portuguesa a possibilidade de trabalhar a linguagem na perspectiva da interação e da dinâmica fluente que a caracteriza.

Nessa perspectiva, levando-se em consideração a linguagem atualmente presente no cotidiano das práticas sociais, dentre as quais, as práticas sociais que caracterizam os ambientes de vida dos(as) estudantes, o(a) docente de LP comprometido(a) com a qualidade das interações sociodiscursivas dos(as) estudantes encontra-se diante de um caminho pautado nas seguintes atitudes pedagógicas: i) adotar uma postura que concebe o domínio da linguagem como premissa emancipatória, ii) posicionar-se de forma ética e cidadã diante dos emergentes gêneros do discurso e iii) transformar a sala de aula/ensino de língua portuguesa numa espécie de oficina voltada para o trabalho em torno da multimodalidade e multissemiose dos textos que compõem as atuais práticas discursivas. Logo, é preciso avançar no entendimento de que para além do letramento, a escola precisa comprometer-se com a formação dos sujeitos a partir dos multiletramentos, por meio da inserção de projetos e recursos metodológicos voltados para o trabalho com a linguagem e com os gêneros discursivos que

---

mundo virtual, possuindo um novo *perfil* e *habilidades* (técnicas e cognitivas) diferentes das que tinham seus pais". Essa diferença se expressa não somente entre os jovens e seus pais, mas são visíveis entre os estudantes e seus professores.

caracterizam as práticas discursivas atuais, prezando pelo trabalho com as práticas norteadoras do ensino de língua portuguesa: oralidade, leitura e produção textual escrita, por meio da implementação de novos recursos para o ensino de língua materna, dentre os quais destacamos a elaboração e aplicação de protótipos didáticos, cuja abordagem encontra-se no tópico a seguir.

3.6 Protótipo didático para o ensino de língua portuguesa: um recurso para fortalecer o caráter interativo e dinâmico da linguagem

As práticas pedagógicas são desafiadas cotidianamente pelo advento da cultura digital que tem reconfigurado o cenário da linguagem e, consequentemente, aberto as portas para a inserção do digital em um ambiente até pouco tempo dominado pela cultura do material impresso. Atualmente, o impresso e o digital disputam o espaço das práticas pedagógicas e sociais e, em que pese a hierarquia do impresso, o digital tem dissolvido fronteiras e encurtado distâncias temporais e espaciais.

O advento do digital vem mudando as relações sociais, alterando as formas de interações sociodiscursivas, ampliando as possibilidades da linguagem, fazendo expandir a interação por meio dos textos que associam palavras com outros elementos – gestos, animações, imagens, cores, sons, formas etc –, reconfigurando, assim, a composição e a construção de sentido dos textos que compõem os gêneros discursivos contemporâneos.

Dessa forma, a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de o mesmo texto articular e associar diferentes linguagens para produzir diversificados efeitos de sentido, tem alterado (e continua alterando) substancialmente não apenas as formas de interação, mas, sobretudo, a própria relação dos leitores com o texto, de modo que as habilidades antes requeridas para a leitura e compreensão textuais se ampliaram, não bastando, pois, ao leitor dos textos multimodais captar o sentido das palavras e fazer inferências, mas atribuir sentido e significado ao conjunto de elementos – gestos, animações, imagens, cores, sons, formas etc – que compõem a plano superficial do texto para, a partir daí, compreender, atribuir sentido e interagir com o produtor/autor do texto. Sem a compreensão, atribuição de efeitos de sentido e promoção da interação, o texto presente em qualquer gênero discursivo não terá

cumprido sua função social, configurando-se apenas em um texto para ler e não em um gênero para interagir.

Nesse cenário, ler não é apenas decodificar a palavra escrita, compreender e apreender seu significado, atribuindo-lhe novos sentidos, mas também captar e conferir significado a todos os elementos que se entrelaçam na composição da superfície dos textos que circulam socialmente, quer seja através de materiais impressos, quer seja através de suportes digitais. Diante dessa perspectiva caracterizada pela nova dinâmica da linguagem textual, nas palavras de Silva (2020)

> [...] urge a necessidade de se trabalhar com os multiletramentos na escola, a fim de preparar os estudantes para as novas realidades vivenciadas a partir de múltiplas linguagens, identidade e culturas que se interagem nos textos contemporâneos em circulação, seja em linguagem verbal, não verbal, digital, impresso, audiovisual (SILVA, 2020, p. 18).

Tal necessidade se justifica pelo fato de que não se é possível conviver com práticas pedagógicas de outrora, principalmente em relação ao ensino da leitura e da escrita textual, se o cenário contemporâneo é caracterizado pelo novo que se inova a cada dia. “A escola necessita inovar as formas de ensinar e aprender, pois é impossível fechar os olhos para a multiplicidade de linguagens e mídias que se apresentam no contexto vivenciado pelos alunos, dentro da escola e fora dela” (SILVA, 2020, p. 19).

Essa nova dinâmica à qual devem se inscrever as práticas pedagógicas, sobretudo aquelas referentes ao ensino de língua portuguesa, vincula-se à inserção, no cotidiano escolar, dos diferentes textos de circulação social aliada às práticas de “decodificação” do sentido de todos os elementos (visuais, gráficos, sonoros etc) que compõem a estrutura desses textos.

Ao considerarmos o papel social da escola paralelo ao fato de que a leitura e a escrita são atividades sociais, constatamos que a função da escola, muito particularmente do ensino de língua materna, deve voltar-se para as práticas pedagógicas que levam em conta o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, compreensão e escrita dos textos que, contemporaneamente, circulam nos ambientes sociais, isto é, dos textos que entrelaçam vários tipos de linguagem e produzem, consequentemente, múltiplas semioses a partir do momento em que o leitor/produtor ativa sua própria “multiperceptualidade”.

Nesse cenário, os protótipos didáticos para o ensino de língua portuguesa configuram-se como recurso apropriado para a organização do ensino desse componente curricular, uma vez que associam o impresso e o digital através numa tessitura baseada na pedagogia dos multiletramentos.

Dessa maneira, considerando a multimodalidade dos textos contemporâneos, a qual faz emergir a necessidade de a escola trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, defendemos que a elaboração e aplicação de protótipos didáticos tendo por base a pedagogia dos multiletramentos representa uma excelente ferramenta metodológica para o ensino de LP, uma vez que, ao trazer para o centro das práticas pedagógicas o ensino da leitura e da escrita dos gêneros discursivos caracterizados pela multiplicidade cultural e semiótica, colocam o(a) estudante em contato com textos e hipertextos que circulam socialmente, o que proporciona uma aprendizagem significativa de saberes e habilidades inerentes aos contextos escolar e sociodigital.

Para Silva e Souza (2015):

> O uso dos protótipos didáticos em sala de aula favorece a integração de gêneros multimodais com a prática pedagógica, desenvolvendo a formação continuada do professor, já que se trata de uma nova estratégia de ensino, voltada para as práticas sociais de leitura e produção de textos a partir de multiletramentos (SILVA; SOUZA, 2015b, p. 130).

Inserir nas propostas pedagógicas de ensino de língua portuguesa os protótipos didáticos enquanto recurso metodológico de ensino baseado nos multiletramentos proporciona ao(à) docente o processo de formação em exercício, uma vez que desencadeia a necessidade de o(a) docente apropriar-se teoricamente de conceitos que inspiram novas práticas de ensino e, ao mesmo tempo, favorece ao(à) estudante a oportunidade de lidar com textos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos contemporâneos.

O recurso dos protótipos didáticos, ao colocar o(a) estudante em contato com os gêneros de circulação social, proporciona-lhe não apenas atividades de leitura, mas também a oportunidade de ultrapassar as fronteiras enquanto leitor(a), tornando-se um produtor(a)/autor(a) de diversos gêneros discursivos, ainda que para circulação em esferas menores da linguagem, como a família, a escola, o bairro. Contudo, isso não impede que as produções dos(as) estudantes, resultantes das

aulas que compõem o protótipo, possam circular em esferas maiores; tudo irá depender da criatividade do(a) docente na implementação das aulas, do domínio da turma (docente e estudantes) em relação aos ambientes digitais/redes sociais e da capacidade da escola em oferecer os recursos mínimos necessários ao desenvolvimento das atividades propostas.

A inserção de ferramentas digitais nas aulas permite aos(às) estudantes o desenvolvimento de diversas atividades em que a linguagem trabalhada em sala de aula ultrapassa os limites da escola e cumpre sua função social de interação, através, por exemplo, consoante Silva e Souza (2015), da criação de blogs, confecção de um jornal escolar, elaboração de cartas de reclamação, sugestão ou reivindicação aos poderes locais, dentre tantas outras atividades em que as produções dos(as) estudantes passam a desempenhar funções reais, a partir da circulação social dos gêneros discursivos produzidos em sala de aula.

Conceituados por Rojo (2012, p. 08) como “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-los em outros contextos que não o das propostas iniciais”, os protótipos didáticos para o ensino de língua portuguesa estruturam-se em torno de textos que apresentam várias linguagens (são multimodais), cujo desenvolvimento coloca docentes e estudantes em contato com múltiplas possibilidades de leituras, tanto dos aspectos textuais quanto dos aspectos culturais dos gêneros discursivos em circulação. Nesse sentido, organizar o ensino de língua portuguesa a partir do recurso do protótipo didático é trabalhar na perspectiva dos multiletramentos e, ao mesmo tempo, colocar os(as) estudantes em contato direto (leitura e produção) com os gêneros de circulação social. Por outro lado, estabelecer o protótipo didático como estratégia organizadora para o ensino das práticas de linguagem confere ao componente curricular a oportunidade de trabalhar a linguagem na perspectiva da interação social, o que confere sentido e motivação aos(às) estudantes pela percepção de alinhamento entre os textos/gêneros trabalhados em sala de aula com aqueles com os quais eles(as) deparam no dia a dia, tanto em suportes impressos quanto nos meios digitais. Silva e Souza (2015) corroboram e ampliam esse entendimento ao declararem que:

> Utilizar estratégias de ensino nas escolas por meio do trabalho com protótipo didático aliado aos gêneros discursivos, portanto, favorece o

> ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para que os sujeitos atuem reflexivamente em diferentes atividades comunicativas, uma vez que os alunos estariam praticando a linguagem em sala de aula com base em textos do cotidiano veiculados na sociedade (SILVA; SOUZA, 2015a, p. 195).

Destarte, considerando que o objetivo do ensino de língua portuguesa vincula-se ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, isto é, a apropriação e emprego das estruturas linguísticas na produção de enunciados presentes nas diferentes práticas linguageiras, levando sempre em consideração a intenção, o suporte e os interlocutores de cada prática de linguagem, afirmamos que o recurso do protótipo didático, além de corroborar o alcance desse objetivo, torna as atividades pedagógicas mais dinâmicas e atraentes para os(as) estudantes, justamente pela inserção da cultura digital no universo da sala de aula.

Assim, dentro desse novo contexto da linguagem, impulsionado, sobretudo, pelo advento do digital, as escolas e os(as) docentes são desafiados(as) a se reinventarem, a fim de inovar as práticas de ensino. Reinventar e inovar se fazem necessário para conferir aos(às) estudantes uma formação crítica e reflexiva diante do aparato das tecnologias digitais, munindo-os(as) dos saberes necessários para lidarem, usufruírem e interagirem sociodiscursivamente por meio dos recursos provenientes da rede, sabendo criar e aproveitar as circunstâncias do mundo atual. Ademais, é preciso que os(as) estudantes sejam mobilizados(as) a desenvolver uma conduta autônoma e segura frente à própria aprendizagem, uma vez que, conforme Rojo (2012, p. 27), a sociedade atual necessita de pessoas que “saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender...”. De forma bastante simplificada, podemos dizer que o desafio da escola e dos(as) docentes é multiletrar a atual geração para a multiplicidade de situações que caracterizam os tempos, as culturas e as linguagens contemporâneas, a fim de que, assim multiletrada, a atual geração tenha autonomia não apenas frente ao ato de continuar aprendendo, mas, principalmente, diante da escolha do que aprender, quando, como e com quem aprender, visando, em última instância, ao exercício de uma conduta cidadã.

4. SIGNIFICADOS DO PERCURSO DE ELABORAÇAO COLABORATIVA DO PROTÓTIPO DIDÁTICO

Para a geração de dados desta pesquisa foi eleito o protótipo didático, recurso metodológico assentado na pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), que visa inovar o ensino de língua portuguesa, a partir de um processo de ensino dinâmico, colaborativo e interativo.

Assim sendo, este capítulo destina-se à descrição do percurso de elaboração colaborativa do protótipo didático, começando por elucidar desafios estruturais que dificultam a inovação do ensino mediante uso das TDICs e, ao mesmo tempo, fazendo uma reflexão sobre a importância de que as escolas sejam/estejam munidas de aparato tecnológico em sintonia com as demandas do contexto digital que inspira novas linguagens e novos jeitos de ensinar e aprender.

Trazemos também, neste capítulo, elementos referentes ao percurso de elaboração propriamente dita do protótipo didático, os quais resultam da trajetória conduzida junto à professora participante-colaboradora. Ao descrevermos o percurso de elaboração colaborativa do protótipo, elucidamos o caráter formativo da etnografia colaborativa e apresentamos indícios que atestam o conjunto metodológico da pesquisa como promotor da formação docente em exercício.

4.1 Desafios estruturais para inovar o ensino de língua portuguesa na perspectiva de implementação do protótipo didático

Tendo em mãos a autorização para a realização da pesquisa na Escola Municipal Ponte para o Saber, fez-se necessário dialogar com as equipes diretiva e pedagógica e com a docente sobre a configuração geral da pesquisa, suas etapas, perspectivas e recursos necessários para o seu desenvolvimento.

Esse diálogo foi feito através de uma exposição de slides contendo os elementos principais do projeto de pesquisa, cujo intuito foi proporcionar à direção, coordenação e à professora a oportunidade de conhecer os constituintes macros do projeto; à professora participante-colaboradora, além desse, muitos outros momentos formativos fizeram-se necessários nesse percurso caracterizado pela interface entre etnografia e pesquisa colaborativa.

No decurso da exposição, momento caracterizado pelo estabelecimento de um diálogo promissor entre as[42] participantes, em que enunciações sobre questões práticas da pesquisa foram surgindo, ficou evidente o interesse da diretora, da coordenadora e da docente diante da proposta da pesquisa, pois o recurso metodológico do protótipo didático é interativo, dinamiza e inova o ensino de língua portuguesa, ao colocar os(as) estudantes em contato com textos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos de circulação social.

Como a pesquisa é conduzida em prol da busca por indícios de como a aula de Língua Portuguesa contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, dedicamos parte da exposição ao entendimento do que seja essa competência e como ela se traduz nas interações sociais mediadas pelas práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita. De igual modo, focamos o diálogo sobre a conceituação de protótipo didático, trazendo as contribuições de Rojo (2012, p. 08) de que trata-se de "estruturas flexíveis e vazadas", o qual, uma vez sendo ofertado através de um PDF navegável[43], permite a interatividade dos(as) estudantes em função da mobilidade, através dos *links* disponibilizados, para páginas da internet que trazem gêneros discursivos (reportagens, notícias, músicas, filmes, infográficos etc) que dialogam com a temática do protótipo, contribuindo, assim, para que esta "estrutura flexível e vazada" vá ganhando consistência e forma ao ser "preenchida" com os conteúdos acessados através dos *links*.

Durante a exposição acerca da pesquisa foram aparecendo relatos de como e com quanta intensidade os modos de ensinar, aprender e interagir foram e continuam sendo afetados pelo advento da rede mundial de computadores, culminando em proposições sobre a importância de que a educação se aproprie dos recursos das TDICs[44] para inovar os processos e as abordagens de ensino.

---

[42] O emprego do artigo flexionado no feminino reflete a composição do grupo, totalmente formado por mulheres.

[43] Como forma de ilustração e fonte de inspiração para a elaboração do protótipo didático, foi apresentado no formato impresso e em PDF navegável um modelo de protótipo, o qual é parte integrante de uma Dissertação de Mestrado defendida, em 2021, junto à Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista (UNESP).

[44] Considerando que durante o Período de Pandemia da Covid-19, as TDICs foram grandes aliadas a fim de que a escola chegasse até às casas dos estudantes, sendo, em alguns casos, responsável para que o direito de aprender continuasse sendo assegurado, nota-se a importância de tê-las como aliadas ao processo de ensino, pois a linguagem virtual não apenas é mais atraente para os estudantes, mas, sobretudo, é a linguagem predominante nas interações sociais que marcam a contemporaneidade.

No entanto, em que pese a importância de introduzir no cotidiano da sala de aula as inúmeras possibilidades proporcionadas pelas TDICs a fim de inovar as práticas de ensino, mobilizar os(as) estudantes para o ato de aprender e colocar a linguagem ensinada pela escola em sintonia com a linguagem das práticas sociais, é sabido que, mesmo com a Pandemia da Covid-19 em que comprova-se a importância da rede mundial de computadores para facilitar o acesso e dinamizar as condições de aprendizagem, as escolas, sobretudo as públicas, ainda esbarram em uma muralha de desafios quando se trata de inovação pedagógica mediada pelas TDICs.

Nesse sentido, a professora participante-colaboradora pontuou que no percurso formativo já proporcionado pela pesquisa, sobretudo durante a leitura de trechos do livro *Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa* (anteriormente mencionado), foi possível perceber que o desenrolar deste estudo poderia esbarar em um entrave: a escola, no momento, não dispõe da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa, pois, às vezes, a internet da escola sequer permite que algumas páginas sejam carregadas e/ou arquivos sejam baixados.

A diretora complementou a preocupação da professora, esclarecendo que o laboratório de informática não funciona e que, inclusive, parte da aparelhagem, mediante análise técnica, foi separada como lixo para descarte, selecionando-se o pouco que ainda está(estava) em condições de uso. Disse ainda que o sinal da escola não é aberto, pois a rede não suportaria vários usuários, porém os(as) estudantes trazem os próprios aparelhos de celulares, os quais são conectados aos dados móveis.

Esse debate fez com que uma preocupante questão fosse levantada: existe condições reais para o desenvolvimento da pesquisa no formato em que ela está posta?

Frente a situação em que se encontra a escola em relação ao acesso à rede de internet, concluímos que a realidade exposta deve ser encarada como desafio a ser superado e não como impedimento para o desenvolvimento da pesquisa e para possíveis inovações no processo de ensino.

Por considerar que a escola fora contemplada, em 2021, com o Programa de Inovação Educação Conectada[45] e que a mesma dispõe de insumos para a melhoria da rede, decidimos nos mobilizar em prol de que a Secretaria Municipal de Educação garantisse a compra de itens mínimos pendentes e, através de equipe técnica externa à escola, viabilizasse a instalação da aparelhagem, a fim de melhorar o sinal de internet da escola, atualmente visto como aliado ao processo de ensino.

Enquanto as mobilizações em prol da melhoria do sinal de internet da escola foram tomando forma, pesquisadora e professora participante-colaboradora começaram o processo de elaboração propriamente dita do protótipo, conforme disposto no próximo tópico.

4.2 Os sentidos do percurso etnográfico colaborativo de elaboração do protótipo didático

O percurso de elaboração do protótipo didático caracterizou-se por um processo colaborativo e formativo em que a professora participante-colaboradora teve a oportunidade de apropriar-se de referenciais teóricos que defendem a inovação do fazer pedagógico em Língua Portuguesa, visando ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, a partir de práticas de ensino centradas nos gêneros discursivos de circulação social.

Embora a elaboração do protótipo didático ocorreu em maio de 2022, o percurso formativo proporcionado pela etnografia colaborativa teve início no segundo semestre de 2021 e efetivou-se, sobretudo, por meio da leitura do livro Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa e de dois vídeos: Webinário ProfLetras UESP - Conferência Multiletramentos e protótipos de ensino (13/11/2020) e Webinário ProfLetras 2020 - Conferência: Protótipos Didáticos e Gêneros Digitais - os dois webinários têm como palestrante a Profª Drª. Roxane Rojo, maior referência brasileira em protótipo didático enquanto recurso metodológico baseado na pedagogia dos multiletramentos para inovar o ensino de língua portuguesa. No entanto, além desses recursos como parte do percurso formativo, destaca-se que

---

[45] "O objetivo do Programa de Inovação Educação Conectada, desenvolvido pelo Ministério da Educação e parceiros, é apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica."
Informação extraída do endereço eletrônico: https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre
Acesso em 04/05/2022.

todos os encontros foram caracterizados por elementos formativos, uma vez que buscamos sempre, a partir do olhar da professora para a sala de aula e para sua própria prática e desafios docentes, incidir luzes teóricas com vistas à necessidade de refletir sobre a ação docente e aprimorá-la, a fim de que o conjunto de práticas orientadoras das ações discursivas em língua portuguesa habilite o(a) estudante a usar a linguagem para interagir-se e (re)construir a própria identidade.

Para o processo de apropriação de saberes em torno do recurso metodológico do protótipo didático e respectiva definição, três encontros com duração de duas horas cada um foram realizados. Durante a realização do primeiro encontro, antes de explorar sobre o recurso metodológico do protótipo didático e de possíveis temas, estabeleci, junto à professora participante-colaboradora, um diálogo interativo no sentido de obter informações gerais sobre a turma na qual a pesquisa será desenvolvida.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a professora teve a liberdade de escolher a turma na qual será aplicado o protótipo didático com fins de geração de dados. Como dito em outro momento neste texto, vale a pena reafirmar que a professora participante-colaboradora desta pesquisa trabalha com Língua Portuguesa em quatro turmas do 9º ano. Segundo ela, o protótipo didático será aplicado nas quatro turmas, porém, para efeitos de observação e consequente geração de dados para a pesquisa, será levado em conta apenas o trabalho desenvolvido no 9º ano A. Vale ressaltar que o interesse da professora participante-colaboradora em aplicar o recurso do protótipo didático nas demais turmas do 9º ano em que trabalha, reafirma o caráter formativo da etnografia colaborativa, uma vez que, mediante diálogo sobre a necessidade de uma nova abordagem para o ensino de LP, a professora participante-colaboradora é mobilizada pelo desejo de reinventar a práxis pedagógica, a ponto de perceber no protótipo didático um recurso capaz de inovar o ensino de língua materna. Nesse movimento colaborativo e formativo, a etnografia colaborativa promove o “aperfeiçoamento dos atores envolvidos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72), confirmando-se um dos pressupostos da etnografia colaborativa, anteriormente mencionado, o qual refere-se à formação em exercício.

Ainda no primeiro encontro, com o intuito de ter uma visão geral da turma e, principalmente, para estabelecer um diálogo com a professora a fim de que ela

pudesse ficar bem à vontade durante todo percurso da pesquisa, mediante instauração de uma relação de confiança e interesses mútuos em prol do desenvolvimento da pesquisa e da melhoria do ensino de língua portuguesa, pedi à professora participante-colaboradora que descritivamente me apresentasse o perfil da turma em relação às práticas de oralidade, leitura e produção textual escrita desenvolvidas através do ensino de língua portuguesa. A descrição da professora partiu da premissa de que cada sujeito tem sua singularidade, razão pelo qual os domínios das práticas de linguagem são reverberados de forma muito particular por cada estudante, embora, de modo geral, a turma lê razoavelmente bem, apresenta certa dificuldade para a expressão escrita e deixa a desejar através da interação oral, pois os estudantes praticamente não interagem oralmente com o conjunto discursivo que compõe a aula de Língua Portuguesa. A professora participante-colaboradora acrescentou ainda que, quando se trata de produção textual escrita, a maioria dos(as) estudantes pretende desenvolvê-la em casa, o que pode ser justificado pela necessidade de um ambiente propício para a realização da atividade ou pela tentativa de plágio, como ela já tem percebido isso na última produção textual[46] escrita orientada e solicitada aos(às) estudantes.

A fim de que eu pudesse conhecer um pouco sobre o desempenho nas atividades de produção textual escrita da turma, a professora, por iniciativa própria, partilhou comigo partes da última produção textual dos(as) estudantes, fazendo um percurso entre as produções que pouco atenderam à solicitação (estrutura textual, fidelidade temática, domínio do assunto, linguagem poética, domínio da estrutura da língua etc) e aquelas que preencheram satisfatoriamente às prescrições não apenas quanto à forma, mas também quanto ao domínio do tema e comprometimento social da escrita.

Durante o diálogo, cujo foco foi o ensino de língua portuguesa e respectivos desafios, a professora fez uma abordagem sobre os livros didáticos, afirmando que os(as) estudantes não estão preparados(as) para a forma como o livro didático propõe o trabalho de produção textual escrita, uma vez que concebe que os(as) estudantes já têm domínio sobre a estrutura dos gêneros solicitados, quando o fato é que solicita-se a produção de muitos gêneros sem que os(as) estudantes tenham

[46] A última produção textual escrita realizada pela turma foi um poema no formato de Literatura de Cordel, o qual foi feito como parte da programação em homenagem aos 84 anos de emancipação política de Correntina.

domínio quanto à forma e tudo isso de forma muito rápida, de modo que antes mesmo que aos(às) estudantes seja dado o tempo devido para o processo de maturação, passa-se para a produção de outros gêneros discursivos. Nesse processo, os(as) estudantes têm contato com uma infinidade de gêneros, muito embora sem as condições para apropriarem-se de sua estrutura, funcionalidade, linguagem etc. A esse respeito, Geraldi (2015) pontua que a introdução de um novo gênero em sala de aula deve sempre partir de um gênero já conhecido, já usado, inclusive para proporcionar o princípio USO-REFLEXÃO-USO. Logo, infere-se que os(as) estudantes não devem ser privados do contato com gêneros de esferas diferentes das suas, no entanto deve-se privilegiar o trabalho com os gêneros presentes em seus cotidianos.

Em meio ao diálogo sobre os desafios do ensino de língua portuguesa, o qual deve sempre ter como base o caráter dialógico da linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, afirmei junto à professora que o protótipo didático a ser elaborado e aplicado terá como diretriz norteadora as práticas de linguagem relacionadas à leitura, oralidade e produção textual, dado que é por meio dessas práticas que as interações sociais acontecem, daí é importante que o trabalho em LP preze pelo desenvolvimento de tais práticas, as quais reverberam na competência discursiva dos(as) estudantes e na (re)construção da identidade dos(as) mesmos(as). Essa perspectiva coaduna com os interesses da professora, pois, segundo o seu entendimento, o trabalho em Língua Portuguesa deve ser conduzido visando, sobretudo, ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual escrita. Nesse sentido, a tranquilizei, afirmando que independentemente de qual seja a temática do protótipo e de quais sejam os gêneros escolhidos para o trabalho, a leitura, a produção textual escrita e a oralidade permearão todo o protótipo didático.

A escolha do tema para a elaboração do protótipo foi um dos grandes desafios: sem essa definição não conseguiríamos avançar! Pedi, então, à professora para trazer à tona o retrato de sua sala de aula da turma do 9º ano A e, mediante convívio com a turma, extraísse de suas interações e interlocuções junto aos(às) estudantes ideias de temas que contemplassem os interesses e necessidades da classe. A estratégia não funcionou!

Diante da dificuldade de extrair do convívio com a turma ideias que poderiam ser transformadas em temática para o protótipo, a professora pediu que eu sugerisse possibilidades de temáticas. Recebi com ponderação o pedido da professora, afirmando que essa ideia deveria partir do convívio com a turma, da cultura de sua sala de aula, das especificidades dos(as) estudantes.

Como é recorrente a necessidade de trabalhar na perspectiva do desenvolvimento da consciência ecológico-cidadã – realidade e necessidade que contempla a classe, aliás todo cidadão, após levantamento de possíveis temáticas, escolhemos meio ambiente como tema para o protótipo. Mediante essa escolha, listamos alguns gêneros discursivos que poderiam ser trabalhados, dentre os quais: música, carta-aberta, curta-metragem, charge, entrevista, palestra, aula-passeio, fotorreportagem e foto denúncia.

Visando ao processo de amadurecimento das ideias acerca do tema escolhido, optamos pela tentativa de, de forma individual, até a realização do próximo encontro, desenvolvermos um esboço do protótipo a partir da escolha de possíveis textos conforme os gêneros listados.

Para a realização do segundo encontro visando à elaboração do protótipo didático, iniciamos os trabalhos retomando de onde havíamos parado, ou seja, buscando saber se conseguimos avançar na elaboração do esboço inicial do protótipo didático e percebemos que nenhuma de nós conseguiu avançar. Embora amplo, o tema nos limitou bastante. Fizemos então, coletivamente, uma busca na internet por possíveis textos na perspectiva dos gêneros escolhidos, com a temática em foco, mas o trabalho não tomou forma.

Voltamos a dialogar sobre o perfil da turma, e a professora manifestou sua preocupação diante de alguns comportamentos dos(as) estudantes, os quais podem ser frutos de influências justificadas pelo envolvimento em demasia com as redes sociais e, consequente, falta de maturidade dos(as) estudantes em utilizar essas redes de forma saudável, blindando-se diante das influências negativas. Colocada essa preocupação, a professora manifestou interesse em desenvolver o protótipo sob essa perspectiva, a partir de uma relação de gêneros discursivos possíveis advindos da temática em foco.

Aqui é importante acentuar que o planejamento escolar não é uma atividade neutra (PEREIRA, 2017); há sempre um compromisso, uma intenção de promover

mudanças em algum aspecto sociopolítico. Nesse caso, o interesse da professora pela aplicação de um protótipo didático tendo como temática as redes sociais, além de proporcionar o desenvolvimento da leitura, oralidade e produção textual escrita a partir dos gêneros discursivos a serem trabalhados, representa uma opção política, uma vez que espera-se que os(as) estudantes, ao refletirem sobre o tema, desenvolvam uma postura crítica acerca do uso e dos abusos das redes sociais, a ponto de não permitirem que as influências do ambiente exerçam total domínio sobre o respectivo processo de formação identitária.

Essa observação da professora foi o dedo no gatilho para alavancar a elaboração do protótipo didático. Considerando a limitação de tempo da professora, ela sugeriu que, mediante ideia geral do protótipo, o esboço inicial de elaboração desse recurso metodológico ficasse sob minha responsabilidade e que, uma vez, estando estruturado o esboço inicial, retomaríamos nossos encontros para apreciação, acréscimos, supressões e o que mais fizesse-se necessário no percurso. Para não perdermos de vista a continuidade do trabalho e não alongarmos demais os prazos, agendamos o próximo encontro para o decorrer da mesma semana.

Foi dada, então, a largada rumo à elaboração do protótipo didático, cuja escolha do tema e dos gêneros discursivos a serem trabalhados resultou-se de um processo de imersão da professora no universo de sua sala de aula e de escuta das motivações da professora participante-colaboradora, configurando-se a importância da etnografia colaborativa enquanto abordagem metodológica que, mediante observação da cultura, no caso a cultura da sala de aula de Língua Portuguesa, busca incidir luzes teóricas a fim de melhor enxergá-la e compreendê-la. O aspecto colaborativo parte da premissa de que a elaboração do protótipo didático nos moldes em que ele se encontra configurado só foi possível perante a colaboração da professora na construção desse percurso da pesquisa, o qual reflete no próprio exercício formativo da docente.

Com a temática do protótipo colhida dos enunciados da professora enquanto resultado de sua interação com os(as) estudantes em sala de aula e, mediante o desejo da professora em trabalhar na perspectiva do desenvolvimento, sobretudo, da leitura e da produção textual escrita – interesses que dialogam com os objetivos da pesquisa – teve início a elaboração do esboço do protótipo. Destaca-se que

embora esse passo tenha ficado sob a responsabilidade da pesquisadora, o conjunto de atividades propostas teve como referência as interações com a professora participante-colaboradora e o perfil da turma ora apresentado. A seleção inicial de atividades para o protótipo prezou por atividades de leitura (reportagens, infográficos, memes, figuras etc), interações orais em classe, apresentação de trabalhos na própria e em outras classes, realização de entrevistas, produção de slides, resolução de questionários no Google forms, debates, criação de cartaz para campanha de conscientização etc.

Chegou, então, o dia de apresentar o esboço do protótipo didático para a professora participante-colaboradora e esta, entusiasmada e bastante atenta, acompanhou cada proposta de atividade, fez interferências, sugeriu acréscimos, fez ponderações quanto ao tempo de realização das atividades do protótipo no sentido de se preocupar se realmente dez aulas seriam suficientes para a aplicação... Enfim, colaborou para torná-lo melhor, aplicável e condizente com a turma, de modo que as sugestões foram acatadas e contribuíram significativamente para que chegássemos à “versão final” do protótipo didático, o qual consta no Apêndice A (versão da docente) e no Apêndice B (versão do(a) estudante) deste texto.

A elaboração colaborativa do protótipo didático, mediada pelas contribuições da professora participante-colaboradora, constituiu momento ímpar de consolidação dos pressupostos da etnografia colaborativa, por ser uma ocasião especial de lançar um olhar reflexivo para a prática pedagógica, isto é, para a configuração através da qual constitui-se culturalmente a docência em Língua Portuguesa, buscando extrair daí elementos para uma nova abordagem de ensino de língua materna.

Para a elaboração do protótipo didático, professora participante-colaboradora e pesquisadora articularam saberes distintos e complementares necessários à elaboração de um protótipo capaz de apresentar consonância com os propósitos da pesquisa, com as necessidades da turma e com as demandas sociodiscursivas nas quais os(as) estudantes estão imersos(as). À professora participante-colaboradora coube a escolha da temática e a proposição e/ou ajustes de atividades para o protótipo levando em consideração o perfil dos(as) estudantes, enquanto a pesquisadora fez refletir luzes teóricas sobre o percurso, trazendo à tona reflexões que corroboram o percurso formativo da etnografia colaborativa em educação (BORTONI-RICARDO, 2008).

Importante destacar o quanto a professora participante-colaboradora demonstrou interesse em inovar a prática pedagógica e adotar o recurso metodológico do protótipo didático em suas salas de aula, não apenas por ocasião da pesquisa tão pouco exclusivamente na turma pesquisada. Houve um momento em que a professora, em tom de brincadeira, porém com um fundo de seriedade, em outras palavras disse: “elabore mais quatro protótipos desse para mim”. Esse pedido da professora evidencia a sua abertura para inovar o ensino de língua portuguesa, além de demonstrar a sua percepção acerca da necessidade de trabalhar na perspectiva do desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, mediante práticas de leitura, oralidade e produção textual escrita, uma vez que são essas práticas que permitem a interação social.

As seções em torno da elaboração do PD, que somaram um total de quatro (04) frutíferos encontros foram realizadas levando sempre em conta a disponibilidade de tempo da professora e, embora tendo uma pauta previamente elaborada a qual era cumprida, prezava pela espontaneidade discursiva e recepção de outras abordagens, principalmente aquelas trazidas pela professora, de quem a vivência em sala de aula permitiu a exposição de uma visão e preocupação acentuadas com o ensino de língua portuguesa no sentido de buscar meios para inová-lo.

A interação com a professora participante-colaboradora possibilitou um processo de escuta caracterizado pelos anseios, (des)motivações, desafios e angústias vivenciados por quem exerce a docência em Língua portuguesa. Os enunciados da professora assentavam-se em distintos territórios, desde aqueles que se caracterizam por uma espécie de desabafo diante do cenário do ensino de língua materna, indo às fronteiras de um discurso caracterizado pela convicção de que é necessário intervir diante dos desafios e fragilidades da educação, a fim de que seja possível melhorar as condições de ensino e mobilizar os(as) estudantes para o ato de aprender, numa perspectiva em que a mobilização para aprender tem estreita relação com os significados do aprendizado.

5. O COTIDIANO DAS AULAS E DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DECIFRADO PELOS(AS) PARTICIPANTES-COLABORADORES(AS) DA PESQUISA

O presente capítulo destina-se à apresentação e interpretação dos dados gerados no decorrer da pesquisa, os quais foram possíveis através da aplicação do protótipo didático e observação das respectivas aulas, somados ao processo de escuta dos(as) participantes-colaboradores(as) da pesquisa, mediante aplicação de entrevista e realização de roda de conversa, respectivamente.

5.1 O olhar da pesquisadora para as aulas de aplicação do protótipo didático – elementos da observação[47]

Os aspectos metodológicos de uma pesquisa são elementos delineadores do percurso e exercem grande influência na interpretação do objeto; são sobre as lentes da metodologia ou da abordagem metodológica que o objeto é visto e interpretado.

Nesta pesquisa, com as lentes da etnografia colaborativa, os eventos do cotidiano da sala de aula de Língua Portuguesa foram gerados e sob esse prisma serão interpretados; os eventos da sala de aula são elementos da cultura escolar e sob essa perspectiva são vistos e, tendo como referência o que é visto, tem início o processo hermenêutico de construção e atribuição de sentidos.

Embora delineador do percurso, o planejamento da pesquisa, como todo planejamento, está suscetível aos percalços do caminho. Nesse sentido, o percurso desta pesquisa tem sido constantemente sobressaltado por imprevistos externos (contexto político-educacional do município) e internos (condições técnicas da escola), os quais conclamaram a necessidade de, sobretudo, alongar os prazos do estudo, mantendo, entretanto, o foco do trabalho.

Conforme dito anteriormente, foi preciso mobilizar a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, tendo em vista a ampliação da rede de internet da escola,

---

[47] Pertinente destacar que nos relatos da observação das aulas de aplicação do protótipo, não priorizaremos as interações mantidas entre a professora com cada estudante de modo particularizado; a ênfase será dada às mediações entre a professora e o conjunto de estudantes, através das interações pedagógicas. No entanto, chamamos atenção para o fato de que a análise das mediações mantidas, de modo individualizado e contextualizado, entre professora e estudantes no conjunto discursivo que compõe a aula e o ensino de língua portuguesa configuram-se como possibilidade para continuidade de novos estudos.

visando disponibilizar o acesso aos(às) estudantes. Essa ação demandou empenho da equipe diretiva da escola, da pesquisadora e precisou contar com a parceria da SEMED. Ainda assim, no dia previsto para iniciar as atividades de aplicação do protótipo didático – o qual compõe-se de cinco (05) sequências didáticas, contendo duas (02) aulas em cada sequência – o acesso à rede de internet da escola ainda não estava disponível aos(às) estudantes. No momento em que professora, pesquisadora e estudantes aguardavam para entrar na sala e dar início aos trabalhos, chegou a informação de que no decorrer das três primeiras aulas daquele dia (13/07/2022), os(as) estudantes, um(a) a um(a), seriam chamados(as) à secretaria da Escola, os(as) quais deveriam ir levando seus aparelhos de celulares, a fim de que um profissional/técnico da Escola habilitasse o acesso ao sinal de internet, através do IMEI de cada aparelho de celular. A justificativa para o acesso via IMEI de cada celular baseava-se na intenção de restringir o acesso de usuários à rede; apenas os(as) estudantes da turma do 9º ano A, durante as aulas de aplicação do protótipo didático, as quais ocorreriam na primeira e segunda aulas das próximas cinco (05) quartas-feiras, teriam acesso à internet da escola.

Com esses percalços, a professora Macabéa viu-se na necessidade de alterar seu planejamento, adaptando-o às limitações do momento. Ao invés de desenvolver as duas primeiras aulas da primeira sequência do protótipo, a professora optou por apresentar o protótipo à turma e explorar os conhecimentos dos(as) estudantes em relação à temática, qual seja: *Redes sociais – exercendo a cidadania na era digital*.

Essas observações acentuam a importância do necessário debate sobre as limitações da escola no sentido de apropriar-se do arcabouço oferecido pelo ciberespaço para dinamizar o ensino. Os modos de ensinar e aprender nesse contexto marcado pelas TDICs precisam acompanhar a dinâmica imposta pelo advento do digital; no entanto, ainda que essa dinâmica seja capaz de promover novas e significativas aprendizagens, muitos(as) docentes veem-se limitados à melhoria da ação pedagógica, em função de as escolas ainda não oferecerem as condições necessárias para que seja possível implementar novas metodologias de ensino em sintonia com as TDICs.

Voltando ao contexto do que deveria ter sido as duas aulas da primeira sequência didática de aplicação do protótipo *Redes sociais – exercendo a cidadania na era digital*, a professora Macabéa adentra a sala de aula junto com os dezenove

estudantes presentes naquele dia. Aceito o seu convite[48], cumprimento a turma e discretamente me desloco para o fundo da sala, onde sento e organizo meu material para gravação e anotações.

A professora cumprimenta os(as) estudantes, começa organizar seu material (notebook e datashow) para iniciar a aula e enquanto a apresentação carrega, ela faz a chamada. Nesse ínterim, alguns(mas) estudantes dialogam entre si e outros(as) mantêm-se atentos à chamada. Chamou bastante atenção a reação de alguns estudantes quando a professora citou o nome de uma aluna que há alguns dias vem faltando às aulas e perguntou à turma "Cadê Ana[49]?" Dentre as vozes que responderam à professora que Ana não estava vindo, um aluno respondeu à professora com a seguinte afirmação: "parece que ela (Ana) desistiu de seu futuro". Nota-se aqui que, ainda que haja desinteresse ao ato de estudar e falta de perspectiva diante dos estudos (conforme conversado com a professora em encontro anterior), este estudante atribui valor aos estudos e vincula-o ao futuro, deixando claro que uma das condições para a possibilidade de um futuro promissor está relacionada a opção de não deixar de estudar, no presente. Aqui, a palavra futuro ganha sentido em seu contexto de uso: futuro não é apenas o que está por vir, mas um povir melhor. Não vamos, contudo, entrar no mérito dessa discussão (semântica que palavra futuro adquire no contexto da enunciação e valor dado aos estudos). Apenas registramos esse episódio pela pertinência; ademais trata-se de um enunciado em que a linguagem adotada evidencia percursos constituintes da percepção dos sujeitos; em outras palavras podemos dizer que a percepção dos sujeitos, expressa pela linguagem, revela não apenas um pensamento, mas é indício da identidade dos sujeitos, a qual, consoante Moita Lopes (2006), é uma construção ininterrupta, mediada pela linguagem; assim, a linguagem, que nos revela, nos constitui.

5.1.1 – Cronograma de aplicação do protótipo

---

[48] Foi dispensado qualquer tipo de apresentação. Semanas atrás havia tido contato com a turma e naquela oportunidade, na presença da diretora e da professora, havia me apresentado aos estudantes e discorrido sobre a pesquisa. Esse contato prévio com a turma se justifica pela necessidade de apresentação da pesquisa e mobilização para a assinatura do TALE (pelos estudantes) e do TCLE (pelos responsáveis).

[49] Para evitar qualquer tipo de exposição e seguir o protocolo ético, o nome verdadeiro foi substituído por um nome fictício.

Embora projetado para ser aplicado em dez (10) aulas, sendo cinco (05) encontros de duas (02) aulas cada, em relação ao total de encontros e aulas, houve uma assimetria entre o planejamento e respectiva execução, de modo que o calendário de execução das atividades do protótipo consta no quadro abaixo.

Quadro 6 - Cronograma de aplicação do protótipo[50]

Encontro	**Aulas**	**Episódio/Sequência didática**	**Data**
01	01 e 02	Apresentação do protótipo didático	20/07/2022
02	03	1ª sequência didática	28/07/2022
03	04	2ª sequência didática	29/07/2022
04	05 e 06	2ª sequência didática (continuidade)	03/08/2022
05	07 e 08	3ª sequência didática	10/08/2022
06	09 e 10	4ª sequência didática	17/08/2022
07	11 e 12	5ª sequência didática	24/08/2022
08	13	Episódios de conclusão das atividades do protótipo	31/08/2022

Fonte: elaborado pela autora, 2022.

A descrição das sequências constantes no quadro acima encontra-se detalhadas nas próximas subseções.

5.1.2 Sobre a apresentação do protótipo didático

A professora, então, apresentou o protótipo aos(às) estudantes a partir do próprio entendimento do que seja esse recurso metodológico, refletindo, pois, o percurso formativo da etnografia colaborativa vivenciado antes e durante os encontros realizados em prol da elaboração do mesmo. Após dialogar com a classe sobre o conceito primário de protótipo enquanto esboço inacabado de um projeto, espécie de esqueleto usado para dar forma a um projeto, ela virou para a classe e disse:

> O protótipo didático tem o intuito de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem, fazendo a utilização dos recursos da internet; (...) é um mecanismo para facilitar o ensino-aprendizagem. (...) É um PDF interativo, à medida que vocês vão fazendo a leitura, vocês serão direcionados através de links... E também possibilita que vocês tenham mais acesso a esse processo que vocês têm de comunicação

[50] A descrição detalhada das atividades desenvolvidas em cada sequência didática encontra-se no protótipo didático (versão do Professor), constante no Apêndice A.

> que faz parte do dia a dia de vocês, essas linguagens, essas práticas sociais que vocês vivenciam no dia a dia de vocês. (...) Eu espero que a gente realmente consiga com isso (referindo-se ao protótipo didático) dinamizar, tornar mais leve, tornar mais fácil, tornar mais ::::::::: interativo mesmo esse processo fazendo utilização do protótipo (MACABÉA, 2022).

Nota-se nesse fragmento transcrito do discurso oral da professora, que os dizeres de Macabéa fortalecem os princípios da etnografia colaborativa referentes ao percurso da formação de professores(as). Esse fragmento evidencia o domínio adquirido desde os primeiros encontros até o momento da enunciação, confirmando-se que a etnografia colaborativa em educação se adéqua ao desenvolvimento de projetos de formação continuada de docentes (BORTONI-RICARDO, 2008). Esse processo, iniciado ainda no segundo semestre de 2021, quando a professora foi introduzida ao campo dos estudos da pedagogia dos multiletramentos, mais especificamente acerca do protótipo didático, configura-se como cenário para a formação em exercício, tendo como postulado principal a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros (BORTONI-RICARDO, 2008).

Ainda da compreensão da professora colaboradora sobre protótipo didático, nota-se um entendimento alinhado à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), a partir do uso da rede mundial de computadores, com vistas a dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Ao dizer que o protótipo didático possibilita aos(às) estudantes acesso aos processos de comunicação/linguagens presentes no cotidiano, Macabéa traz presente a importância de que o ensino de língua portuguesa tenha como premissa inserir, com desenvoltura, os(as) estudantes nas variadas possibilidades de linguagem advindas do contexto das práticas discursivas do dia a dia dos(as) mesmos(as).

O conceito de protótipo didático, enquanto recurso de ensino baseado na pedagogia dos multiletramentos, expresso pela professora Macabéa encontra respaldo nas palavras de Rojo (2012), quando esta evidencia que:

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias, linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva a agência – de textos/discursos, valorizados (...) ou desvalorizados (ROJO, 2012, p. 08).

Através dos dizeres de Macabéa (2022) e Rojo (2012), nota-se a importância de que o mundo cultural dos(as) estudantes, desde os aspectos que caracterizam a linguagem local até os elementos da linguagem global, seja pauta do ensino de língua portuguesa, tendo em vista que o ensino parta da linguagem conhecida e de domínio destes(as) a fim de inseri-los(as) em outras possibilidades, prezando sempre pela formação de um sujeito que, ao mesmo tempo em que é uno, reflete uma pluralidade cultural e linguística. Logo, o protótipo didático, por ser assentado na pedagogia dos multiletramentos, representa uma perspectiva para trabalhar a dimensão linguística, cultural e ética dos(as) estudantes – sujeitos que na sua individualidade reflete inúmeras pluralidades.

A sintonia entre os postulados de Rojo (2012) e os dizeres de Macabéa (2022) acerca do trabalho com os multiletramentos é constatada e sintetizada no Quadro 7, abaixo disposto:

Quadro 7 - Interfaces entre ROJO (2012) e MACABÉA (2022)

ROJO (2012) FALA SOBRE...	**MACABÉA (2022) FALA SOBRE...**
... envolvimento de novas tecnologias de comunicação e informação;	... utilização dos recursos da internet;
... relação entre o trabalho, a cultura de referência e linguagens conhecidas pelos estudantes.	... trabalho escolar a partir das práticas sociais (discursivas) vivenciadas e presentes no cotidiano dos estudantes.

Fonte: elaborada pela autora, 2022, com inspiração em Rojo (2012) e Macabéa (2022).

Para explorar a temática do protótipo, conforme sugerido no próprio material, a professora explorou junto aos(as) estudantes o entendimento deles(as) quanto às palavras: *redes sociais, cidadania* e *era digital*. Esta breve atividade introdutória teve como objetivo possibilitar aos(as) estudantes a interação com a temática do protótipo, por meio do desenvolvimento da oralidade – uma das práticas discursivas que sustenta o protótipo. Durante a exploração dos sentidos do termo *redes sociais*, em determinado momento, a professora dirigiu-se à turma e perguntou:

> P: Vocês sabem o que que significa redes sociais?
>
> A1: Ué, rede social.
>
> P: SIM. O que que é? O que que vocês entendem ::::::::: por uma rede social?
>
> A1: Comunicação com as pessoas, internet.

> A2: Rede social.
>
> A3: Comunicação entre as pessoas::::::::: pela internet.
>
> A4: Rede de comunicação pela internet.

[Reorganizando os turnos de fala expostos e outros que não foi possível captar de forma nítida, a professora afirmou:]

> P: Rede de comunicação, via internet, para conversar com o mundo todo.

[Prosseguindo, a professora acrescentou]:

> P: Na verdade, rede social independe de, é ::::::::: de ser realmente dentro da internet ou não. Rede social é uma rede de pessoas neh, que têm objetivos em comum e que participam neh, de determinados grupos que, no caso, hoje em dia, as redes sociais que, que mais estão atuantes são estas que estão sendo disponibilizadas através da internet, neh.

Esses turnos de fala evidenciam elementos reveladores do quanto linguagem e identidade são influenciadas pelo contexto social. Como vivemos no contexto digital, as falas dos(as) estudantes evidenciam que o conceito deles(as) acerca do que sejam redes sociais vincula-se diretamente à existência da rede mundial de computadores, em virtude da influência e presença da internet na vida dos sujeitos da contemporaneidade. Isso mostra o quanto o contexto influencia a linguagem, as percepções e a identidade dos sujeitos. Não fosse pela intervenção da professora, o conceito da classe ficaria limitado às redes sociais que são possíveis via internet, passando despercebido que redes socias não se limita às redes de interação virtual, embora sejam estas as “que mais estão atuantes” (MACABÉA, 2022), em virtude das TDICs.

Outro aspecto importante extraído dos turnos de fala acima, vincula-se às características da linguagem oral, marcada pela espontaneidade linguística e por recursos típicos da oralidade, como expressão facial e movimentos gestuais. No entanto, é importante atentar-se para os graus de (in)formalidade da modalidade oral da linguagem; há contextos em que quanto menos formal for a oralidade, mais sintonia terá com o momento da interação; contudo, há situações em que o contexto discursivo requer o emprego do oral formal. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2011)

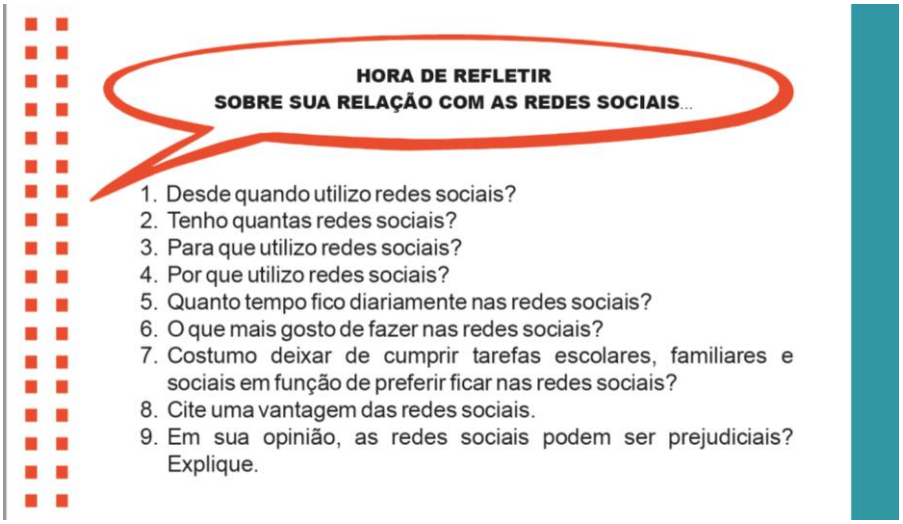
afirmam que, embora a apropriação das práticas de linguagem inicie-se no seio familiar, é graças ao ensino que o desenvolvimento das práticas de linguagem relacionadas à leitura e ao oral formal se efetivam. Quando a professora reorganiza as respostas dos(as) estudantes, elaborando uma resposta capaz de articular as colocações destes(as), ela assume sua responsabilidade, enquanto agente de ensino, diante do aprimoramento da oralidade dos(as) estudantes, ao mesmo tempo em que reafirma o entendimento da turma quanto ao conceito de redes sociais.

Conforme sugerido no próprio material, a professora começou um diálogo com a turma, com o intuito de que os(as) estudantes expusessem sobre a forma como se relacionam com as redes sociais, tendo como referência as questões da Figura 7. Durante o diálogo da professora com os(as) estudantes, foi possível notar o quanto é importante, em sala de aula, abordar conteúdos de interesse dos(as) estudantes, por meio da adoção de linguagens de suas vivências e cotidianos. Esse entendimento é ilustrado pela antecipação por parte de um estudante da questão de nº 04 quando a professora ainda dialogava com a turma sobre a questão de nº 02. O estudante, com bastante espontaneidade, antecipou o debate sobre a questão, fazendo a pergunta e, ao mesmo tempo, respondendo-a:

> A5: Ei, tá perguntando qual o motivo de usar as redes sociais. Uai é por causa das nêgas.
>
> A++++++: ((sorriram))
>
> A5: Cê tá achando que é pra quê?
>
> A4: Eu, não... [dizendo que não usa as redes sociais por causa das nêgas].
>
> A3: Ô véi.
>
> A+++ ((sorriram))
>
> P: A5, A5 ((falando o nome do estudante)) usa por causa das nêgas.
>
> A5: Ai, ai, ai cês tá achando que é pra quê...
>
> P: E os outros? [dando continuidade à fala anterior].
>
> A1: Diversão.
>
> A2: Estudar.
>
> A1: Interagir com os outros.
>
> A2: Conversar com as pessoas que estão fora.
>
> A3: Para ter informações sobre o mundo e diversão.

Da antecipação da questão, nota-se a motivação do estudante para falar de algo que lhe interessa (importante dizer que esse estudante, até então, praticamente não havia interagido com a classe diante da abordagem sobre o protótipo, sobre a temática nem sobre a relação com as redes sociais). Essa antecipação da questão e o interesse em falar e argumentar evidenciam a importância de que o professor esteja sempre atento aos interesses e linguagens da turma, utilizando-os como passaporte para a introdução dos conteúdos e dos gêneros discursivos a serem trabalhados, visando ao desenvolvimento da competência discursiva. Ademais, a abordagem de assuntos de interesse dos(as) estudantes corrobora a própria formação intelectual e o aprofundamento em outras temáticas tendo como referência temáticas que os(as) mobilizam.

Figura 7 - Questões reflexivas



Fonte: ROCHA, 2022.

Dos turnos de fala acima, além de ser possível notar os diferentes interesses para o uso das redes sociais, percebe-se expressões linguísticas (*nêgas, véi, cê, cês*) que revelam percursos identitários dos(as) estudantes e a forma como a linguagem utilizada no meio é incorporada por parte de quem vive esse universo. Ao usar a palavra *nêgas*, o estudante não deixou transparecer nenhum indício de linguagem racista[51]; o fez, ao que tudo indica, por ser uma linguagem comum ao meio, em que a palavra *nêgas* refere-se às meninas por quem algum tipo de

[51] Entende-se aqui por linguagem racista todo extrato linguístico capaz de inferiorizar o negro, sua cultura e identidade, proferido de forma maldosa ou até mesmo ingênua, porém dotado da capacidade de externalizar e (re)produzir discursos preconceituosos que atentam contra a dignidade dos povos afrodescendentes.

interesse é (ou pode vir a ser) despertado. Tal inferência decorre do fato de que outros(as) estudantes também utilizaram a mesma expressão, (as quais não puderam ser transcritas em função de que muitos(as) estudantes falaram ao mesmo tempo, dificultando a captação nítida do áudio) e também a própria professora que retomou a afirmação de A5, utilizando-se a palavra *nêgas*, para perguntar o motivo pelo qual os(as) demais estudantes usam as redes sociais. Como conhecedora do perfil da professora, caso ela percebesse qualquer carga semântica racista na palavra, ela teria retomado a afirmação de A5 substituindo a palavra *nêgas* por *meninas*, por exemplo, além de abrir breve discussão a respeito.

A análise do episódio acima, além do já exposto e da sensibilidade da professora em acolher a antecipação e espontaneidade do estudante, mostra-nos o quanto linguagem e sociedade influenciam-se mutuamente e repercutem no processo de constituição da identidade dos sujeitos, de modo que o caráter dinâmico, flexível, plástico da linguagem reverbera socialmente, refletindo nos processos de constituição identitária, uma vez que a linguagem adotada resulta dos percursos e características dos caminhos trilhados e repercute claramente na identidade dos sujeitos, confirmando-se, desse modo, a ideia de que “O que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

5.1.3 O desenrolar da 1ª sequência didática

O desenvolvimento das atividades integrantes da primeira sequência didática ocorreu na primeira e segunda aulas do dia vinte de julho de 2022 (20/07/2022) e, assim como nas demais sequências, foram realizadas na própria sala de aula (sala nº 03) da Escola Municipal Ponte para o Saber. A professora adentrou à sala, cumprimentou a turma, realizou a chamada, informou que estaria retomando as atividades do protótipo didático, isto é, partindo de onde foi possível chegar no dia da apresentação. Perguntou aos(às) estudantes se todos já estavam com a conexão de internet da escola, se tinham recebido o protótipo disponibilizado via grupo de WhatsApp e, como duas estudantes não estavam com o sinal da escola, pediu que se dirigissem à Secretaria para que o técnico disponibilizasse, através dos próprios aparelhos de celulares, o sinal de internet às mesmas.

Como na aula anterior de apresentação do protótipo foram exploradas algumas questões a fim de possibilitar aos(às) estudantes uma breve reflexão sobre a forma como cada um(a) se relaciona com as redes sociais, a professora retomou a aula explorando brevemente a temática do protótipo e na sequência pediu para cada estudante produzir um texto tendo como base as perguntas contidas no material. Para isso, pediu que os(as) estudantes acessassem o protótipo e se dirigisse para a página em que as perguntas estão contidas (Figura 07 acima exposta).

Embora não seja nosso objeto, é preciso considerar que uma das condições para a aplicação do protótipo didático (PDF navegável, o qual contará em alguns momentos com o recurso de materiais impressos também, inclusive com o intuito de valorizar a vasta produção impressa que tem contribuído e continuará contribuindo com a formação intelectual, científica e humana daqueles/as que a ela têm acesso) vincula-se diretamente ao acesso à internet e respectiva qualidade do sinal. Nesse sentido, foi possível notar algumas reclamações da turma sobre a qualidade do sinal de internet da escola. No entanto, esses entraves não dificultou o acesso dos(as) estudantes à proposta da atividade, uma vez que eles(as) interagiram entre si, disponibilizando, para os(as) que estavam com dificuldade de acesso (dificuldade em abrir o PDF navegável), o print da página do protótipo contendo a atividade. É óbvio que essa estratégia nem sempre poderá ser utilizada, no entanto evidencia-se aqui o caráter de interação entre os(as) estudantes a fim de que todos(as) tivessem acesso à atividade, destacando-se o espírito colaborativo da turma.

Foi possível notar, no momento de realização da atividade proposta, um nível diferenciado de interesse dos(as) estudantes diante da atividade: enquanto boa parte (principalmente as meninas) começaram realizar as atividades, uma pequena parte mantinha-se distraída, um tanto alheia à proposta, razão que pode ser interpretada como o não entendimento do que estava sendo proposto e/ou ainda uma certa dificuldade para lidarem com atividades de produção textual escrita. Próximo a mim, um pouco adiante, ao meu lado esquerdo, um aluno não entendeu o comando; ao invés de iniciar a produção textual tendo como direcionamento as questões orientadoras, ele começou a transferir as questões do protótipo para o caderno. A professora interveio, orientando-o.

Sobre a dificuldade de alguns(mas) estudantes em realizar a atividade de produção textual – cuja proposta interpõe-se em uma perspectiva contextualizada,

uma vez que o debate sobre as redes sociais havia sido feito em aula anterior e retomado brevemente na aula em curso – insere o processo de escrita, enquanto modalidade da linguagem, na condição de “trabalho humano, uma prática social complexa como qualquer outra” (FURMAN; MAFRA; STORTO, 2021, p. 128). Para além de constituir-se como atividade cuja instrumentalização para a prática é atribuição da escola, a escrita é prática social marcada por relativo grau de complexidade. Produzir um texto escrito não é a transferência do que se pensa para o papel, tão pouco representa a transcrição da oralidade; expressar-se, interagir-se por escrito exige habilidades e conhecimentos típicos da modalidade escrita da linguagem, os quais devem ser ensinados pela escola, cujo ensinamento deve partir das limitações e habilidades de cada estudante.

A produção textual escrita é uma atividade discursiva em que se exige um discurso articulado, visando à compreensão dos enunciados e a fluência da leitura; portanto, sendo a leitura uma prática discursiva social, a escrita é um trabalho humano a ser ensinado pelas instituições de ensino.

De modo geral, pode-se dizer que a proposta de atividade, que consistia em produzir um texto como forma de interagir com a temática do protótipo a partir da reflexão sobre o uso das redes sociais, foi bem aceita; é óbvio que o envolvimento de alguns(mas) estudantes foi maior, pois, tão logo a orientação foi dada, imediatamente começaram a executar a atividade, enquanto poucos(as) estudantes ficaram protelando o início da tarefa.

Como se tratava de uma atividade simples, a qual já havia sido explorada oralmente no decorrer da aula de apresentação do protótipo, decorridos alguns minutos que a turma havia sido orientada para a realização, foi determinado pela professora um tempo de quinze (15) minutos para a conclusão. Notei que a maioria dos(as) estudantes reagiu negativamente ao tempo estipulado, confirmando-se o que a professora me dissera em ocasião anterior, quando alegou que eles(as) demoram muito para realizar atividades simples de produção textual, que para a realização de atividades que podem ser feitas em poucos minutos gasta-se a aula toda para fazer e que, às vezes, ainda é preciso concluir em casa atividades programadas para realizar em sala de aula. Segundo a professora, é notório que a maioria dos(as) estudantes prefere fazer atividades de produção textual em casa e que na percepção dela (professora), essa opção vincula-se ao fato de buscarem o

“auxílio” da internet, não necessariamente como “auxílio”, mas para realizar o esquema “copia-e-cola”.

É óbvio que os recursos proporcionados pela internet podem e devem ser utilizados como facilitadores do processo ensino-aprendizagem. No entanto, orientações precisam ser dadas rotineiramente a fim de que os(as) estudantes tenham nesses recursos um aliado ao processo de aprendizagem e não um mecanismo de bloqueio e limitação das próprias faculdades intelectuais. Ademais, quanto à opção de os(as) estudantes preferirem fazer as atividades de produção textual escrita em casa, além da atenção ao possível esquema copia-e-cola, outro gatilho é acionado: atividades de produção textual escrita, pela própria natureza e características, exigem condições adequadas para o seu desempenho, as quais relacionam-se, dentre outras, a um ambiente propício (condições de acomodação que facilite a capacidade de concentração) e, conforme o caso, disponibilidade de acesso a materiais de consulta. Nesse sentido, não especificamente para o desenvolvimento da atividade proposta, mas de modo geral, precisamos assumir que nem sempre a sala de aula oferece as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades de produção textual escrita, principalmente daquelas que exigem maior grau de concentração e busca de informações complementares ao acervo intelectual acumulado por cada estudante.

Vencido o tempo determinado, a professora perguntou se os(as) estudantes já haviam concluído a atividade. Apenas uma estudante respondeu afirmando que só estava passando a limpo. Como a interrupção da atividade não causaria nenhum comprometimento para a realização das atividades subsequentes, decidimos (professora e eu) que a atividade seria concluída em casa. Na afirmação da estudante de que estava apenas passando a atividade a limpo, (re)afirmamos que as atividades de produção textual escrita passam por etapas, que vão desde a preparação até o processo de revisão e edição, as quais devem ser rotineiramente trabalhadas a fim de que os(as) estudantes as incorporem durante a prática discursiva de produção textual escrita.

Para introduzir a próxima atividade, a qual referia-se à leitura da crônica[52] *A internet nossa de cada dia,* de Kelma Jucá, publicada no site *O Vale*, a professora

---

[52] Produzida em prosa, a crônica é um gênero discursivo que se propõe à abordagem de temas e assuntos do cotidiano e é geralmente veiculada através dos meios de comunicação, com destaque para a veiculação através de jornais. Segundo Coutinho (1988), a princípio, a crônica estava

retomou o conceito de crônica junto aos(às) estudantes e depois orientou-os(as) a clicarem no *link* do protótipo a fim de serem direcionados(as) para a página da internet contendo a crônica e solicitou que fizessem a leitura silenciosa do texto.

Durante o momento da leitura silenciosa, como alguns estudantes estavam conversando, a professora chamou a atenção, usando as seguintes palavras: “Oh, pessoal, desse jeito vocês não vão conseguir fazer a leitura e compreender”, ficando evidente a preocupação da professora com o entendimento da crônica por parte dos estudantes, ao tempo em que evidencia-se que, para a professora, a leitura é um processo marcado por etapas, dentre as quais a decodificação é apenas o início do processo, o qual deve ser seguido da compreensão e ressignificação do texto/gênero lido.

Em outros momentos, a professora dizia: “Pessoal, concentre-se na leitura!”. Esse chamamento de atenção corrobora o entendimento de que a compreensão acerca do lido requer certo grau de concentração, exigindo do leitor um processo de mergulho no texto, o que só poderá ser feito de modo satisfatório mediante ato “de entrega”, de concentração.

Durante a leitura silenciosa, uma estudante verbalizou dificuldade em compreender a mensagem da crônica, a partir da expressão das seguintes frases: “*Eu não estou entendendo nada com nada desse texto aqui*” e “*Estou lendo palavra por palavra para ver se entendo isso aqui*”. Sugeri, então, discretamente, à professora que acolhesse os enunciados da estudante e fizesse uma breve reflexão sobre as etapas da leitura.

Assim, quando a turma concluiu a leitura silenciosa, a professora fez referência às falas da estudante e acrescentou que a leitura vai muito além da decodificação das palavras, que muitas vezes é preciso ler e reler o texto quantas vezes forem necessárias a fim de compreender sua mensagem. Evidenciou que sem a compreensão, a leitura não terá cumprido sua função, a qual relaciona-se à compreensão e ressignificação da mensagem textual.

---

diretamente vinculada a relatos cronológicos de fatos sucedidos em algum lugar; com o passar do tempo, esse sentido foi sofrendo alterações, de modo que atualmente a crônica designa “pequenas produções em prosa, de natureza livre, em estilo coloquial, provocadas pela observação dos sucessos cotidianos ou semanais, refletidos através de um temperamento artístico” (COUTINHO, 1988, p. 306). Por ser reflexo da vida cotidiana, a linguagem da crônica se assemelha à linguagem oral, valendo-se do uso de expressões coloquiais.

É importante mencionar que atividades pedagógicas de leitura contribuem com a formação de leitores, enquanto sujeitos capazes de relacionar o lido ao vivido e abstrair sentidos do que se lê com vistas à produção de novos sentidos. Nessa perspectiva, a prática pedagógica da leitura e a consequente abstração e produção de sentidos situam a leitura como atividade linguística de interação verbal que se materializa na tessitura social. Portanto, o olhar e a sensibilidade do(a) docente diante dos enunciados dos(as) estudantes durante a prática pedagógica da leitura são cruciais para a formação de sujeitos que leem como forma de interagirem-se socialmente.

Para Melo e Brito (2014)

> [...] na prática pedagógica de leitura e construção de sentidos, devemos ultrapassar o plano da forma, uma vez que a linguagem é constitutivamente heterogênea, incompleta, não-transparente e a palavra é por definição polissêmica, plurissignificativa, podendo abrigar vários sentidos e conotar esquemas semanticamente opostos. Empregada por grupos diferentes, ela muda de sentido, conforme seja utilizada por um ou por outro grupo. Nenhum texto é monológico, ao contrário, a dialogia está presente e caracteriza qualquer discurso (MELO; BRITO, 2014, p. 13).

Logo, a compreensão docente de que o texto é expressão dialógica e plurissignificativa, cuja completude não se encerra no autor e pode ir além da percepção do leitor, é fundante para o desenvolvimento e implementação de práticas pedagógicas de leitura capazes de confluírem para a formação de leitores. Nesse sentido, defendemos que

> A formação de um leitor proficiente é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa e uma proposta de alfabetização com vistas aos multiletramentos precisa levar em conta o caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de sua significação. Para esse fim, a perspectiva enunciativa da linguagem, na vertente bakhtiniana, mostra-se especialmente profícua, porque a leitura de gêneros discursivos diversos permite a ampla e rica abordagem das condições de produção de enunciados, situações de comunicação e relações dialógicas que lhe são constitutivas (LORENZI; PÁDUA, 2012, p. 39)

Com observações acerca das etapas da leitura, Macabéa convidou os(as) estudantes para a leitura compartilhada, em voz alta, da crônica, e, como estratégia para manter os(as) estudantes atentos, disse que iria convidando, aleatoriamente, alguns(mas) estudantes para ler a partir de onde o(a) colega parou.

O momento para a leitura compartilhada foi marcado por constantes interrupções da professora, no sentido de reler pequenos trechos fazendo corretamente o uso da pontuação, bem como para enfatizar a pronúncia correta e/ou dar ênfase a alguns vocábulos etc, com o intuito de facilitar o processo de compreensão do texto.

Como a leitura não se finda no processo de decodificação, Macabéa fez a exploração do entendimento dos(as) estudantes acerca da crônica, embora, por mais que provocasse a participação da turma por meio da elaboração de perguntas, praticamente não houve interação; o discurso ficou centralizado na professora, não por ser esta sua opção, mas em função do perfil da turma.

É válido ressaltar que ao buscar extrair dos(as) estudantes o entendimento deles(as) quanto ao título da crônica, *A internet nossa de cada dia*, Macabéa perguntou a eles(as) se a frase que constitui o título os(as) lembra alguma passagem de algum texto que eles(as) conhecem. Prontamente, alguns(mas) estudantes associaram o título a uma passagem do Pai Nosso. Na ausência da participação dos(as) estudantes no sentido de atribuir significados à associação entre o título da crônica com a similaridade da frase presente na oração do Pai Nosso, Macabéa ressignificou as passagens afirmando que assim como o pão é o alimento nosso de cada dia, a internet, igualmente, se faz muito presente em nosso cotidiano, como uma espécie de alimento do qual necessitamos para sobreviver. Aproveitou também para discorrer sobre a intertextualidade enquanto presença e relação de um texto com outro previamente produzido. Neste sentido, afirmamos que o entendimento e produção de sentidos a partir da leitura de um texto, que traz em si frações de outros textos, vincula-se à capacidade que temos de evocar nossa compreensão acerca de outros textos, que a compreensão do que se lê relaciona-se à capacidade de trazer à tona a compreensão resultante de outras leituras.

Desse modo, as práticas discursivas de produção textual e leitura demandam a existência e presença de outros textos; são práticas ancoradas na intertextualidade, esta que funciona como “chaves que nos permitem penetrar no texto, à medida que faz dialogar um texto com outros textos, da mesma época ou de épocas diferentes, de um mesmo espaço ou de espaços diferentes.” (WALTY, 1996, p. 30), acentuando, dessa forma, o caráter dinâmico, dialógico e polissêmico da linguagem, presente, inclusive, nas práticas de leitura e de escrita.

Feita a interpretação da crônica, a professora orientou os(as) estudantes para a resolução do Questionário do Google Forms *Interagindo com o tema do protótipo*, cujo atividade, em função do término da aula, foi orientada para ser feita em casa.

5.1.4 O desenrolar da 2ª sequência didática[53]

A segunda sequência didática foi caracterizada pela apreciação das respostas dos(as) estudantes ao questionário da Plataforma Google Forms[54], por momentos de leitura de textos verbais (produção dos(as) estudantes, texto do protótipo, orientações sobre debate regrado) e não-verbais (texto imagético) e pela interação oral entre a classe (professora x estudantes e estudantes x estudantes), com destaque para o momento do debate.

Um dos momentos da aula que chamou bastante atenção relaciona-se ao momento reservado aos(às) estudantes para realização da leitura em voz alta do texto produzido (iniciado em aula e concluído em casa) sobre a relação deles com as redes sociais, a partir das questões ilustradas na Figura 07, anteriormente exposta. Embora estivessem presentes na aula dezoito (18) estudantes, apenas três (03) se prontificaram em fazer a leitura. Da recusa da maioria dos(as) estudantes em fazer a leitura de um texto elaborado por eles(as) mesmos(as), contendo elementos que elucidam como cada um(a) se relaciona com as redes sociais, infere-se que esses(as) estudantes quisessem evitar exposições de si diante da classe perante a maneira como lidam com as redes sociais, uma vez que o dito/escrito/lido revela elementos para além do dito/escrito/lido, já que a nossa linguagem é revelação de nós mesmos e revela além do que pensamos dizer (ROCHA; SOUZA, 2022c).

Ao produzir um texto trazendo presentes elementos que enunciam como lidam diariamente com as redes sociais, os(as) estudantes, ainda que de forma não planejada, imprimem ao texto ressonâncias de uma identidade em construção, isto

---

[53] Embora previstas para serem realizadas em duas aulas, as atividades da segunda sequência didática foram desdobradas em quatro aulas, principalmente porque a realização do debate demandou bastante tempo. Ademais, fugindo-se à rotina da realização de duas aulas conjuntas às quartas-feiras, em função de questões referentes à organização interna das atividades pedagógicas, as aulas da semana em análise foram desmembradas, sendo realizadas individualmente, uma na quinta-feira e outra na sexta-feira.

[54] Não traremos presentes as interlocuções possíveis no percurso da análise das respostas dos estudantes ao Questionário Google Forms, uma vez que, embora a professora tenha provocado, através de inúmeras tentativas, a participação dos(as) estudantes, basicamente não houve interação e/ou as poucas interações limitariam em reafirmar as respostas dadas ao questionário, sem acréscimo de elementos para apreciação e análise.

é, marcas próprias que os(as) constituem enquanto sujeitos singulares dentro de uma teia marcada pela pluralidade, pelo dialogismo, pelo reflexo do outro no modo particular de ser. Assim, para Rocha e Souza:

> A identidade constrói-se (e jamais consolida-se, visto negar fixidez) no cotidiano e toma como dispositivo principal os elementos discursivos, fruto das interações sociais, de modo que é no dialogismo das interações discursivas que a identidade se (re)constrói, mediante a tomada de consciência de si mesmo, do outro e do mundo, dentro de uma teia de interações sociais mediadas pela linguagem (ROCHA; SOUZA, 2022c, p. 104).

Desse modo, o que nos constitui como sujeitos singulares tem amparo nas interações sociais, nas relações com o outro, com o mundo. As relações e interações cotidianas apresentam ressonâncias que permeiam a constituição identitária dos sujeitos, moldando as particularidades que nos constituem enquanto sujeitos dialógicos, compostos por uma pluralidade que singulariza.

Nesse contexto, a produção textual escrita, para além de atender a determinadas orientações pedagógicas e, sobretudo, finalidades sociais, expõe marcas identitárias de quem a faz, já que a linguagem é dialógica e revela o sujeito, conforme é possível constatar através das produções dos(as) estudantes presentes nas figuras 08, 09 e 10[55].

Os textos das Figuras 08, 09 e 10 são tomados como amostra da primeira atividade de produção textual escrita do protótipo, cujo intuito foi proporcionar aos(às) estudantes um mergulho na temática do protótipo, a partir da reflexão acerca do modo como as redes sociais estão presentes em suas vidas e sobre a percepção deles(as) quanto essa rede de interação, no que diz respeito a possíveis vantagens e desvantagens. Ademais, refletir e produzir um texto escrito sobre a forma como interage através das redes sociais representa uma possibilidade reflexiva sobre a constituição subjetiva de cada um, a ser trazida à tona por meio da escrita.

---

[55] Embora cada produção seja única, mesmo tendo por referência o mesmo roteiro e orientação, optamos por trazer presente apenas três produções, cuja seleção foi aleatória.

Figura 8 - Texto A

Redes sociais

As redes sociais, como já sabemos é um meio de comunicação presente na vida das pessoas, e como tudo ela apresenta vantagens e desvantagens.

Desde de 2019 tenho redes sociais, e é uma coisa que querendo ou não toma muito tempo de nossas vidas, eu por exemplo fico em cerca de 3 horas do dia nas redes sociais.

Ao todo tenho várias redes sociais, mas as de uso frequente são: WhatsApp, instagram, YouTube...

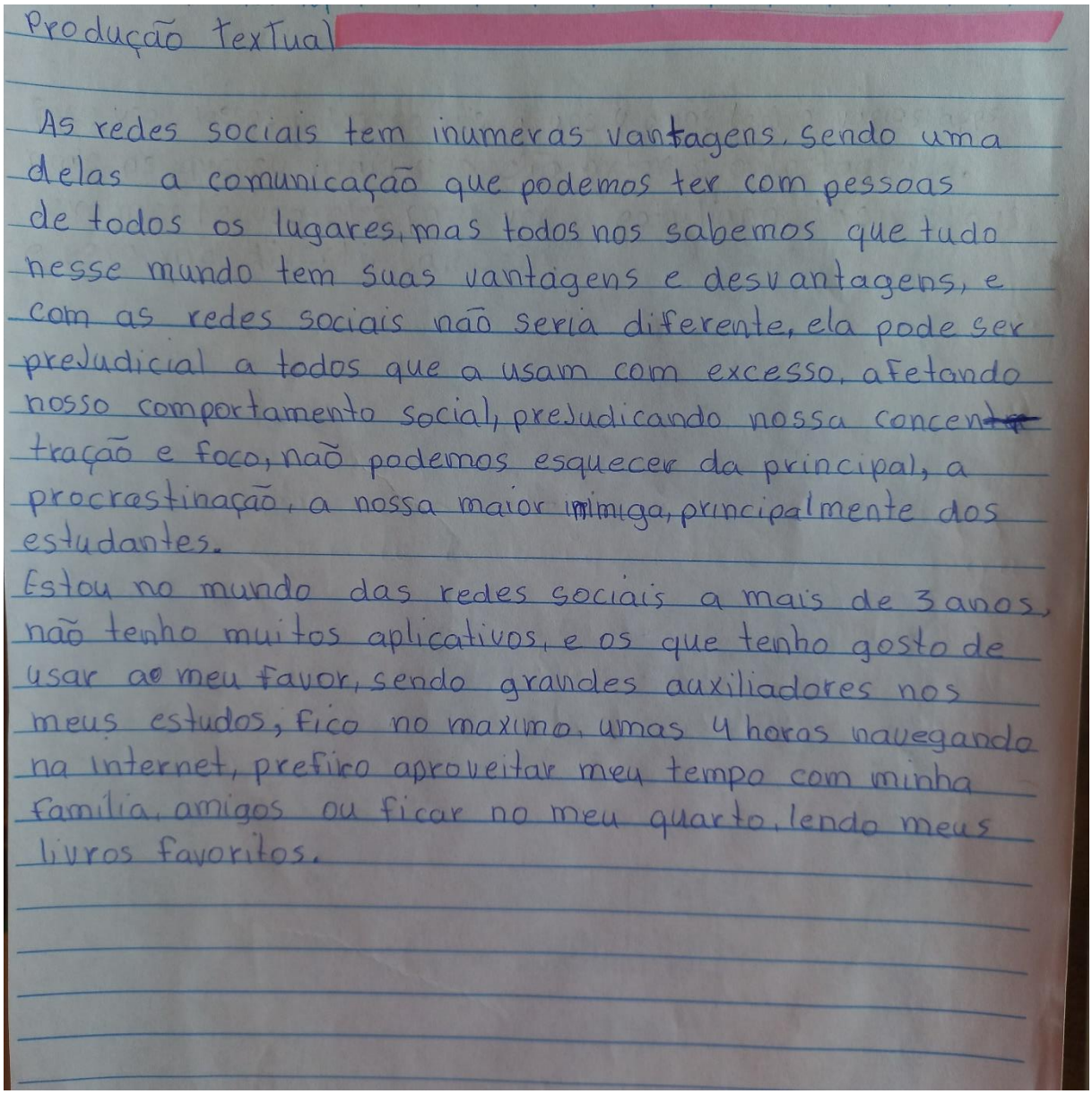
Bom, como falei no início, as redes sociais apresenta vantagens, como: Comunicação instantânea, facilita a organização de eventos, e desvantagens: Falta de privacidade, perda de concentração, o que prejudica as pessoas atualmente.

Eu por exemplo, não gosto de me deixar levar pelas redes sociais, pois trago outras coisas como minha prioridade.

Mas gosto de utilizar ela pelo fato da comunicação e dos conteúdos (principalmente escolares), e também por sempre nos manter informados de algo.

Fonte: Estudante do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Figura 9 - Texto B



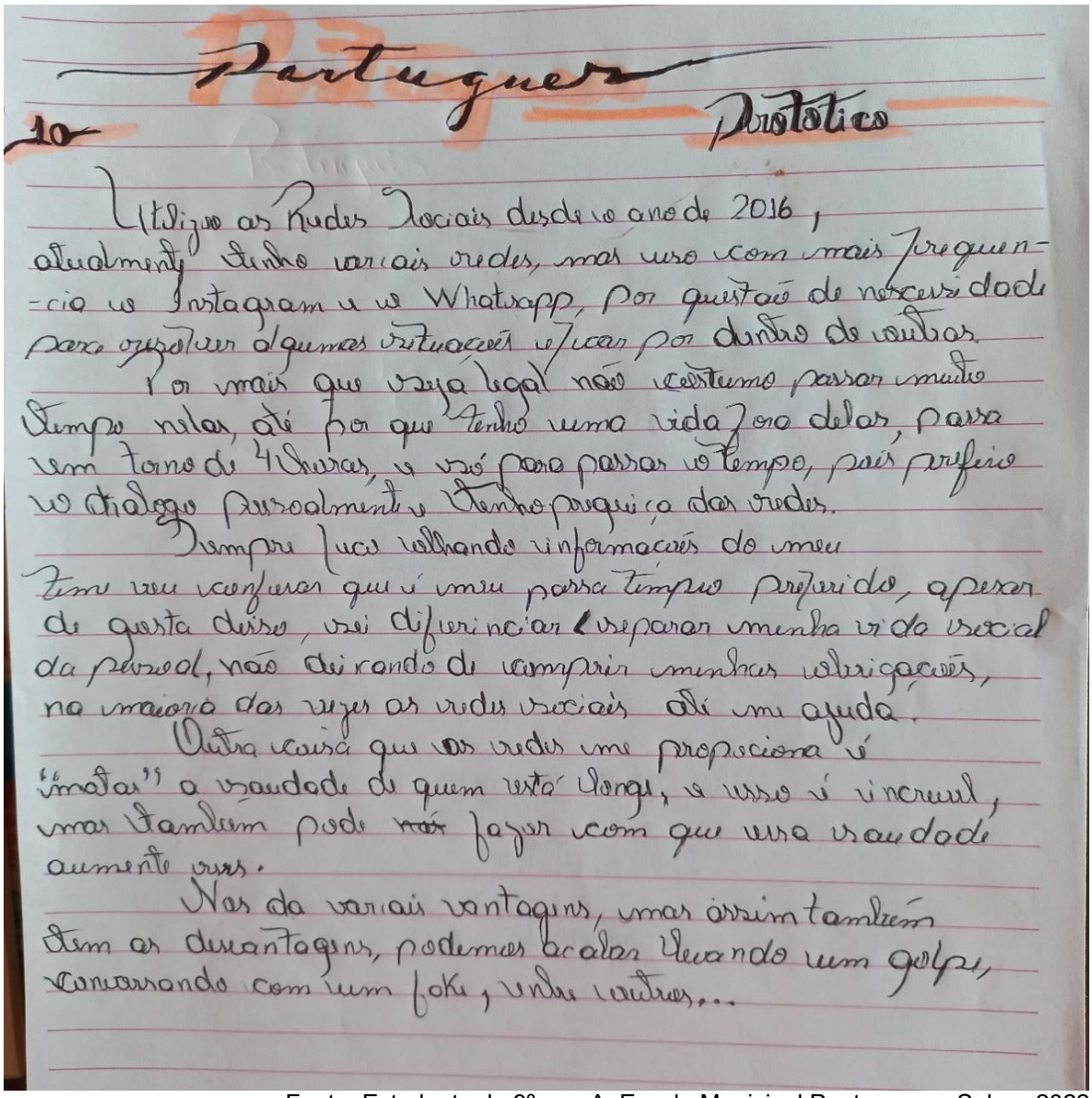
Produção textual

As redes sociais tem inumeras vantagens, sendo uma delas a comunicação que podemos ter com pessoas de todos os lugares, mas todos nos sabemos que tudo nesse mundo tem suas vantagens e desvantagens, e com as redes sociais não seria diferente, ela pode ser prejudicial a todos que a usam com excesso, afetando nosso comportamento social, prejudicando nossa concentração e foco, não podemos esquecer da principal, a procrastinação, a nossa maior inimiga, principalmente dos estudantes.

Estou no mundo das redes sociais a mais de 3 anos, não tenho muitos aplicativos, e os que tenho gosto de usar a meu favor, sendo grandes auxiliadores nos meus estudos, fico no maximo, umas 4 horas navegando na internet, prefiro aproveitar meu tempo com minha familia, amigos ou ficar no meu quarto, lendo meus livros favoritos.

Fonte: Estudante do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Figura 10 - Texto C



Portuguez

10 Prototico

Utilizo as Redes Sociais desde o ano de 2016, atualmente tenho varias redes, mas uso com mais frequencia o Instagram e o Whatsapp, por questão de nescessidade para resolver algumas situações e ficar por dentro de outras.

Por mais que seja legal não costumo passar muito tempo nelas, até por que tenho uma vida fora delas, passa em torno de 4 horas, e só para passar o tempo, pois prefiro o dialogo pessoalmente e tenho preguiça das redes.

Sempre fico olhando informações do meu time vou confessar que é meu passa tempo preferido, apesar de gosta disso, sei diferinciar e separar minha vida social da pessoal, não deixando de comprir minhas obrigações, na maioria das vezes as redes sociais até me ajuda.

Outra coisa que as redes me propociona é "matar" a saudade de quem está longe, e isso é incrivel, mas tambem pode ~~mas~~ fazer com que essa saudade aumente ess.

Nas da varias vantagens, mas assim também tem as desvantagens, podemos acabar levando um golpe, conversando com um fake, entre outros...

Fonte: Estudante do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Os textos acima são meramente ilustrativos da atividade realizada, tendo, contudo, tão somente, o intuito de conferir realce à realização de atividades de produção textual escrita em um contexto em que determinadas atividades façam sentido e encontrem respaldo que justificam sua realização. Essa ênfase baseia-se no entendimento de que a competência discursiva é um conjunto de habilidades e conhecimentos amplos que se expressam de diversos modos e em diversos tipos de interação, dentre as quais, destacamos aqui as interações inerentes às práticas discursivas que se realizam através da produção escrita. Desse modo,

compreendemos que não é objetivo do trabalho atribuir sentidos à subjetividade dos(as) estudantes expressa através da produção escrita; o intuito principal é inserir as atividades de produção textual escrita como oportunidades para apropriação e ampliação da competência discursiva dos(as) estudantes.

É sabido que a palavra escrita tem lugar privilegiado nas interações sociais, no entanto a linguagem não verbal vem ganhando destaque e consolidando-se como forma de interação, ora para ilustrar elementos presentes no texto verbal, ora como constituinte principal do gênero. Veicular mensagens, ou seja, interagir-se socialmente por meio da linguagem não verbal não é privilégio dos sujeitos dos tempos atuais, embora somos conhecedores(as) de que as TDICs e os recursos midiáticos têm potencializado a expansão do texto imagético.

Nesse sentido, umas das atividades desta sequência prezou pela inserção da leitura de um texto imagético, não apenas como passaporte para a atividade de leitura do texto verbal, mas, sobretudo, diante da presença desses textos no dia a dia dos sujeitos da contemporaneidade e a consequente necessidade de que a escola trabalhe na perspectiva de que os(as) estudantes leiam, interpretem, compreendam e produzam textos constituídos por imagens, símbolos, cores etc.

Vejamos passagens da atribuição de sentidos ao texto imagético (Figura 11), a qual acentua a necessidade da inserção da leitura de textos constituídos por imagens, cores e símbolos ao cotidiano escolar.

Figura 11 - Texto imagético

Fonte: Disponível em: https://bassitextil.com.br/artigo-especial-vantagens-e-desvantagens-das-redes-sociais-midias-sociais/ .

P: Observem aí, na página seis, que vocês estão vendo aí uma imagem, neh. O que que tem nessa imagem?

A: Símbolos.

P: Que símbolos são esses?

A: Errado e certo.

P: Quais são as cores que estão presentes aí?

A++++: Verde e vermelho.

P: Então, olha só! Pra vocês aí, o que nos remete, o que nos lembra aí a cor verde?

[Silêncio]

P: Então, pessoal! Olha só, qual o significado que a gente pode atribuir, nessa imagem, à cor verde?

A: Que é certo.

A: Que é verdade.

A: Um é verdade e o outro é falso.

P: Se a gente pensar no semáforo, nas cores do semáforo, o verde diz o quê?

A: Pode ir.

P: E se a gente pensar no vermelho?

A: Pára!

A: Acidente!

A: Vai morrer!

P: Nessa imagem, o verde e o vermelho lado a lado, o que que a gente::::::::: o que que vocês acham que isso pode significar, o verde de um lado e o vermelho do outro e além das cores nós temos esses símbolos aqui ((demonstrando com os polegares)).

Nos turnos de fala acima, através da elaboração de perguntas, Macabéa mobiliza os(as) estudantes para a leitura e interpretação do texto imagético constituído, além das imagens, por cores e símbolos. Importante notar que a professora faz uma afirmação (vocês estão vendo aí uma imagem, neh.) como forma de introduzir uma pergunta (O que tem nessa imagem?). No entanto, a resposta dos(as) estudantes demarca que, embora sendo visualizada a predominância das cores verde e vermelho, o foco inicial de atenção restringiu-se somente à presença dos símbolos. Há um jogo de significado provocado pelas cores verde e vermelho em sintonia com as imagens e os símbolos, embora essa presença não tenha

chamado tanto a atenção ou tenha passado despercebida pelos(as) estudantes, de modo que a apreciação desses fenômenos só foi possível mediante elaboração de novas perguntas pela professora.

Acerca da necessidade do desenvolvimento da leitura em uma dimensão para além da palavra, Silva (2020) afiança que “Os estudos sobre multiletramentos enfatizam a importância do desenvolvimento da capacidade crítica dos leitores para que interpretem e produzam textos constituídos por cores, sons, imagens, movimentos (SILVA, 2020, p. 80). Logo, trabalhar na perspectiva dos apontamentos oriundos dos estudos sobre multiletramentos é proporcionar aos(às) estudantes as habilidades para a leitura e atribuição de significados à multiplicidade de elementos não-verbais presentes nos gêneros discursivos de circulação social.

Nesse cenário, o ensino de língua portuguesa, ao comprometer-se com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, precisa agenciar na programação curricular a inserção de atividades de leitura e produção textual de diversos gêneros discursivos presentes no cotidiano dos estudantes, os quais constituem-se por múltiplas linguagens e, consequentemente, produzem várias semioses.

Agenciar na programação curricular atividades contemplativas da multimodalidade e multissemiose textual parte da premissa de que o contexto atual é marcado pela presença e influência das TDICs, as quais vêm (re)desenhando o cenário e as possibilidades da linguagem, de forma que os sujeitos são, a todo momento, interpelados pela veiculação intensa e instantânea de mensagens sonoras e visuais (palavras, imagens, cores, tamanho e formato de letras, símbolos, movimentos etc) sendo, portanto, urgente a necessidade de desenvolver novas habilidades de leitura. As múltiplas linguagens presentes nos gêneros discursivos de circulação social desafiam a escola e, principalmente, o ensino de língua portuguesa a trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, focando não apenas na leitura e compreensão dos gêneros discursivos multimodais, mas incentivando os(as) estudantes a interagirem socialmente por meio desse tipo de produção/prática social, levando sempre em consideração o enquadre em que a multimodalidade atua corroborando o processo interativo.

Voltando aos turnos de fala acima, é importante notar que ao realizar a leitura de textos imagéticos, a devida atenção deve ser dada ao significado que as cores

podem adquirir em diferentes imagens e usos. Quando Macabéa dirige-se aos(às) estudantes e diz: “Então, pessoal! Olha só, qual o significado que a gente pode atribuir, *nessa imagem*, à cor verde?”, a elaboração da pergunta proporciona aos(às) estudantes a condição de entenderem que *naquela imagem* o significado da cor pode ser diferente do significado que a mesma cor adquire em outro contexto de uso. Logo, no percurso do ensino de novas habilidades de leitura (imagens, cores, símbolos, sons, formas etc), faz-se necessário a contextualização em que esses elementos não verbais aparecem, pois assim como a carga semântica da palavra tem estreita vinculação ao contexto em que ela se encontra inserida, as cores também adquirem significados contextuais.

Foi possível notar, nas respostas dos(as) estudantes, a capacidade que eles(as) tiveram de associar o contexto como elemento potencializador do significado atribuído às cores verde e vermelho, pois a posição dos polegares e os caracteres foram determinantes para que atribuíssem uma conotação que demarca sentidos opostos, antagônicos.

Estabelecendo ligações entre o teor da imagem ao conteúdo do texto *Entenda as vantagens e desvantagens do uso de redes sociais*, Macabéa motivou os(as) estudantes para a leitura, convidando-os a lerem o texto em casa, através do *link* de acesso.

Para a leitura do texto *Entenda as vantagens e desvantagens do uso de redes sociais*, Macabéa convidou alguns(mas) estudantes para realizarem a leitura em voz alta, tendo-se o cuidado de solicitar que fizessem a leitura aqueles(as) estudantes que não leram na oportunidade anterior. Essa atitude da professora mostra seu compromisso com o desenvolvimento da leitura por parte de todos/as os(as) estudantes, evitando privilégios e concentração de responsabilidades apenas sobre os/as estudantes que apresentam nível de leitura satisfatório.

Como na ocasião anterior, o momento da leitura em voz alta foi caracterizado por intervenções da professora, principalmente no sentido de reler alguns trechos, fazendo-se a pontuação correta por intermédio dos recursos da pausa e da entonação da voz.

Todo texto escrito caracteriza-se pela presença da pontuação, responsável por garantir o ordenamento satisfatório das frases e por trazer presentes enunciados em que se faz declaração (afirmativa ou negativa) e questionamentos, além

daqueles em que há interrupção do pensamento e expressão de sentimentos de admiração, estranheza, surpresa etc. Ignorar, no percurso da leitura, quer seja silenciosa e/ou em voz alta, a presença desses marcadores gráficos (, . ? ! ...) compromete a própria decodificação e interfere na compreensão dos sentidos do texto. Logo, para garantir uma leitura fluente e em sintonia com o texto, o(a) leitor(a) precisa acionar habilidades referentes à alfabetização linguística e por vezes precisa visualizar o conjunto da frase e/ou do período, antes da leitura propriamente dita, a fim de, no ato da leitura, acionar elementos extralinguísticos, como entonação diferente de voz e ênfase maior na pronúncia de determinadas palavras, com vistas à assimilação dos sentidos e posterior ressignificação do texto.

Superado o momento da leitura em voz alta, como proposto nas orientações ao professor presentes no protótipo, a professora anunciou que o exercício de exploração dos sentidos do texto lido – *Entenda as vantagens e desvantagens do uso de redes sociais* – seria feito mediante realização de um debate regrado.

Macabéa explicou, então, o que é o gênero debate regrado, suas características, evidenciando a importância do respeito à diversidade de opiniões, bem como uma postura de civilidade para saber ouvir e aguardar a vez de falar, durante a realização do debate.

A fim de que os(as) estudantes se apropriassem mais das características do debate, distribuiu para a turma um texto impresso contendo a conceituação e outros elementos acerca desse gênero oral baseado na argumentação.

Formados os grupos: Grupo A – Vantagens das redes sociais e Grupo B – Desvantagens das redes sociais, a professora sugeriu aos(às) estudantes que fosse feita a escolha dos(as) debatedores(as), incentivando todos(as) os(as) integrantes a pesquisar sobre o assunto para poder prestar auxílio aos(às) debatedores(as), se necessário e oportuno fosse. Sugeriu que a elaboração dos argumentos partisse do texto já lido, mas que não se limitasse ao mesmo. Orientou ainda que a contra-argumentação partisse dos argumentos apresentados pelo grupo “adversário”, esclarecendo que não haveria grupo vencedor e grupo derrotado, uma vez que o objetivo da atividade seria que todos(as) os(as) estudantes pudessem ampliar os conhecimentos acerca das vantagens e desvantagens do uso das redes sociais, além de desenvolver o poder de argumentação oral.

Em virtude de não haver mais tempo disponível, a realização do debate ficou para a próxima aula, sendo os estudantes incumbidos de estudarem a temática e se prepararem, de modo extraclasse, para a realização da atividade.

5.1.6 O desenrolar da 2ª sequência didática (continuidade)

Chegados o dia e a hora do debate, a aula teve início seguindo a costumeira rotina: saudação e chamada. No entanto, um clima diferente pairava no ar! A turma estava mais eufórica e enquanto Macabéa fazia a chamada, os(as) estudantes já estavam se mobilizando e organizando a classe em dois grupos: de um lado, o Grupo A: Vantagens do uso da internet, do outro lado, o Grupo B: Desvantagens do uso da internet.

O gênero discursivo debate, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2011, p. 216), consiste em “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático.” Ainda, segundo os autores (2011, p. 215), quando se trata de debate de opinião acerca de assunto de fundo controverso, o gênero discursivo não visa “a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou modificar a sua própria”. Logo, por ser estruturado em torno da argumentação e da contra-argumentação, o debate figura-se como excelente atividade para o desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes, além de ser uma oportunidade para o exercício de princípios democráticos.

A escolha e inserção do gênero discursivo debate ao protótipo buscou aliar a propensão da temática do protótipo para esse tipo de atividade à importância de focalizar o trabalho escolar ao desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes, pelo entendimento de que “O oral se ensina” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 213).

Trabalhar, em sala de aula, o gênero discursivo debate é uma oportunidade, não apenas para o desenvolvimento da oralidade e do poder de argumentação dos(as) estudantes, representa também uma excelente dinâmica para que os(as) estudantes desenvolvam a capacidade de ouvir, tão necessária para o aprendizado e, em se tratando do debate, para a elaboração de argumentos e contra-

argumentos. Para Dolz, Schneuwly e Pietro, trabalhar o debate em sala de aula sustenta-se nas seguintes considerações:

> - o debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;
> - esse gênero pertence claramente às formas orais da comunicação (o que não significa que a escrita esteja aí totalmente ausente) e inclui um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação: gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada de seu discurso em suas próprias intervenções etc;
> - o debate coloca assim em jogo capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade);
> - além disso, trata-se de um gênero relativamente bem definido, do qual frequentemente os alunos têm certo conhecimento sobre o qual podem se apoiar (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 214).

Diante da importância de provocar o desenvolvimento da interação oral (sobretudo porque através dos contatos antecedentes à elaboração do protótipo, a professora evidenciou que os(as) estudantes pouco interagem oralmente acerca do assunto da aula) e o envolvimento dos(as) estudantes com a temática, o debate, diante das capacidades que ela pode aguçar, foi eleito como principal gênero para o trabalho na perspectiva do desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes.

Na condição de mediadora, Macabéa formalizou a abertura do debate. Antes, contudo, convidou um integrante de cada grupo para o jogo do par ou ímpar a fim de determinar qual dos grupos iniciaria o debate, ficando o Grupo B encarregado de dar a largada. Para a abertura do debate, além de uma abordagem breve da temática, Macabéa chamou a atenção da classe no sentido de saber ouvir, respeitar opiniões diferentes e aguardar a vez de falar, evidenciando a importância da escuta como condição para o desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos, cujos destaques feitos pela professora (re)afirmam o potencial do debate enquanto gênero no qual incluem-se capacidades privilegiadas da oralidade, como respeito e escuta do outro (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011), atitudes tão necessárias ao convívio social.

A seguir, são descritos e interpretados alguns episódios do debate. Antes, contudo, é importante destacar que a totalidade dos discursos oriundos do debate não será elemento de transcrição e interpretação; buscamos extrair do debate e da transcrição que segue apenas os discursos que estabelecem algum tipo de relação com os objetivos da pesquisa, omitindo, pois, falas proferidas durante o debate que não se vinculam ao mesmo, como conversas paralelas entre os(as) estudantes (destaca-se que estas foram muito poucas e quando aconteciam geralmente eram sobre a temática em jogo), interrupções da professora para pedir silêncio e que cada um(a) aguardasse a vez de falar etc.

Após outras explanações, nesses termos, Macabéa dirigiu-se à turma:

> P: Vocês que estão aí com os celulares na mão, usem a ferramenta somente com o intuito mesmo de rever alguma anotação para que vocês possam, de repente, se reportar... não para fazer leitura, gente, mas apenas para lembrar do tópico pra vocês fazerem o debate, tá bom! Lembrando, gente, que é um debate, e, às vezes, um grupo pode querer falar simultaneamente ao outro para se defender, entretanto, a gente tem que se lembrar sempre que existe o respeito, neh, e devemos levar em consideração o ouvir o colega e só contra-argumentar, na verdade, quando ele terminar sua argumentação. Boa sorte a todos::::::::: e que não vença o melhor, mas que saiamos daqui com a mentalidade mudada e sabendo o que vai ser melhor pra gente.

Nota-se no contexto desse turno de fala da professora Macabéa a sua preocupação com o desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, evidencia-se o quanto o debate propicia o desenvolvimento dessa habilidade. Ao recomendar aos(às) estudantes o uso do celular apenas para lembrar algum tópico a fim de fazer o debate e não para fazer a leitura, Macabéa enfatiza o debate enquanto gênero discursivo oral, no entanto, a oralidade não isenta a atividade de leitura (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011). Para além do desenvolvimento de habilidades no trato com a linguagem, o debate proporciona o desenvolvimento de faculdades relativas ao convívio social, como respeito, empatia, capacidade de aguardar a vez de falar etc. Esses elementos estão explícitos no turno em apreciação da fala de Macabéa quando ela deixa claro que, por ser um debate, pode ser que surja o desejo de que um grupo fale enquanto o outro esteja com a posse da palavra, mas que é necessário “ouvir o colega e só contra-argumentar, na verdade, quando ele terminar sua argumentação” (MACABÉA, 2022).

Ainda, desse turno de fala da professora, mesmo que sem relação direta com o gênero debate, vale trazer presente o caráter político das atividades pedagógicas, suscitado na afirmação de Macabéa de que possamos sair do debate “com a mentalidade mudada e sabendo o que vai ser melhor pra gente” (MACABÉA, 2022). Mudar algo, uma conduta, um comportamento, uma visão etc figura-se como aspecto político do fazer pedagógico. Dessa forma, o debate não é apenas um gênero discursivo trabalhado em sala de aula na perspectiva do desenvolvimento da oralidade, da expansão de capacidades linguísticas, cognitivas e sociais (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011), mas também é um excelente gênero para trabalhar na perspectiva do desenvolvimento de habilidades “do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção da identidade)” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 214). Ao ouvir-se e ouvir o outro, o(a) estudante (re)constrói o próprio discurso, enxerga o tema em discussão sob uma nova ótica e a partir daí (re)posiciona-se assumindo uma opinião; nesses movimentos, tendo por intermédio as múltiplas tonalidades discursivas presentes no ambiente em debate, o(a) estudante vai (re)construindo a própria identidade e transformando saberes em condutas, conhecimentos em perspectivas de vida, aprimorando o jeito de ver a realidade e sabendo fazer escolhas.

A seguir, extratos do debate protagonizado pelos(as) estudantes.

> A1: Bom, a gente vai tá falando sobre as desvantagens, QUE NÃO SÃO POUCAS. Éh:::: a gente pode começar com:::: sobre as::::que a internet além de:::: porque sim, ela ajuda, mas a internet tem muitas coisas que pode causar sérios problemas, como as campanhas de ódio; as pessoas usam muito a internet pra tá atacando um ao outro, lançando palavras ofensivas, realmente palavras que machucam:::: pra atacar outra pessoa. Isso é uma desvantagem muito grande da internet e que pode ser muito, MAS MUITO PREJUDICIAL.
>
> A2: Não... eu concordo com tudo que (falando o nome da debatedora que antecedeu)... a internet tem sim esses argumentos que ela falou, ela pode ser é:::... como se diz... ela pode ser prejudicial em muita coisa, mas eu também acho que a internet... que ela pode ajudar bastante a gente, desde que a gente saiba usá-la... porque a gente pode estudar por ela, a gente pode fazer cursos por ela, a gente pode:::... eu mesmo faço muita receita lá em casa através da internet ... então eu acho que ela pode ajudar bastante.
>
> A1: Sim, mas entretanto, nesse uso a gente pode ter também o uso excessivo... de algo extremamente (muito) éh::: prejudicial, a gente pode esquecer de fazer o que a gente realmente tem que fazer fora disso, que éh::: como as tarefas em casa, os deveres escolares... também tem a socialização entre as pessoas que a gente pode deixar porque tá ali e as informações falsas que até durante os estudos se a gente não prestar atenção pode sim acontecer de ter muitas

informações falsas, a gente tem sim que tá procurando e vendo o que é verdade, o que é (certo), o que é falso, e é certo ou não... e entretanto, éh:::... pode sim ser muito prejudicial usar ela pra esse tipo de coisa.

A2: ((sorriu)) Éh:::... eu acho que se a gente saber ter autocontrole dela ela não vai prejudicar não. Eu por exemplo, eu passo quatro hora do meu dia na internet e eu num vejo nada de :::... de prejudicial nesse tempo que eu fico.

A1: Você fica quatro horas na internet. Essas quatro horas você posta coisas sobre você ou fica ouvindo alguma coisa, certo?

A2: Certo

A1: Nisso tem a falta de privacidade, que você está ali expondo coisas sobre você ((sorriu)), anh:::... você está ali ((sorriu)) vendo coisas de outra pessoa, coisa que ela expôs, então isso tem a falta de privacidade, que é COISA extremamente ruim.

A2: Eu num acho. Eu por mim eu posso tá lá postando, eu num tô nem aí ((sorriu)) mas éh:::... eu gosto véi de tá ali passando minhas hora na rede social. Pra mim é uma coisa normal, até porque eu já acostumei também.

A1: Sim... e alguns dados que você pode colocar ali podem ser prejudiciais até diretamente pra você, como se você postar uma localização (de uma coisa) pode ter alguém por trás disso, alguma (pessoa) que tem a intenção de fazer mal pra você:::... você tá ali postando algo que é do interesse dele... você tá postando algo que ele pode ir até você pra fazer algo ruim... que são os criminosos neh, os bandidos...

A3: Eu acho que não só um, mas a maioria faz isso... então... devemos lutar contra isso, devemos... assim... aproveitar melhor nosso tempo... e:::... ter a nossa privacidade.

A2: Mas a questão aqui não é isso. A questão éh:::... quais são as coisas más que elas podem causar e:::... é uma parte, é uma conclusão... então a gente não pode deixar de lado e tentar mudar porque é um FA-TO.

A3: Mas conseguimos mudar... podemos mudar...

A2: Terminou a fala? Bom... NÃO. Éh:::... isso teria que ser algo com o tempo porque são muitas pessoas, são milhões e milhões de pessoas, a maioria das pessoas têm acesso à internet, então é algo muito grande e muito difícil de controlar. Realmente não tem como controlar e A GENTE PODE MUDAR é uma palavra muito forte, a gente pode fazer a nossa parte, mas a gente não pode mudar isso.

[silêncio]

A2: Eu acredito que “as redes sociais possibilitam muitas atividades positivas e facilitam a vida de pessoas e instituições, elas criaram espaços para novos tipos de negócios, novos empregos, novas formas de comunicação. Uma das grandes vantagens é a comunicação instantânea que as redes sociais oferecem. Podemos compartilhar informações, notícias, eventos muito rapidamente, os acontecimentos do mundo podem ser acompanhados e divulgados em tempo real. Por meio das mídias digitais, podemos encontrar pessoas, grupos e assuntos que nos interessam, podemos fazer amigos ou reencontrar pessoas que fizeram parte de nossas vidas em algum momento. Podemos encontrar trabalhos, estabelecer ligações profissionais, podemos também divulgar nosso trabalho, mostrar nossas habilidades, vender produtos. As redes sociais também são

canais de entretenimento, podemos ler artigos e postagens que nos interessam, ver vídeos, fotos etc."

A1: Desculpa. Você falou muitos assuntos em um só, mas um que eu parei pra prestar atenção é sobre falar com amigos de fora e:::... pessoas que passaram pela nossa vida... Nisso, éh:::... a gente tem que tomar cuidado pelo fato de:::... que:::... pode sim não ser a pessoa (queira ou não) pode ser um perfil falso, pode ser um fake... em questão de fazer amigos fora também... podem ser pessoas que tão ali com más intenções, pessoas que estão ali pra fazer o seu mal... éh:::... o perfil falso tem muitas, muitas desvantagens também, que são pessoas que podem arrecadar dados, questão de emprego também que se a pessoa passar dados éh:::... pode acontecer (altas) coisas muito ruim que é o que entra a falta de privacidade neh, que é o que ali você vai passar seus dados pessoais, seus documentos pra uma entrevista de emprego ... pode ser um golpe, o que é muito aplicado hoje em dia, éh:::... nos perfis falsos as pessoas entram cum:::.... sendo outra pessoa neh, entra ali com foto, com nomes... com coisas que não são reais... isso pode acabar afetando você. Igual se for um amigo de fora, você faz amizade com um fake que ele quer ali meio que fazer amizade pra depois ele meio que atacar você... E:::... nisso você cria amizade, fica ali, depois ele te deixa MAL... um fake que é uma pessoa que você nem conhece por conta da internet. Então essa é uma das principais, a falta de privacidade que você vai ter ali... então, sim, tem vantagens, mas as desvantagens são MUITAS, MUITAS mesmo.

[silêncio]

A2: Quero fazer uma pergunta para ((citou o nome da aluna)): você tirou essas questões::::::::: de desvantagens das redes sociais de onde?"

A1: De onde? Bom, em questão de lógica, em questão exatamente do que ela falou, que é sobre::::::::: todo mundo tem consciência que a internet tem o lado bom e o lado ruim. Todo mundo sabe disso, isso é questão de dia a dia, é questão de convivência. A gente vê em jornais, na própria internet a gente vê falando sobre isso o tempo todo... Até porque a gente vive isso, a gente tá ali dentro, a gente posta sobre a gente, a gente vê sobre as pessoas, a gente vê casos, então, é muito fácil saber sobre isso. É questão de tá atento ao que está acontecendo no mundo hoje em dia.

A2: Eu creio, eu entendo, mas assim::::::::: eu creio que você também foi na internet, foi buscar alguns assuntos, alguns conteúdos pra você poder debater aqui hoje com a gente, não foi?!

A1: Exatamente! E isso é onde entra a vantagem, porém têm as desvantagens que eu não sabia se isso aqui saía certo ou errado. Então a gente tem que tá atento, lendo certo o que tá ali e ver se bate com o nosso assunto, porque pode sim as pessoas apenas colocar no site errado pra depois a gente tá aqui comentando errado, como já aconteceu muitas vezes aqui da gente pegar uma resposta lá e depois tá errado, vai tá errado porque a gente não tem certeza, a gente não tem convicção que aquilo tá certo.

A2: Eu creio que nem todos, mas aquelas pessoas que têm acesso à internet dentro de casa, toda vez que passa uma atividade, ah! não sei tal coisa, não achei no livro, ah! tô com preguiça de pesquisar, corre na internet e vai lá pesquisar... porque::::::::.

A1: Exatamente! É o que eu acabei de falar, é sobre estar errado, é sobre a gente não ter a certeza daquilo, se é uma postagem falsa ou se é uma postagem verdadeira. A gente pode muito bem copiar o que

> tiver lá na internet, mas pode tá errado sim e::::::::: não é só a vantagem de ter lá, porque o que é importante é estar certo ou errado.
>
> A2: ((sorriu)) Desisto! ((sorriu))

Nos turnos de fala acima, ficam evidentes elementos típicos do debate, como "retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc" (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011, p. 214). Nota-se, contudo, que ao contestar uma afirmação, tanto A1 quanto A2 não desconsideram na íntegra as afirmações uma da outra, mas partem dessas afirmações para questionar elementos nelas contidos que evidenciam que tanto a internet quanto as redes sociais apresentam vantagens e desvantagens. As debatedoras demonstram nível de maturidade intelectual ao partirem das colocações uma da outra, a fim de demonstrar que um dos aspectos (vantagens ou desvantagens) apresenta sobreposição um ao outro.

Quando A2 diz *"eu creio que você também foi na internet, foi buscar alguns assuntos, alguns conteúdos pra você poder debater aqui hoje com a gente, não foi?!",* nota-se uma tentativa de "desestabilizar" A1, pois A2 conjectura que A1, mesmo pontuando sobre as desvantagens da internet e das redes sociais, irá reconhecer suas vantagens. De fato, há esse reconhecimento, o qual foi claramente expresso através da palavra "*exatamente*", proferida por duas vezes; no entanto, o poder de argumentação de A2 fica evidente quando esta, ao reconhecer as vantagens da internet e das redes sociais, coloca em dúvida a veracidade das postagens. Para ela, a facilidade de acesso à informação é uma vantagem, mas esta vem acompanhada de uma desvantagem: a incerteza da veracidade das informações postadas. Nota-se que para argumentar a favor de determinada concepção, não é preciso contestar por completo uma concepção diferente, mas partir de lacunas e insipiências, as quais abrem precedentes para pôr em dúvida elementos subjacentes ao dito, como fez A2 ao reconhecer que a internet traz consigo a vantagem do acesso à informação, a qual subjaz a dúvida quanto à sua veracidade.

A seguir, outros enunciados do debate:

> A3: Uma vantagem da internet, das redes sociais é que por causa da pandemia a gente não estava podendo vim pra escola, então a gente estudou lá em casa, estudou pelo celular, pelo tablet, de qualquer forma a gente usou a internet para aprender...

> A1: A gente usou, mas ali dentro da internet também teve muitas coisas que::::::::: apesar das vantagens ser muito grandes, neh, porque ajudou todo mundo, teve também uma grande desvantagem, muitas das pessoas nem faziam nada, não estavam presentes... Pelo fato de estar longe, não ter assim aquele contato, não participaram, não fizeram::::::::: Muitas pessoas não aprenderam, apenas pesquisavam na internet, colocavam lá e passou, estão passando... Então, além de ter a vantagem, teve também a grande desvantagem de um verdadeiro compromisso ali mesmo, de só estar por trás do celular, por trás do computador e dizendo estar ali na aula. Então teve a desvantagem também de não ter o real aprendizado que a gente perdeu durante esse tempo de pandemia.
>
> A3: Mas, eu acho assim: quem teve realmente o interesse em aprender, conseguiu.
>
> A1: Bom, mas aqui não estamos falando exatamente sobre quem teve e sim no geral todo, então teve sim as desvantagens muito grande.

Nesses turnos de fala, nos quais podemos notar o poder de argumentação das estudantes, tanto para elucidar as vantagens quanto as desvantagens da internet e das redes sociais, constata-se que uma estudante (A3), que até então estava apenas na condição de ouvinte, toma partido da situação e elenca as vantagens da internet e das redes sociais ao mencionar a continuidade do estudo e do aprendizado durante o período crítico da Pandemia da Covid-19, o qual só foi possível graças à rede mundial de computadores, em que, ressignificando as palavras de A3, podemos dizer que a internet pode ser vista como “lugar” de aprender. Mais uma vez A2, ao reconhecer as vantagens do espaço virtual, elenca suas desvantagens e o faz por meio de recursos linguísticos, através dos quais traz presentes elementos de cunho social e político: muitos não tiveram compromisso, nem todos aprenderam.

Nota-se ainda, nos turnos de fala acima, marcas que constituem a identidade social das estudantes, uma identidade forjada no compromisso com os estudos, com a aprendizagem, com o desenvolvimento estudantil de uma coletividade e não de alguns.

Outras abordagens vêm à tona através do debate:

> A3: Você falou, tipo assim, que existe muito ódio na internet::::::::: e no meio de tanto ódio existem pessoas que se suicidam::::::::
>
> A1: Este aqui é o nosso último tópico que ainda não entrei, mas que tem::::::::: que é por conta da internet, justamente, isso é uma desvantagem, que no caso já entra no nosso assunto. Exatamente, a ansiedade pode ser causada por ataques na internet, que onde vem as campanhas de ódio, neh, em que aquelas pessoas atacam uma

> pessoa e aquela pessoa tem crise de ansiedade, vai ficando muito mal, a pessoa vai guardando pra si mesmo e acaba se matando, acaba se suicidando por conta do ódio na internet.
>
> A4: Mas têm também as pessoas que ajudam através da internet, das redes sociais.
>
> A1: Você falou sobre a questão de ter pessoas que ajudam, é isso! Sempre a gente sabe, sim, que têm as vantagens, mas também têm as desvantagens. Têm as pessoas que ajudam, mas se você for parar para ver, são poucas as pessoas que estão disponíveis pra ajudar. A questão de pessoas que estão ali para atacar, pela questão de ódio, é muito maior do que a porcentagem de pessoas que querem ajudar. Pode, sim, ter uma pessoa que quer ajudar, mas pode ter três que não quer, três que vai tentar tá ali atacando. E muitas das vezes, as palavras, as coisas que aquela pessoa fala vai muito além do que as pessoas que quer ajudar fala... A pessoa tá ali com ansiedade, a cabeça dela tá girando, cheia de problemas, então ela vai caçar sempre tá se afundando mais. A pessoa com ansiedade e depressão, ela não tem o total controle sobre a mente dela, ela sempre vai tá caçando algo a mais ali para tá perturbando; a ansiedade, ela faz isso, ela cria coisas imagináveis na cabeça dela, que muitas das vezes quando a pessoa que quer o bem vem falar, ela nem presta atenção, ela nem escuta, porque a cabeça dela já está ali no fundo do poço, que é quando ela já vai tentar o suicídio, quando ela comete o suicídio, se mata ou algo assim.
>
> A2: Eu creio que a internet não é só ódio não. Porque como você citou, que a internet tem muito maldade e tal::::::::: realmente. Na internet, você também pode conhecer pessoas que querem seu bem, pessoas que querem te ver crescer, pessoas que querem sua vitória, pessoas que te motivam.

Dos turnos de fala acima, destaca-se que mais um estudante (A4) é mobilizado a entrar na discussão e defender as vantagens da internet, das redes sociais, ao afirmar que há também pessoas que, através desses espaços, ajudam. Nota-se que A4, ao usar a palavra "*também*", não exclui as desvantagens; ao invés de assim fazê-lo, opta pela inserção de uma vantagem. Ao entrar no debate e portar-se desta maneira, além de ficar evidente o quanto o debate proporciona o desenvolvimento da oralidade, A4 expressa respeito e empatia à opinião divergente, o que nos leva a ratificar o debate oral como atividade promotora de capacidades de cunho linguístico, cognitivo, individual e social (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2011).

Para evidenciar as vantagens da internet, das redes sociais, A4 foge aos tipos de argumentos até então usados e situa o protótipo didático como algo muito positivo, cuja realização só foi possível graças às TDICs, conforme abaixo transcrito, sendo a afirmação de A4 ratificada pela professora.

> A4: Uma coisa, assim, que é positiva é o nosso protótipo, um exemplo, é uma coisa boa pra que nós possamos saber a verdade::::::: não fazer algo errado.
>
> P: E o nosso protótipo está sendo possível através da internet, das redes sociais::::::: E é por saber e reconhecer que é uma ferramenta tão importante é que a gente precisa conscientizá-los de que é importante, e mais importante ainda é se posicionar de forma consciente diante das coisas que chegam até nós através da internet, das redes sociais. Isso é o mais importante!

Nos turnos de fala acima, nota-se a sensibilidade de A4 ao defender as vantagens da internet e das redes sociais através da menção da aplicação do protótipo didático. Trata-se de uma vantagem, da implementação de um recurso de ensino que somente "*está sendo possível através da internet, das redes sociais*" (MACABÉA, 2022).

Nesta fala de Macabéa e em outras aqui não reproduzidas fica evidente o reconhecimento de que a internet e as redes sociais são importantes ferramentas, com potencial para a promoção do desenvolvimento intelectual, para o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, para múltiplas interações e entretenimentos etc, no entanto o rol de vantagens da internet vincula-se à forma como os usuários se posicionam perante esse espaço, cabendo à escola, segundo Macabéa, o papel de conscientizar os(as) estudantes quanto ao uso das redes sociais e da internet, como um todo. E aqui, mais uma vez, evidencia-se o papel político das atividades pedagógicas, ou seja, o desejo de que o fazer-pedagógico inspire mudanças, posicionamento crítico e ético dos(as) estudantes etc.

Proporcionar aos(às) estudantes a oportunidade de debaterem sobre uma temática tão presente no cotidiano deles(as) possibilitou um olhar crítico para essa realidade e para elementos até então pouco notados, favorecendo condições para o desenvolvimento da oralidade, elaboração de argumentos, gestão da fala, respeito às opiniões divergentes, capacidade de escuta etc.

Importante destacar que ao longo do debate, vários argumentos foram sustentados, tanto pelo Grupo A quanto pelo Grupo B, os quais tiveram ampla abrangência quanto às vantagens e desvantagens da internet e das redes sociais.

Em suas argumentações, os grupos trouxeram, entre outros, elementos relacionados aos seguintes tópicos: veiculação de notícias falsas, falta de privacidade, perfis falsos, interação com quem está distante, divulgação de produtos e serviços, redução da capacidade de interação presencial, fonte de informações,

ambiente para estudo e pesquisa, produção e divulgação de conteúdo, jogos e atividades aleatórias.

O debate, além das vantagens já expostas, constituiu-se como excelente atividade capaz de promover a descentralização do discurso, o qual comumente ficava restrito à professora, não por ser esta sua opção e/ou por falta de provocar a participação dos(as) estudantes; tentativas de mobilizar a turma para participar eram constantes, no entanto, a maioria dos(as) estudantes, talvez por questões relativas ao próprio perfil, relutava em participar, passando sempre a vez para outros. No entanto, através da realização do debate, muitos sentiram que a "responsabilidade de falar" era deles e, geralmente, a fala de um mobilizava o outro a participar, ou incrementando uma ideia, ou refutando-a. Esse desejo/necessidade de falar ficou tão evidente, que, por duas vezes, o debate foi dado como encerrado por aparentar que os grupos tinham esgotado o assunto, no entanto recomeçava-se a discussão, tendo como referência um fato novo ou retomando-se a uma colocação, cuja refutação não foi feita em tempo hábil.

Importante evidenciar o quanto o debate constituiu-se como atividade dialógica (diálogo entre os debatedores, diálogo entre os enunciados etc) evidenciando-se a dialogia da linguagem (BAKHTIN, 2018). Nota-se que os argumentos de um grupo sempre tinham como referência os argumentos do outro grupo, em um jogo interativo, responsivo e dialógico em que uma fala desencadeia uma (re)ação, uma resposta, uma necessidade de sempre acrescentar um elo a mais nessa corrente dialógica constituída pela linguagem. Silva (2021) corrobora esse entendimento ao declarar que "O dialogismo pode, então, ser compreendido de duas maneiras: como diálogo entre discursos, e como diálogo entre sujeitos (constituídos no discurso) (SILVA, 2021, p. 33), de modo que o debate é terreno fértil para a vivência e estabelecimento de relações dialógicas.

Desse modo, todo discurso e cada enunciado presente no discurso são dialógicos, pois trazem em si outros discursos, outros enunciados, outras vozes, tanto do tempo presente quanto de tempos remotos (Bakhtin, 2018). Assim, cada "enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralingüísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados" (BAKHTIN, 2010. p. 313) e do mesmo modo, enquanto reflete um enunciado preexistente, cada

enunciado é capaz de desencadear algo novo, ainda que o novo seja criado a partir de algo já dado (BAKHTIN, 2018)

Vale destacar ainda o quanto o debate foi capaz de mobilizar os(as) estudantes, tanto no sentido de participar quanto no sentido de acompanhar. Essa evidência parte da afirmação de um estudante que, quando já havia sido dado o sinal para terminar a aula, falou: “Toda aula podia ser assim”. Dessa afirmação, entre muitas outras inferências, somos induzidos(as) a pensar que é preciso inovar o ensino, é preciso colocar os(as) estudantes na condição de protagonistas, é preciso promover atividades que responsabilizem os(as) estudantes pelo desenvolvimento da aula, sobretudo pelo uso da palavra em aula.

5.1.7 O desenrolar da 3ª sequência didática

As atividades dessa sequência didática, estruturadas através do subtema *Interagindo consigo mesmo, com a classe e com a comunidade do entorno* organizaram-se em torno da audição e reflexão oral dos gêneros discursivos música e notícia e pela realização e apresentação do gênero entrevista.

A professora inicia a aula com a costumeira rotina: saudação e chamada. Enquanto a professora faz a chamada, os(as) estudantes interagem entre si, alguns(mas) atentos(as) à chamada, outros(as) um tanto dispersos(as). Logo após, anuncia que será feita a audição de uma música. Escreve no quadro o nome da música *Admirável chip novo* e pede aos(às) estudantes para expor o entendimento, as conjecturas quanto ao título, mas a turma não interage. A fim de promover a participação da classe, Macabéa busca, então, estabelecer conexão entre o título da música e o conceito de chip, ainda assim a turma pouco reage.

Mesmo que na versão do protótipo dos(as) estudantes tenha o *link* de acesso à música que os(as) direciona ao canal do Youtube, a professora opta por acessar a música através de sua versão do protótipo e faz a projeção para que a classe acompanhe simultaneamente.

[Audição da música/projeção datashow]

A música é ouvida por mais de uma vez e na sequência a professora procura estabelecer um diálogo com os(as) estudantes quanto ao entendimento da respectiva letra. A turma praticamente não reage e as poucas reações foram para

expressar que não entenderam nada, que se trata de uma música animada e que deu vontade de cantar.

Na tentativa de envolver e provocar a participação dos(as) estudantes, a professora destaca alguns trechos da música, como “olhos de robô”, “pane no sistema”, “Até achava que aqui batia um coração”, “... é tudo programado”, “E eu achando que tinha me libertado” etc e direciona perguntas para a turma, solicitando que acompanhe através da letra impressa. Eis que surge uma participação tímida, embora de modo geral, em função da turma não se dispor a participar, a interpretação da letra da música foi feita praticamente pela professora, mesmo que ela tenha provocado o tempo todo a participação da turma, inclusive por meio da elaboração e direcionamento de questões para os(as) estudantes. Na atribuição de sentidos à letra da música feita por Macabéa, ela enfatizou a condição robotizada em que as pessoas vivem, destacando que os seres humanos vivem a condição de máquinas, sofrendo as manipulações impostas pela mídia em geral, afirmando sobre a necessidade e importância de nos posicionarmos criticamente frente às imposições e controle midiático, sendo quem nós somos e não aquilo que a mídia projeta fazer de nós: meros consumidores!

Na sequência, a professora convidou os(as) estudantes para ouvirem a música *Jealousy, jealousy* (Olívia Rodrigo). Por se tratar de uma canção em inglês, para facilitar o entendimento da classe quanto ao conteúdo da música, Macabéa optou por ouvir com a turma a canção, através de um vídeo do Youtube com legenda.

[Audição da música/projeção datashow]

Diferentemente da música anterior, foi possível notar, através da audição e visualização do vídeo de Jealousy, jealousy, que os(as) estudantes se manifestavam entre eles(as), tecendo comentários sobre a música. Porém, como a orientação era que os comentários fossem feitos posteriormente, a professora pediu que aguardassem um pouco para que fosse realizado o próximo passo da atividade.

Macabéa pediu aos(às) estudantes que acompanhassem a próxima atividade pelo protótipo. A atividade consistia em uma reflexão a partir da questão constante na figura 12, como forma de aquecimento para a leitura do texto.

Figura 12 - Pergunta reflexiva

Macabéa, então se dirige à turma e pergunta:

> P: Na opinião de vocês, a utilização de redes sociais torna as pessoas mais satisfeitas com a vida?
>
> A++++++++++++: Não.
>
> A++: Nunca.
>
> A++++: Sim.
>
> P: Tá. Peraí. Bora, bora fazer uma enquete aqui. Eu vou perguntar pra todo mundo e vocês vão dizer sim ou não, tá bom?

Importante destacar que a realização da enquete não estava programada; o momento foi propício e, antenada ao contexto da sala de aula, Macabéa improvisou instantaneamente a realização da pesquisa. Quantas vezes as ações da sala de aula não atingem o planejado? Certamente não são poucas as vezes e as razões para a não realização das atividades planejadas, desde a necessidade de dedicar mais tempo a uma tarefa até a ausência de ambiente propício para a realização de determinada atividade; em todos os casos, o não cumprimento do planejado vincula-se a elementos internos e até mesmo externos ao contexto da sala. E quantas vezes as ações da sala de aula vão além do planejado? O improviso da enquete representa o ir além do que está posto no planejamento; o(a) docente, enquanto articulador(a) das atividades da sala de aula, precisa estar sensível à dinâmica da aula para adequar o planejamento às condições em que a aula se realiza, ora suprimindo, ora acrescentando, ora modificando as atividades, com vistas a valorizar e provocar a motivação dos(as) estudantes, mantê-los(as) focados(as), garantir a

participação e o envolvimento, tornar mais significativas as atividades, gerar aprendizado etc.

Para a realização da enquete, Macabéa foi citando os nomes dos(as) estudantes, ao passo que eles respondiam SIM ou NÃO. Foi possível notar que uma estudante fez opção diferente de resposta, ao invés de SIM ou NÃO, ela respondeu à pergunta com MAIS OU MENOS, justificando que em alguns momentos o uso das redes sociais contribui para a felicidade das pessoas, o que não ocorre em todos os momentos. Um dos argumentos de quem defende que o uso das redes sociais NÃO deixa as pessoas mais satisfeitas com a vida baseou-se no fato de que, através das redes socias, *"você vê aquilo que você não é, e vê aquilo traz inveja, faz você querer ser aquilo que você não é"* (A4), de modo que essa inveja traz insatisfação com a vida. Para quem defende que as redes sociais deixam as pessoas mais satisfeitas com a vida, destacaram-se os argumentos relacionados à interação e ao contato com quem está distante.

Diante dos argumentos dos(as) estudantes, a professora articulou os mesmos ao título do texto a ser lido *Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford*, convidando-os(as) para acessarem e fazerem a leitura, através do *link* constante no protótipo.

Após a realização da leitura em voz alta, a professora provocou uma discussão sobre o texto, buscando estabelecer um *link* com colocações anteriores de alguns(mas) estudantes e com o conteúdo das músicas, principalmente sobre a relação entre o texto lido e a letra da canção *Jealousy, jealousy*.

Feito isso, a professora discorreu sobre o gênero entrevista, dividindo os grupos e orientando os(as) estudantes para a realização de uma entrevista[56], conforme roteiro de questões constantes na figura abaixo.

[56] A atividade de realização da entrevista foi feita de modo extraclasse, reservando-se o início da próxima aula para que cada grupo pudesse apresentá-la e discorrer sobre considerações pertinentes.

Figura 13 - Roteiro de questões para realização da entrevista

HORA DE ENTREVISTA...

Que tal ouvir algumas pessoas da própria escola e de seu entorno sobre o uso das redes sociais?

Para a realização da entrevista, você pode seguir o roteiro abaixo. Caso queira modificar e/ou acrescentar questões, fique à vontade.

1. Com que frequência diária você usa as redes sociais?
2. Qual a importância das redes sociais em sua vida?
3. Você acredita que é possível criar e manter importantes vínculos de amizade apenas através das redes sociais?
4. Você trocaria um bom bate-papo presencial por uma conversa através das redes sociais? Por quê?
5. Para você, quais as vantagens oferecidas pelo uso das redes sociais?
6. Em sua opinião, o uso das redes sociais pode trazer desvantagens para os usuários? ( ) Não ( ) Sim Quais?
7. O uso das redes sociais provocou alguma mudança em sua vida? ( ) Não ( ) Sim Quais?
8. Você se considera uma pessoa mais feliz ou menos feliz depois que se tornou um usuário das redes sociais? Por quê?
9. Em que medida você acredita que o uso das redes sociais pode:
a) trazer benefícios?
b) ser prejudicial?

Com a orientação do professor(a), transforme a entrevista em um texto para ser apresentado à classe.

HORA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO PARA A CLASSE...

Fonte: ROCHA, 2022.

Consoante Schneuwly e Dolz, a entrevista é

> [...] uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como num jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e reorienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).

O gênero discursivo entrevista, quando se trata da entrevista jornalística, pressupõe a presença de um terceiro interlocutor, ou seja, o público, a quem se destina a escuta televisa ou radiofônica e/ou a leitura da entrevista veiculada através da mídia impressa. Logo, trata-se de um gênero de predominância oral e escrita.

Enquanto gênero bastante praticado no ambiente escolar (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), a entrevista proporciona aos(às) estudantes as condições de colocarem-se enquanto sujeitos que fazem a gestão da palavra, que coordenam a interação verbal e que vivenciam os papéis de entrevistador e de entrevistado.

Por ter findado o tempo da aula e, conforme planejamento da pesquisadora e professora, a entrevista foi orientada para ser feita de modo extraclasse, no contraturno das atividades escolares, sendo feita a seleção prévia de diferentes profissionais/pessoas a serem convidados(as) para a concessão da entrevista.

Interessante destacar que neste dia, ao findar a aula, depois que eu havia me despedido da turma e já estava de saída, eis que um estudante disse: "*Ei, obrigado pela música*[57]!". Esse agradecimento do estudante, leva-nos a algumas reflexões, dentre elas, a importância de inserir a música como recurso facilitador do trabalho pedagógico e a necessidade de trabalhar a partir de uma linguagem capaz de mobilizar os(as) estudantes para o ato de aprender.

A linguagem musical consegue ser envolvente, capta a atenção, desperta sentimentos e, por vezes, o(a) intérprete consegue ser o(a) porta-voz de quem ouve a música. No caso específico da música em apreciação, Olívia Rodrigo consegue traduzir através das palavras e dos arranjos musicais os sentimentos que povoam a mente de muitos(as) adolescentes. A letra de *Jealousy, jealousy* é baseada nas sensações vividas pelos(as) adolescentes em decorrência dos estímulos e padrões (re)produzidos pelas redes sociais, de modo que os padrões (re)produzidos provocam inveja, fazem os(as) adolescentes estabelecerem comparações entre a vida real e o perfil propagado através das redes, ou seja, através das redes sociais, conforme declarou A4, "*você vê aquilo que você não é, e vê aquilo traz inveja, faz você querer ser aquilo que você não é*" (A4, 2022) e, como consequência, o nível de satisfação com a vida diminui.

Ter em Olívia Rodrigo uma voz capaz de representar as sensações vividas e, quem sabe, sufocadas fez com que os(as) estudantes se identificassem com a canção, além de favorecer o entendimento do texto lido. Desta forma, ao perspectivar o trabalho a partir do recurso da música, é importante que o(a) docente tenha clareza do tipo de trabalho que pretende desenvolver, de modo que a linguagem musical seja passaporte para a construção e consolidação de saberes e para o alcance dos objetivos de ensino; que não seja a música pela música – a menos que este seja o objetivo – mas que seja a música por um contexto reflexivo e de produção de sentidos, que a música seja um elo no processo de aprendizagem.

---

[57] Através da forma como os estudantes reagiram enquanto o vídeo da música foi ouvida, pelos comentários feitos entre eles e pela tímida participação, infere-se que o aluno estivesse fazendo referência à música Jealousy, jealousy.

5.1.8 O desenrolar da 4ª sequência didática

Como de costume, após os cumprimentos à turma, Macabéa realizou a chamada. Enquanto isso, a turma interagia entre si, ora falando da realização da entrevista, ora conversando aleatoriamente, até que a professora disse:

> P: Pronto, pessoal! Já conversaram bastante, neh. Então, vamos começar com as apresentações das entrevistas. Quais são os grupos que já estão prontos e preparados para isso?

A interação discursiva entre a turma, quer seja sobre o assunto da aula, ou sobre conteúdos que dizem respeito às vivências e interesses dos(as) estudantes, sinaliza a necessidade de interação entre os pares, evidencia que somos seres de linguagem e que interagimos o tempo todo; na interação com o outro, conhecemos o outro, oportunizamos ao outro nos conhecer e (re)conhecemos a nós mesmos. Nessa troca discursiva, nossa identidade, incessantemente, vai sendo (re)construída, delineada enquanto esboço de um projeto sempre em construção.

A esse respeito, importante notar a abertura de Macabéa no sentido de permitir essa interação como parte do processo de aprendizagem, tendo por mediação a própria palavra dos(as) estudantes, advinda do entendimento de que "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p. 78). Essa inferência quanto ao entendimento de Macabéa acerca da importância da interação assenta-se na liberdade dada aos(às) estudantes para interagirem entre si nos momentos em que essa interação não feria o próprio direito de aprender e/ou de acompanhar a atividade proposta. Logo, temos na aula de língua portuguesa um conjunto discursivo (docente x estudantes) permeado e enriquecido por muitos discursos paralelos (estudantes x estudantes) que contribuem e revelam o esboço da identidade dos sujeitos da aula, tendo por mediação a palavra.

Em pares (um(a) estudante representando o(a) entrevistador(a) e outro(a), o(a) entrevistado(a), foram feitas as apresentações das transcrições das entrevistas.

[Leitura da transcrição das entrevistas – perguntas e respostas]

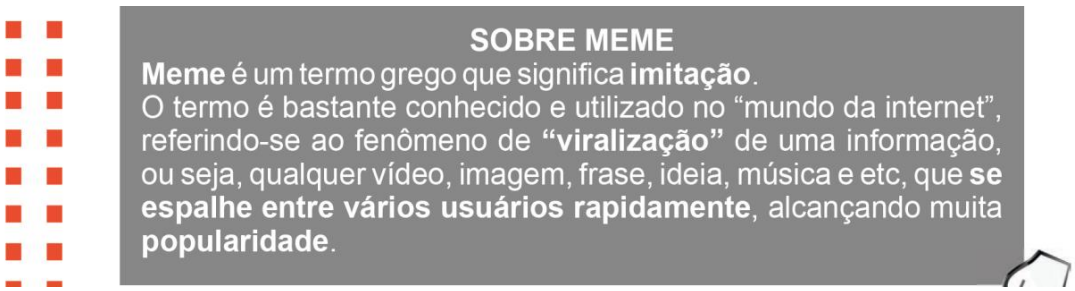
Esse momento foi caracterizado pela escuta aos(às) colegas, ou seja, um momento de aprender com o outro através da escuta atenta.

Destaca-se aqui, mais uma vez, o quanto é importante que o(a) docente leve em consideração, na elaboração do planejamento da aula, atividades em que a palavra seja “dada, entregue” aos(às) estudantes, a fim de que outras vozes e discursos permeiem a aula e a turma seja atuante no processo ensino-aprendizagem. Na apresentação das entrevistas, de modo especial, a aula foi povoada por vozes diferentes, uma vez que os(as) estudantes exerceram a função de porta-vozes dos sujeitos por eles(as) entrevistados(as). Ouvir opiniões alheias à composição da sala de aula sobre o assunto em questão, permitiu aos(às) estudantes ver a mesma realidade a partir da ótica de quem fora convidado a fazer parte daquele contexto discursivo e representou mais uma oportunidade de aprendizado. Para os(as) estudantes, colocarem-se na condição de entrevistador(a) foi uma experiência que representou um misto de emoções: ansiedade, inquietação, desespero, motivação, um sentimento de assunção da liderança discursiva por determinado momento.

Concluída a apresentação das entrevistas e após discorrer sobre os sentidos atribuídos pelos(as) estudantes perante a realização das mesmas, Macabéa convidou a turma para abrir o protótipo para iniciar a quarta sequência didática.

A professora introduziu a sequência informando que as atividades do dia teriam como ponto de partida e de chegada um gênero discursivo que, embora não seja novo, vem se destacando com o advento das redes sociais. Informou que estaríamos trabalhando com o gênero *meme* e perguntou aos(às) estudantes qual o conceito deles(as) sobre esse gênero. Um estudante disse que não sabia o que dizer com as próprias palavras o que é o gênero meme, mas que iria ler o conceito constante no protótipo (Figura 14), onde encontra-se que:

Figura 14 - Conceito de meme



Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/

Uma vez tendo sido feita a leitura, a professora iniciou um diálogo com a turma, tendo como referência o conceito lido e possíveis conceitos da classe acerca do que seja o gênero meme.

> P: De acordo com o que vocês conheciam sobre meme e com essa informação aqui, vocês entendem que é a mesma coisa? Vocês entendiam como a mesma coisa?
>
> [silêncio]
>
> P: Pra vocês, o que que é um meme?
>
> A1: Textos, frases engraçadas.
>
> P: O que mais?
>
> A1: Vídeos engraçados.
>
> A2: Vídeos que viralizam muito rápido.
>
> P: Então, olha só pessoal, como vocês falaram aí, tudo pode virar meme. Uma frase pode virar meme, uma música pode virar meme, uma imagem pode virar meme.

Com essas informações, os(as) estudantes interagiram entre eles(as) falando sobre o teor de alguns memes, sobre memes engraçados etc.

Em sintonia com as interações dos(as) estudantes, Macabéa explorou o meme disponível no protótipo (Figura 15), reportando-se ao episódio que deu origem ao mesmo. Ao serem perguntados(as) sobre as sensações de terem ficado sem as redes sociais por ocasião de uma pane que tirou as principais redes do ar, os(as) estudantes, relataram que foi desesperador ficar um dia sem as redes sociais (facebook, instagram e whatsapp), a sensação foi de desconexão total, de algo que estava faltando. Outros relataram que sentiram falta, mas nem tanto, já que já viveram períodos de suas vidas em que as redes sociais não eram presentes e que, ainda assim, viviam, se relacionavam, faziam e tinham amizades.

Figura 15 - Meme

Disponível em: https://mobile.twitter.com/snapestanalways/status/1445110223610449929

A partir das interações mobilizadas em torno do meme, Macabéa convidou os(as) estudantes para aprender mais sobre memes, fazendo a exposição, através do Datashow, de um vídeo sobre o respectivo gênero discursivo[58].

[Momento de exposição e acompanhamento do vídeo sobre o gênero meme]

Por ser bastante explicativo, o vídeo dispensou quaisquer comentários.

Para introduzir e motivar a leitura do texto *Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo*, a professora estabeleceu um diálogo com os(as) estudantes, mediante questões constantes na figura 16:

Figura 16 - Questões orientadoras do diálogo

Professor(a)!

Faça os seguintes questionamentos aos estudantes:

1. Por quanto tempo vocês conseguem ficar distantes das redes sociais, sem que isso apresente nenhum desconforto para vocês? Por quê?

2. Ocasionalmente, em virtude de possíveis panes no sistema, algumas redes sociais saem do ar, como aconteceu em outubro de 2021 com o Facebook, WhatsApp e Instagram. Em episódios como esse, como você se sente?

3. Em sua opinião, as redes sociais são:
( ) pouco necessárias;
( ) necessárias;
( ) muito necessárias;
( ) demasiadamente necessárias;
( ) indispensáveis para a sobrevivência.

4. Você acha possível que alguém seja literalmente internado em função de uma possível dependência das redes sociais?

Fonte: ROCHA, 2022.

O diálogo entre professora e estudantes evidenciou que as redes sociais são muito importantes, pois dinamizam a interação, de forma que não é confortável ficar sem utilizar as redes sociais, ainda que por períodos breves. Quando esse “afastamento” é opcional não é tão desconfortável quanto quando o afastamento é resultante da falta de internet, pane no sistema e/ou problemas no próprio aparelho.

[58] Destacamos aqui que no protótipo havia a indicação de um vídeo sobre memes para ser assistido. No entanto, a professora teve a liberdade de escolher outro vídeo para ser assistido coletivamente, recomendando-se à turma que o vídeo, cujo link estava no protótipo, fosse assistido em outro momento, individualmente, como forma de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero discursivo em análise.

Com essa motivação, a professora convidou os(as) estudantes para conhecer a história de um jovem que foi literalmente internado em função de dependência de um game, conforme atesta reportagem publicada em setembro de 2021. Através do *link* constante no protótipo, os(as) estudantes foram direcionados(as) para a página contendo o texto. Fez-se a leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta, acrescida por um breve diálogo a respeito.

Por não haver mais tempo disponível, a professora orientou os(as) estudantes para a produção de um meme pautado na perspectiva do autocontrole sobre as redes sociais, cuja atividade haveria de ser feita de modo extraclasse.

Importante destacar o quanto o recurso do protótipo didático foi capaz de mobilizar e aguçar a curiosidade dos(as) estudantes. Essa afirmação parte do princípio de que uma estudante, ao findar a aula, afirmou que já tinha feito um passeio pelas atividades da quinta sequência didática e que, por saber qual seria a atividade a ser produzida ao final da sequência, já ia começar pensar e pesquisar tendo em vista a realização do trabalho.

5.1.9 O desenrolar da 5ª sequência didática[59]

As atividades da quinta e última sequência didática, organizadas em torno do subtema *Interagindo enquanto cidadão da era digital - Seja sempre você: entre na rede e fortaleça sua identidade*, assim como as demais sequências, prezava pelo equilíbrio entre práticas de leitura, oralidade e produção escrita.

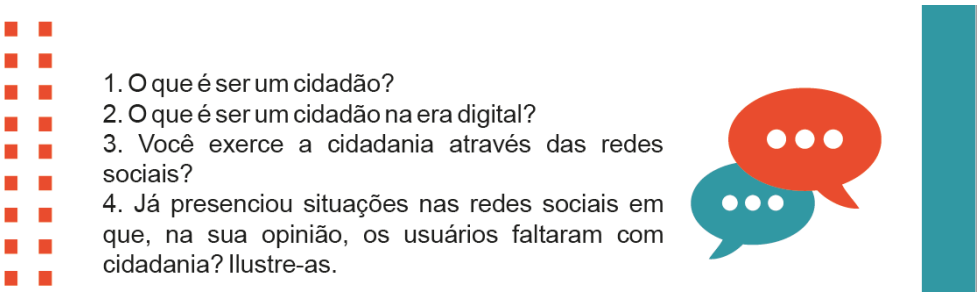
A sequência foi introduzida por um breve comentário da professora, fazendo-se uma abordagem acerca do tema do protótipo e retomando a importância de que os usuários façam a assunção de uma postura ética nas redes sociais, estando atento o tempo todo às vantagens, desvantagens e perigos dessas redes.

Conforme orientações constantes no protótipo (versão do(a) docente), Macabéa anunciou que faria um breve bate-papo direcionado pelas questões constantes no protótipo (Figura 17).

---

[59] Habitualmente, as atividades desta sequência começariam pela apresentação dos memes produzidos pelos estudantes. No entanto, Macabéa e eu, didaticamente, optamos por reservar uma aula exclusivamente para a apresentação dos trabalhos dos estudantes: meme – trabalho final da quarta sequência – e cartaz – trabalho final da quinta sequência e, ao mesmo tempo, produto final do protótipo.

Figura 17 - Questões orientadoras do bate-papo



Fonte: ROCHA, 2022.

A professora, então, direcionou-se à turma e falou:

P: Bom dia, pessoal, mais uma vez!

A++++++++: Bom dia!

P: Então, vamos mais uma vez, neh, começar aí:::::::: falando sobre as redes sociais. Hoje é a nossa última sequência, neh. Nós vamos ainda nos encontrar é:::::::: pra apresentarmos tanto os memes quanto a proposta de atividade que vai ser é:::::::: feita hoje e também pra que ((citou o nome da pesquisadora)) possa conversar um pouco com vocês, pra, então, encerrarmos esse protótipo. Hoje nós vamos fazer um bate-papo rapidinho, neh. Todo mundo sabe aqui o que que é um bate-papo?

A++++++++: Siiiimmm.

P: O que que é?

A1: Um bate-papo.

A2: Quando duas pessoas se encontram pra conversar.

A3: É comunicar.

A4: É conversar, moss.

P: Então, hoje nós vamos falar um pouquinho sobre tudo o que nós até já falamos anteriormente::::::: Pra vocês, o que é ser um cidadão?

A1: Ser cidadão é:::::::: uma pessoa ter direito de participar das coisas do município, ter direito ao voto :::::::: e tem mais coisa que eu não sei.

P: E-xa-ta-men-te!

A2: É ter direitos e deveres.

P: Exatamente! Ser cidadão é justamente isso, neh. Ter os seus direitos e deveres garantidos, neh. E atuar como cidadãos críticos, participativos, que se envolvam nas coisas da comunidade, sempre pensando no bem, sempre pensando na melhoria, no bem-estar coletivo também, neh, não só individual, mas sempre pensando no outro, enfim, neh, é:::::::: E, aí, a gente como cidadão, a gente deve ter sempre em mente essa questão de ser um, como eu já falei, de ser um ser participativo, ativo, neh, exigir que os nossos direitos sejam garantidos e, acima de tudo, sermos cumpridores do nosso dever, neh. Mais alguém quer colocar mais alguma coisa a respeito de ser um cidadão?

[silêncio prolongado]

> P: Agora, o que é :::::::::, vocês sabem que hoje vivemos na era digital. Vocês acham que ser um cidadão é diferente de ser um cidadão virtual, da era digital? O que é pra vocês ser um cidadão virtual, ou seja, na era digital?
>
> A1: Ser uma pessoa que usa as redes sociais.
>
> A2: É a pessoa, tipo assim, que só fica nas redes sociais.
>
> P: Sim! E como um cidadão deve se portar nas redes sociais?
>
> A2: Como é que é tia?
>
> P: Como um cidadão deve se portar nas redes sociais? Se portar é se comportar, como ele deve agir nas redes sociais?
>
> A1: Com respeito.
>
> P: Com respeito. O que mais?
>
> A2: Sabendo o que ele vai falar dos outros.
>
> A3: Sabendo o que posta.
>
> P: Então, pessoal, vocês consideram que vocês exercem a cidadania através das redes sociais?
>
> A+++++++++: Siiimmm.
>
> P: Então, e nas redes sociais, vocês já presenciaram episódios em que os usuários faltaram com cidadania, que não foram respeitosos e éticos?
>
> A+++++++: Siiimmm.
>
> A1: Nos comentários das postagens, de futebol mesmo, tem gente que ofende o torcedor do outro time, não respeita o adversário, essas coisas assim, tia.
>
> P: Alguém mais? Bora lá, pessoal?[60]

Tendo por referência as falas dos(as) estudantes, Macabéa fechou o momento do bate-papo afirmando que os princípios da cidadania devem ser vivenciados em todos os ambientes, devendo os mesmos acompanhar o(a) cidadão(ã) enquanto este estiver interagindo através das redes sociais. No entanto, alguns(mas) estudantes afirmaram que, ao que parece, alguns usuários aproveitam-se das telas para descarregar ódio, incitar violência, fazer provocações etc.

Estabelecendo paralelos entre como se comporta *um bom cidadão* e como se comporta *um bom cidadão digital*, Macabéa convidou os(as) estudantes para acessarem e realizarem a leitura do texto *Infográfico - Entenda o que é cidadania na era digital*, através do link constante no protótipo.

[Momento para leitura silenciosa seguido da leitura em voz alta]

---

[60] Por questões de ordem técnica, apenas percebida ao término das aulas, constatamos que a gravação do áudio foi interrompida. Razão pela qual não seguiremos com a transcrição dos episódios da aula. A análise, a partir do momento da interrupção da gravação, será feita tendo por referência apenas as anotações da pesquisadora.

Para a realização da leitura em voz alta, como de costume, Macabéa buscava sempre envolver vários(as) estudantes, tendo-se o cuidado de oportunizar, ao longo das aulas de realização do protótipo, a todos(as) os(as) estudantes o direito de ler, embora alguns relutavam-se em fazê-lo e pediam que a professora passasse a vez para um(a) colega, justificando que em uma outra oportunidade leriam.

Após a leitura, cada princípio referente à conduta de *um bom cidadão* e de *um bom cidadão digital* foi abordado pela professora, ora com a participação dos(as) estudantes, ora sem essa participação.

Feito isso, Macabéa informou aos(às) estudantes que, como atividade final da sequência e produto final do protótipo, a turma, em grupos, teria a incumbência de elaborar um cartaz para uma campanha de conscientização sobre a importância do uso responsável, ético e seguro das redes sociais.

Para tanto, partindo dos conhecimentos dos(as) estudantes, Macabéa explorou o gênero discursivo cartaz, cujo entendimento de um estudante da turma está relacionado ao fato deste ser “um portador de informação”. De fato, um cartaz estará sempre portando uma informação, quer seja sobre um assunto, um produto, um serviço, uma pessoa etc., sendo os mesmos, geralmente “afixados” em locais públicos, por onde “circulam” muitas pessoas, de modo que, para os(as) estudantes, esses locais referem-se, no cenário digital, às redes sociais.

Como havia na própria sala alguns cartazes, a professora tomou como referência um cartaz contendo as medidas de prevenção à Covid-19, para explorar os elementos desse gênero discursivo, tais como linguagem verbal e não verbal, chamando a atenção da turma para a importância de textos curtos, linguagem clara e objetiva, elementos gráficos, símbolos, cores etc.

O tempo restante da aula foi destinado aos(às) estudantes para que estes, em grupos, começassem a dialogar e montar o protótipo da elaboração do cartaz, atividade que seria finalizada de modo extraclasse, sendo oportunizada aos(às) estudantes a escolha de elaboração de um cartaz virtual ou físico.

5.1.10 Episódios de conclusão do protótipo: apresentação dos trabalhos da 4ª e 5ª sequências didáticas

A aula tem início com o restabelecimento da habitual rotina: saudações, chamada, interações verbais entre os estudantes, instalação e conexão dos

aparelhos (notebook e Datashow) etc. Porém, foi possível notar que os(as) estudantes estavam mais antenados(as) e eufóricos(as), o que pode ser justificado em razão da aula ser destinada à apresentação dos trabalhos feitos por eles(as), ou seja, a posse da palavra estaria muito mais centrada na turma do que na professora, como habitualmente. A professora, no percurso da aula, teria a responsabilidade de coordenar as apresentações, projetar as imagens (memes e cartazes) e passar a palavra para os(as) estudantes; estes apresentariam os trabalhos feitos, proporcionando aos(às) demais colegas, professora e pesquisadora o entendimento acerca dos memes e cartazes produzidos, embora estes falem por si.

A professora explica, então, que a sequência dos slides com os trabalhos é aleatória e que, à medida, que as projeções forem sendo feitas, os(as) representantes do grupo posicionem-se à frente da classe para a devida apresentação.

Os primeiros trabalhos a serem apresentados foram os memes – produto da quarta (4ª) sequência didática. A produção dos memes, em estreito diálogo com as atividades da sequência e em comunhão com a temática do protótipo, deveriam levar em consideração o autocontrole sobre as redes sociais.

Além dos(as) estudantes, a professora sentiu-se mobilizada a produzir um meme como forma de introdução da apresentação dos trabalhos da turma. Com a ajuda da pesquisadora e tendo por referência um meme presente no protótipo dos(as) estudantes, foi produzido o meme ilustrado através da Figura 18.

Figura 18 - Meme: Ai! Me soltaaa!!! É aula do protótipo...

Fonte: Elaboração colaborativa – Autora/Professora Macabéa, 2022.

Macabéa projeta o meme acima, faz a leitura das frases nele constantes e anuncia que com esse meme terão início as apresentações dos memes produzidos pela turma. Por meio de gestos, expressões fisionômicas e risos, notamos que a turma reagiu positivamente ao meme.

A seguir, reprodução dos trabalhos e falas dos(as) estudantes no percurso de socialização dos memes[61] por eles(as) elaborados, cujas imagens estão ordenadas através das Figuras 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28.

Figura 19 - Meme A

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

> A1: ((apontou para a projeção)) Esse é o meme do grupo composto por ((citou os nomes das estudantes)). E ali a frase está: “Tentando controlar a minha vontade de entrar no Instagram”. A gente pode ver que é uma pessoa pequena e uma vontade enorme, uma vontade quase difícil de controlar. O menino quase não consegue abraçar o homem ((sorriu)). Então a lógica do meme é essa: porque é pequenininho e a vontade é enorme, quase difícil de controlar, quase impossível.

[61] Os memes elaborados pelos estudantes não receberam nenhuma denominação; usaremos aqui as letras do alfabeto (A a J) apenas para diferenciar os nomes dados às figuras, cuja sequência das letras segue a ordem de apresentação dos memes.

Figura 20 - Meme B

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A2: Como vocês podem ver, o nosso grupo, os integrantes são ((citou o nome das estudantes)). A frase nossa diz o seguinte: “Eu surtando sem as redes sociais”. Como vocês podem ver, é uma pessoa, tipo, rancando os cabelos já, porque ::::::::: é::::::::: a gente vai voltar aquele tempo , é, as redes sociais várias pessoas começaram a se descontrolar, sair de si, então::::::::: a gente precisa lembrar e tratar desse assunto também.

Figura 21 - Meme C

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

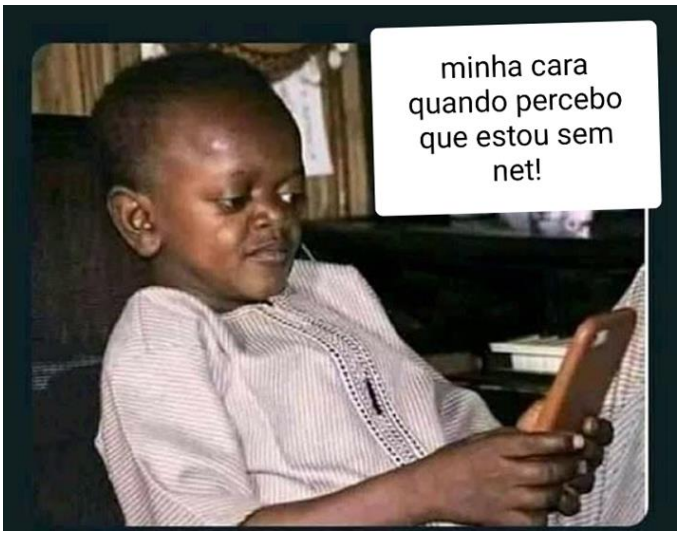
A7: “Quando eu tô mexendo no WhatsApp e começa a fazer backup”. Quando cê tá conversando com uma pessoa, uma conversa muito importante lá ::::::::: aí seu WhatsApp começa fazer backup lá, aí cê fica cum ::::::::: cum a cara meia assim de ::::::::: Ah não, véi, bem na melhor hora.

Figura 22 - Meme D

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

> A8: O grupo é eu, [citou o próprio nome e dos demais integrantes]. E, aí, a primeira fala dele: “Eu quando as redes sociais estão boas”. O personagem de boa, tranquilo. Aí, depois, “eu quando as redes sociais caem”. Aí ele fica nervoso.

Figura 23 - Meme E



Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A3: “Minha cara quando percebo que estou sem net!”

A4: Quando fico sem internet, às vezes, fico normal; às vezes, fico zangado, querendo jogar o celular na parede.

Figura 24 - Meme F

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A8: “Pegando fogo em casa... eu nas redes sociais”.

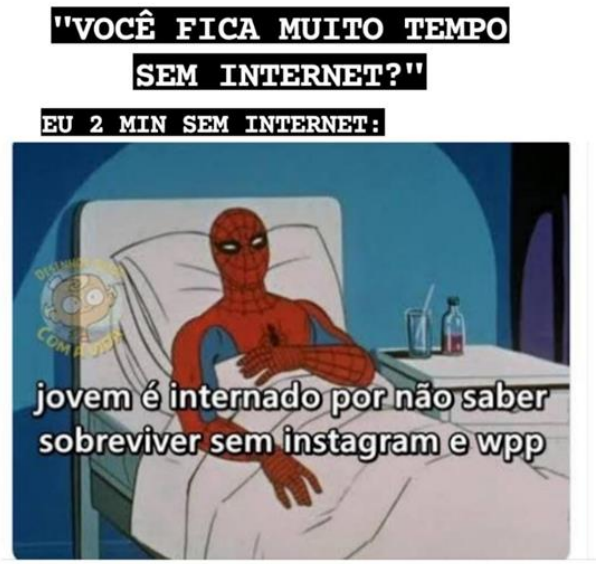
A9: Nem precisa explicar pra saber do que se trata, neh ((sorriu))

Figura 25 - Meme G

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A5: É ::::::::: “Controlando minha vontade de entrar nas redes sociais”. Como dar pra vocês ver, é ::::::::: um personagem::::::::: que ele está ::::::::: tipo, agoniado, com a mão na cabeça, por motivo de não estar ::::::::: entrando nas redes sociais, ficando muito tempo sem entrar nas redes sociais ou::::::::: por estar tentando controlar a vontade de entrar.

Figura 26 - Meme H



Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A6: É::::::::: “Você fica muito tempo sem internet? Eu dois minutos sem internet. Jovem é internado por não saber sobreviver sem Instagram e WhatsApp”. Dar para perceber que é um personagem numa cama, com a mão perto do coração, assim, passando mal, por motivo de :::::::::não conseguir mais sobreviver sem internet, de::::::::: estar sempre na internet:::::::::

Figura 27 - Meme I

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

> A10: Meu grupo é ((citou o nome dos integrantes)). E esse meme representa a gente num dia sem Instagram::::::: "Eu um dia sem Instagram. Você está bem? Eu" ... deitada no chão, quase morrendo porque estou sem internet e sem Instagram.

Figura 28 - Meme J

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

> A9: Tipo assim, é::::::: ela quer a senha do wi-fi pra mexer nas redes sociais. Só que ele quer ela::::::: ele quer conversar com ela pessoalmente, ter um papo com ela, assim, frente a frente, presencial::::::: só que ela quer, ela que conversar, assim, no WhatsApp, esses papos, assim, de redes sociais.

É possível notar, através das produções dos(as) estudantes, que a turma conseguiu absorver e ressignificar o conteúdo da sequência didática ao produzir os memes, levando-se em consideração o conteúdo e a adequação das linguagens ao gênero discursivo em questão. A escolha das imagens e a elaboração de frases curtas e objetivas capazes de despertar o humor de possíveis leitores e, ao mesmo tempo, veicular um conteúdo, demonstram a opção por uma linguagem (verbal e não verbal) carregada de intencionalidade, de fácil absorção, a ser comple(men)tada a partir da recepção, compreensão e ressignificação do leitor.

Destacamos que a linguagem do meme, assim como a linguagem presente em qualquer outro gênero discursivo, não está fechada em si. Embora, trata-se de um gênero "dado como pronto", a linguagem nele presente pode se desdobrada a partir da leitura, compreensão e atribuição de diferentes significados atribuídos pelos(as) interlocutores. Nesse contexto, cada elemento, cada imagem, cada detalhe são interpretados e compreendidos sob a ótica de quem lê. A esse respeito, vejamos o que disse A1 sobre o seu entendimento quanto ao meme constante na Figura 28:

> A1: Olha, se não tivesse a florzinha ali atrás, eu diria que a senha do::::::::: que a senha seria esta: eu quero você. E, tipo, ela ficaria assim, tipo: ham! Aí ele fazeria a piada: a senha é esta, eu quero você. Mas pela florzinha, dá realmente pra entender que ele tá falando.

Sobre os diferentes modos de ler um mesmo texto, principalmente aqueles presentes nos gêneros discursivos caracterizados pela multimodalidade, recai a urgência de a escola e o ensino de língua portuguesa situarem as práticas pedagógicas de leitura em sintonia com os modelos de leitura predominantes, os quais são permeados e constituídos por múltiplas linguagens e múltiplas semioses.

Não basta tão somente habilitar o(a) estudante para a leitura e compreensão da palavra, já que a palavra se constitui apenas como um dos elementos a serem lidos e, não raras as vezes, encontra-se imersa em um contexto em que seu significado é atribuído e/ou potencializado a partir dos elementos extraverbais (imagens, símbolos, cores, formas etc.) que compõem o plano secundário do texto.

Desse modo,

> a imagem e a escrita estão cada vez mais próximas, tendo mais significado quando se encontram acompanhadas uma da outra, promovendo a modificação dos textos monomodais para textos multissemióticos. Contudo, é importante destacar que, quando se usa a escrita conjuntamente com algum elemento multissemiótico em um texto, ambas devem estar em consonância, ou seja, representando o mesmo significado para que a intenção comunicativa seja alcançada (SANTCLAIR; CHAGAS, 2019, p. 123)

Logo, compreender a sintonia entre a palavra e os elementos extraverbais é condição básica para o processo de leitura e para o processo de autoria de textos multimodais e multissemióticos presentes nos gêneros discursivos de circulação social.

Concluídas as apresentações dos memes, passou-se para a apresentação do produto final do protótipo: um cartaz para uma campanha de conscientização sobre a importância do uso responsável, ético e seguro das redes sociais.

A elaboração do cartaz, como síntese do percurso de realizações de todas as atividades do protótipo, propunha ser uma atividade capaz de proporcionar o desenvolvimento da produção textual escrita (texto ou frases do cartaz), e do uso de elementos gráficos (imagens, ícones etc) em sintonia com o conjunto discursivo, além de promover a capacidade de síntese e o poder de argumentação e desenvolvimento oral (apresentação do cartaz), colocando, dessa forma, os(as) estudantes na condição de produtores(as) de sentido e não apenas de leitores(as) de textos produzidos por outros.

O acesso aos recursos midiáticos coloca os(as) estudantes constantemente em contato com outras linguagens, que não exclusivamente a palavra escrita, favorecendo que cada usuário das redes sociais ultrapasse os limites de quem apenas procura ou absorve a produção do outro; cada usuário é um produtor de conteúdo em potencial, basta que utilize os recursos disponíveis, um pouco de criatividade e razoável domínio de conteúdo e das linguagens predominantes no ciberespaço.

Nessa perspectiva, o trabalho com os multiletramentos configura-se não apenas como oportunidade para dotar os(as) estudantes das habilidades necessárias para a leitura, compreensão e atribuição de sentidos aos textos multimodais, mas também como caminho para despertar os(as) estudantes a tornarem-se autores(as), produtores(as) de sentido, por meio da criação e

veiculação de gêneros discursivos caracterizados pela multissemiose e multimodalidade textual.

Para introduzir as apresentações dos cartazes[62], Macabéa projetou o cartaz que ela havia produzido, conforme consta na Figura 29.

Figura 29 - Cartaz

Fonte: Professora Macabéa, 2022

Do ponto de vista do plano da estrutura, a exploração do cartaz pela própria professora teve como referência a linguagem e os recursos gráficos que são usados para a produção do gênero e, do ponto de vista do plano do conteúdo, considerou-se as redes sociais como fenômeno da contemporaneidade, diante do qual a conexão e a consciência quanto ao uso precisam caminhar lado a lado, tendo em vista o exercício de uma conduta cidadã.

Antes de reproduzirmos as imagens contendo os cartazes elaborados pelos(as) estudantes, vale dizer que não é objetivo desta pesquisa pautar a interpretação da produção da turma tendo como referência possíveis desvios da norma padrão da língua, ou seja, problemas relacionados à ortografia e aspectos gramaticais; ater-se à questões desta natureza minimizaria as produções dos(as) estudantes à apreciação de acertos e “erros”, o que, por sua vez, impediria que analisássemos as produções enquanto práticas discursivas carregadas de intenções e significados, traduzidos por meio da multimodalidade da linguagem. Interessa-nos

[62] Nota-se que, embora sendo os mesmos grupos, há mais memes que cartazes. Essa diferença na quantidade de trabalhos resulta do maior interesse dos estudantes para a produção dos memes; alguns grupos não se limitaram à elaboração de um único meme, optaram por produzir e apresentar dois.

saber como os(as) estudantes são capazes de articular múltiplas linguagens (palavras, imagens, cores, símbolos, ícones, formas etc.) e produzir um texto (gênero discursivo cartaz) em conformidade com as características típicas do gênero do que nos atermos a aspectos estruturais da língua. Estes aspectos devem servir como pistas para a (re)organização do trabalho da professora, visando à construção de estratégias para que os(as) estudantes, paulatinamente, possam ir superando as dificuldades de escrita apresentadas quanto à estrutura interna da língua, sendo uma dessas estratégias a prática constante da leitura.

Abaixo, reprodução das imagens dos cartazes[63] (Figuras 30, 31, 32, 33 e 34).[64]

Figura 30 - Cartaz A

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

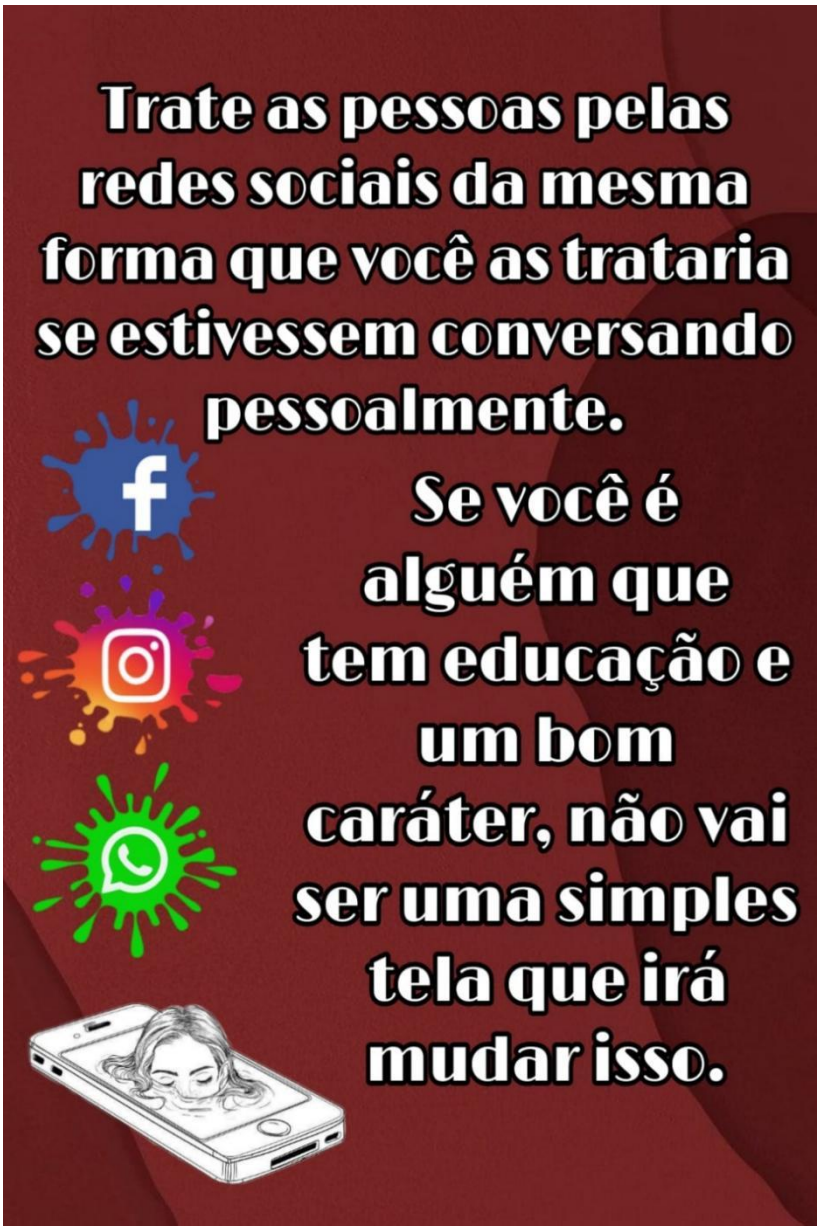
[63] Assim como os memes, os cartazes elaborados pelos estudantes não receberam nenhuma denominação; usaremos aqui as letras do alfabeto (A a E) apenas para diferenciar os nomes dados às figuras, cuja sequência das letras segue a ordem de apresentação dos cartazes.

[64] Optamos por não reproduzir a transcrição das falas dos estudantes no percurso de apresentação dos cartazes, por duas razões: a) teríamos uma transcrição grande de falas representando a leitura dos cartazes, cuja leitura pode ser feita diretamente através da imagem; b) por compor-se de textos bastante explicativos, com linguagem bem clara, as falas dos estudantes limitaram-se praticamente à leitura, um ou outro trouxeram elementos elucidativos da(s) mensagem(ns) contida(s) nos cartazes, mas de modo geral, as falas não e/ou muito pouco acrescentaram ao texto lido.

Figura 31 - Cartaz B

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Figura 32 - Cartaz C

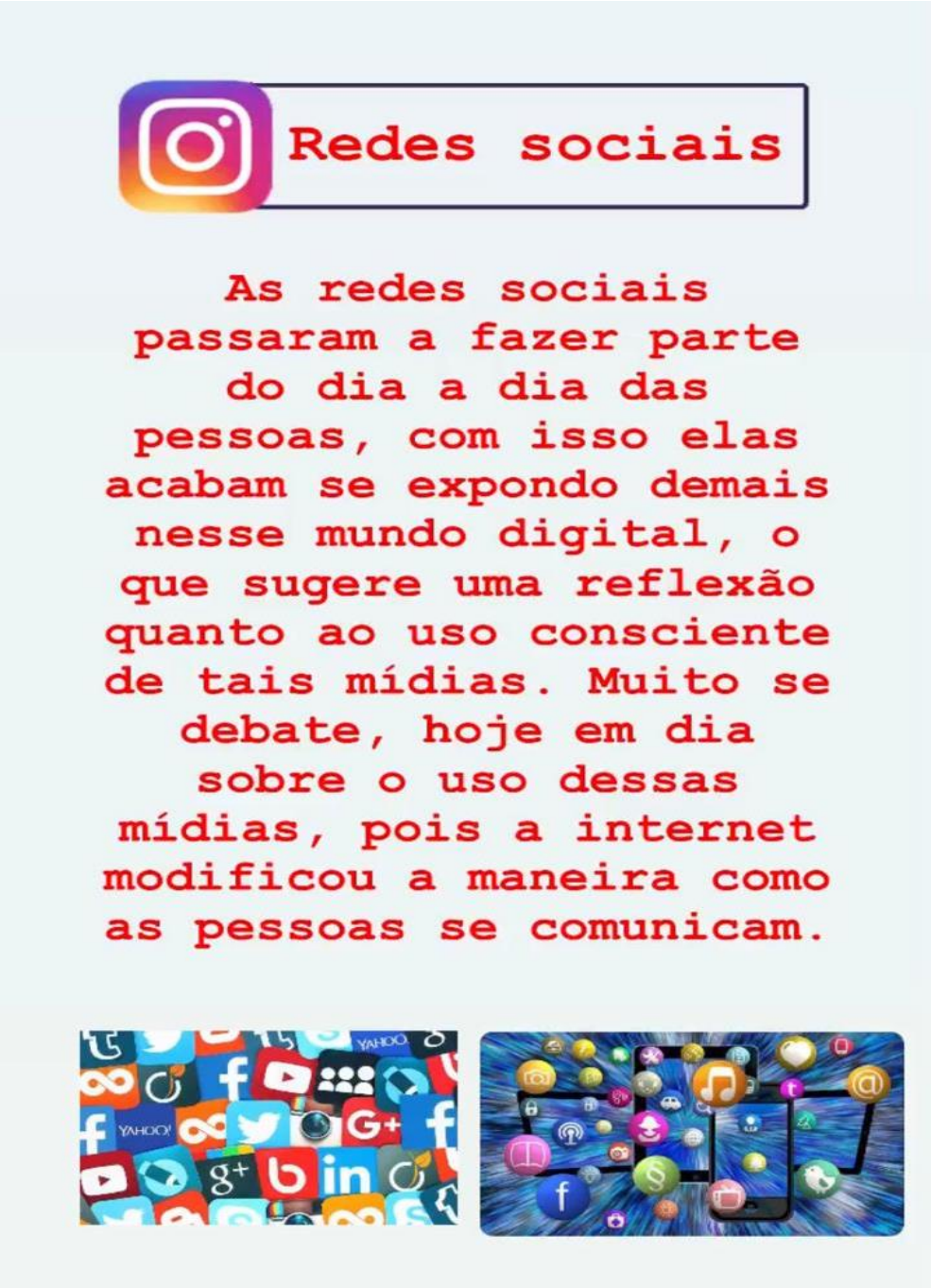


Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Figura 33 - Cartaz D

Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

Figura 34 - Cartaz E



Fonte: Estudantes do 9º ano A, Escola Municipal Ponte para o Saber, 2022.

A apreciação e atribuição de sentidos aos cartazes elaborados pelos(as) estudantes como produto final do protótipo didático intitulado *Redes socias – exercendo a cidadania na era digital* leva-nos a reafirmar alguns princípios defendidos ao longo desse texto: a) os(as) estudantes da atualidade são nativos digitais, logo produtores de conteúdos e possuidores de habilidades para lidarem

com os recursos das TDICs; b) a escola deve se apropriar do arcabouço das TDICs para tornar o processo ensino-aprendizagem dinâmico e significativo; c) as TDICs impulsionam o potencial criador/criativo dos(as) estudantes, de modo que cabe ao ensino partir dessa premissa para situar o(a) estudante como protagonista da própria aprendizagem; d) a multimodalidade favorece a interação sociodiscursiva e potencializa os processos de produção autoral dos(as) estudantes; e) para além de leitores, os(as) estudantes precisam ser habilitados para desenvolverem a autoria discursivo-textual (processos de produção oral e escrita situados como práticas sociodiscursivas); etc.

A elaboração dos cartazes sintetizou as discussões feitas e a aprendizagem adquirida ao longo das aulas do protótipo. Embora não tenha sido atribuído aos grupos focarem em diferentes aspectos das redes sociais, a impressão que temos é que as mensagens veiculadas pelos cartazes são complementares, no entanto, de forma explícita ou implícita, mesmo focando em diferentes aspectos, é nítida a preocupação dos(as) estudantes com o uso consciente e ético das redes – um saber que deve ser transformado em conduta de vida – acentuando a ideia de que cabe a escola não apenas a formação de sujeitos que leem e escrevem com desenvoltura, mas de sujeitos que possam fazer do aprendizado um passaporte para o exercício da cidadania, quer seja atuando presencial e/ou virtualmente.

Desse modo, a temática do protótipo e a escolha pela inserção de diferentes atividades baseadas na multimodalidade da linguagem consolidaram a perspectiva de que

> O trabalho com os multiletramentos, [...], prevê um ensino-aprendizagem de línguas que possibilite formar cidadãos críticos e situados, capazes de agir de forma consciente em suas realidades sociais e culturais. Para isso, não basta apenas desenvolver competências e habilidades técnicas, mas possibilitar que os alunos sejam leitores críticos, capazes não só de selecionar e de compreender diferentes enunciados, mas também de criar sentidos e de utilizar aquilo que aprenderam de novas formas (MARSARO-PAVAN, 2017, p. 95-96).

Dessa forma, do ponto de vista temático, partes do aprendizado adquirido pelos(as) estudantes ao longo das aulas de aplicação do protótipo ficaram evidentes através das mensagens veiculadas pelos cartazes. E do ponto de vista das habilidades no trato com a linguagem, é possível notar a associação entre

elementos da linguagem verbal (linguagem clara, informativa, objetiva e persuasiva) e da linguagem não verbal (escolha das cores, imagens, ícones etc) na elaboração do gênero discursivo cartaz, prezando sempre pela harmonia e complementariedade das linguagens.

De modo geral, a aplicação das cinco (05) sequências didáticas que compõem a estrutura do protótipo corroborou o processo de apropriação e ampliação de conhecimentos relacionados à competência discursiva dos(as) estudantes, por proporcionar o reconhecimento de diferentes gêneros discursivos, através do desenvolvimento de práticas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita e imagética. Para além de leitores, os(as) estudantes tiveram a oportunidade de produzirem gêneros discursivos, experienciando sensações de desenvolvimento da autoria, o que os(as) coloca na condição de protagonistas da ação. O conjunto de atividades desenvolvidas pela docente e pelos(as) estudantes acentuam a importância da adoção de recursos inovadores para o ensino de língua portuguesa, que sejam capazes de inserir os(as) estudantes numa perspectiva autoral de produção de sentidos através da linguagem, ao mesmo tempo em que, por meio da "exploração" de habilidades natas, proporcionam a ampliação da competência discursiva.

Importante acentuar que da facilidade e interesse dos(as) estudantes na produção dos cartazes e dos memes, infere-se o domínio dos(as) mesmos(as) no trato com a linguagem multimodal e com os recursos das TDICs. Logo, cabe ao ensino de língua portuguesa apropriar-se dos domínios e facilidades dos(as) estudantes a fim de proporcionar a realização de atividades de linguagem com vistas ao desenvolvimento da competência discursiva, habilitando-os(as) a outras possibilidades e demandas de interação. Consoante Silva (2021, p. 105), "Saber aproveitar essas habilidades como aliadas do professor é fundamental para propor atividades significativas, ousadas e inovadoras no processo de ensino e aprendizagem".

Ao concluir o processo de observação das aulas de aplicação do protótipo, mediante olhar para o conjunto das aulas, atividades e interações possíveis ao longo do percurso, torna-se evidente que inovar e dinamizar o ensino de língua materna é uma demanda urgente, pois não faz sentido insistir em metodologias que não dialogam com a linguagem e com os gêneros discursivos presentes no universo

dos(as) estudantes; é preciso, pois, organizar o ensino de língua portuguesa a partir da apropriação das linguagens e dos recursos das TDICs. Nesse sentido, utilizar o potencial e a performance de nativos digitais dos(as) estudantes, de forma bem conduzida, planejada e com vistas a fins determinados, pode representar uma excelente oportunidade para conduzir o ensino de língua portuguesa objetivando ao desenvolvimento da competência discursiva, de valores éticos e de princípios de uma conduta cidadã, por intermédio da produção de sentidos associada à prática autoral na elaboração de diversos gêneros discursivos, prezando pelo equilíbrio entre gêneros clássicos e gêneros da contemporaneidade, permeados pela multimodalidade e multissemiose textual.

Nesse cenário, o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes perpassa pelo reconhecimento da evolução da linguagem e pela implementação de uma orientação curricular que conceba o(a) estudante como protagonista da própria aprendizagem – um ser-sujeito capaz de apropriar-se das linguagens multimodais e dos dispositivos midiáticos do ciberespaço para aprender, (inter)agir, absorver, produzir e veicular conhecimentos.

Assim, tendo como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, faz-se necessário que o ensino de língua portuguesa se oriente por uma programação curricular que pense a formação do sujeito em sua totalidade, a partir de uma concepção de linguagem enquanto atividade humana situada no tempo e no espaço, dotada das prerrogativas da interação social, de forma que, enquanto o faz, o sujeito revela-se, imprimindo em suas ações sociodiscursivas marcas de sua constituição identitária.

Uma programação curricular capaz de pensar processos formativos que compreenda o(a) estudante enquanto sujeito dotado das dimensões sociais, políticas, intelectuais e afetivas reverberadas através da linguagem precisa canalizar-se para ações pedagógicas sustentadas em recursos e estratégias de ensino que coloquem os(as) estudantes na condição de sujeitos e protagonistas da própria aprendizagem. Logo, pensar estratégias de ensino capazes de mobilizar e envolver os(as) estudantes, corresponsabilizando-os(as) com o processo ensino-aprendizagem significa inseri-los(as) em uma dinâmica que visa ao protagonismo estudantil e diz respeito a uma perspectiva de emancipação do(a) estudante enquanto sujeito social.

5.2 As impressões dos(as) estudantes sobre o protótipo didático colhidas através da Roda de Conversas

As rodas de conversas, convencionalmente, são momentos dedicados ao debate informal de um determinado tema, nos quais os participantes, geralmente sentados em círculos, têm a oportunidade de expressarem opiniões sobre o(s) assunto(s) em pauta; caracterizam-se por serem instantes em que a conversa flui naturalmente ou a partir de um direcionamento inicial, devendo nas mesmas prevalecerem a espontaneidade, a leveza e muita interação dialógica.

No campo da pesquisa, as rodas de conversas figuram-se como uma das técnicas que o(a) pesquisador(a) pode escolher a fim de ouvir as opiniões dos(as) participantes-colaboradores(as) sobre determinado assunto ou atividade, cujas impressões são tomadas como dados a serem apreciados e interpretados. Esta técnica caracteriza-se por ser um importante momento de escuta de si e do outro, em que os saberes e opiniões dos(as) participantes da pesquisa dão a tônica do momento, independentemente de estarem em conformidade ou não com as expectativas do(a) pesquisador(a); satisfazendo ou contrariando o que se espera, os enunciados dos(as) participantes no percurso da roda de conversas são ressonâncias que confluem para o desfecho da pesquisa e para a própria validação da técnica. Desse modo, enquanto sinônimo de prática dialógica que possibilita a socialização de impressões, pensamentos, opiniões e saberes, as rodas de conversas exercem relevante função na pesquisa, sobretudo no campo da pesquisa em educação, dada a importância da escuta dos atores envolvidos no fazer educacional.

Com as carteiras dispostas em círculo na própria sala de aula, conduzi a Roda de Conversas com os(as) estudantes. Primeiro esclareci a eles(as) o que é uma roda de conversas, disse da importância de ser um momento marcado por concentração, atenção e respeito às falas dos(as) colegas, que os aparelhos celulares, tão úteis à realização das atividades do protótipo, deveriam ficar “guardados” durante a conversa a fim de evitar possíveis desconcentrações e que o objetivo da realização dessa técnica seria ouvir dos(as) estudantes as impressões sobre o protótipo didático e sobre as aulas de aplicação desse recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa.

Antes de direcionar questões para extrair as impressões dos(as) estudantes sobre o protótipo e respectivas atividades, retomei brevemente o conceito de protótipo enquanto recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa baseado na pedagogia dos multiletramentos, que tem por principais objetivos dinamizar o ensino e colocar os(as) estudantes em contato (leitura e produção) com a multimodalidade linguística presente nos gêneros discursivos de circulação social.

Acrescentei ainda que no caso do protótipo didático aplicado junto à turma, o mesmo resultou de um processo de elaboração colaborativa em que o direcionamento da professora foi decisivo, sobretudo, na escolha da temática e na reafirmação das atividades que nortearam a elaboração e aplicação do mesmo, ou seja, a elaboração do protótipo teve como foco a prática de atividades de leitura, oralidade e produção textual escrita, uma vez que estas são práticas discursivas através das quais interagimos socialmente, cujo papel da escola e do ensino de língua portuguesa é habilitar os(as) estudantes para o domínio de tais práticas.

Por ser oportuno e pertinente, e retomando ao que havia sido dito no contato inicial com a turma quando fora anunciado que o projeto seria desenvolvido em dez (10) aulas, reconsiderei a informação, esclarecendo que entre o planejamento inicial e a execução das atividades houve uma alteração na quantidade de aulas previstas, de modo que as atividades do protótipo foram realizadas em treze (13) aulas, indo, pois, além do programado, principalmente porque algumas atividades, a exemplo do debate, requereram tempo maior para a realização.

Apesar de que para a realização da Roda de Conversas junto aos(às) estudantes tenham sido elaboradas questões para direcionar o diálogo, nem todas elas foram respondidas ao pé da letra, uma vez que a “expressão livre” dos(as) estudantes foi bastante valorizada, pois esta, de fato, daria conta de trazer elementos e atividades do protótipo que, de alguma forma, foram mais marcantes para eles(as).

Antes de trazermos elementos propriamente ditos da Roda de Conversas, é importante esclarecer que, embora essa técnica seja “um método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas se expressam, escutam os outros e a si mesmas, (...)” (ADAMY et al,2018, p. 3300), os(as) estudantes, apesar de inúmeras tentativas de mobilização, pouco falaram. Se no percurso das aulas de aplicação do protótipo, os(as) estudantes pouco

interagiram, no decorrer da Roda de Conversas, essa interação foi menor ainda, praticamente apenas um estudante e uma estudante fizeram uso da palavra e registraram a percepção deles acerca do protótipo, das aulas e das atividades desenvolvidas ao longo de sua aplicação.

Nesse sentido, é importante deixar claro que a falta de interação dos(as) estudantes nas aulas e na Roda de Conversas não é interpretada como processo de rejeição às atividades tão pouco indisposição para participarem da pesquisa[65], trata-se de uma característica da turma, desde outrora percebida pela professora e evidenciada já em nossos primeiros encontros de elaboração do protótipo, conforme destacado no Quadro 04, presente na página 48 deste texto.

Considerando que não foi possível obter respostas claras e elaboradas exclusivamente no sentido de responder às questões norteadoras da Roda de Conversas, conforme disponível no Roteiro da Roda de Conversas (Apêndice C), a atribuição de sentidos aqui feita terá como referência as enunciações dos(as) estudantes, as quais serão contextualizadas conforme extrato enunciativo presente no conjunto discursivo. Logo, o foco não será na interpretação das expressões dos(as) estudantes como respostas a determinadas questões, mas, sim, essas expressões dentro de um contexto discursivo maior: o protótipo didático e o conjunto das treze (13) aulas de aplicação do respectivo recurso.

Logo no início da Roda de Conversas, o recurso do protótipo didático foi destacado como interessante, e o ciberespaço, como “lugar” para os(as) estudantes aprenderem de modo dinâmico, conforme elucidou A1:

> Desde o anúncio da aplicação do protótipo em nossa turma, eu já imaginei que seria algo bem interessante tá ali mexendo, resolvendo atividade pelo celular, com internet, (porque) isso querendo ou não é uma coisa que todo mundo faz o tempo todo e acaba sendo BEM mais interessante do que tá aqui olhando pro quadro, copiando, copiando... é mais interessante, queira ou não, essa é a realidade... mas eu também imaginei, sei lá, do nada, a gente ia tá com um monte de computador, fazendo as atividades pelo notebook e tal, uma coisa bem:::..., mas não foi o que aconteceu (A1, 2022).

[65] Essa afirmação parte do princípio de que, no percurso das aulas de aplicação do protótipo, em vários momentos os estudantes demonstraram boa receptividade às aulas e em outros momentos eles expressaram verbalmente gratidão à pesquisadora pela proposição das atividades, músicas etc e teve até momentos em que o protótipo foi destacado como algo muito positivo.

É possível inferir através dessa afirmação que o intuito de promover algo novo, que foge à rotina das atividades escolares, mobiliza os(as) estudantes, faz com que expectativas sejam criadas, provoca o imaginário, desperta o interesse por aprender de modo diferente etc. No caso da proposição de aplicação do protótipo didático, desde o momento do anúncio do mesmo, ainda pela professora como forma de preparar os(as) estudantes para receber a pesquisadora, expectativas foram criadas, interesses foram mobilizados à espera da recepção de algo bem interessante. Embora não tenha ficado explícito no enunciado verbal de A1, ficou evidente em suas expressões extralinguísticas que a hipótese de o protótipo ser *algo bem interessante* se confirmara ao longo de sua aplicação, pois a virtualidade é uma realidade que mobiliza, atrai, conecta, dinamiza o ensino e favorece a aprendizagem.

A importância de utilizar as TDICs como recurso para dinamizar o ensino e inserir os(as) estudantes nas atividades de linguagem que caracterizam a contemporaneidade, assim como a relevância de a escola dispor de infraestrutura condizente com as TDICs para inovar o ensino e mobilizar os(as) estudantes para o aprendizado ficaram bem evidentes na afirmação de A1. No entanto, notamos que a expectativa quanto ao uso de ferramentas, como computador, notebook e boa conexão de internet, deram lugar à decepção, a qual se expressou não apenas através da declaração de que *mas não foi o que aconteceu*, mas também através da expressão fisionômica da estudante e do próprio tom de voz.

Dentre as atividades/práticas discursivas propostas pelo protótipo, três foram destacadas pelos(as) estudantes como as mais significativas: o debate, a produção de memes e a elaboração de cartazes.

A realização do debate partiu de uma preparação prévia, em que os(as) estudantes precisaram estudar para terem o que dizer, para elaborar argumentos etc. Embora seja o debate um gênero discursivo típico da oralidade, habilidades de leitura e capacidade de síntese são (e foram) requisitadas para a sua realização. Quando A1 diz que “eu realmente tive que estudar tudo que eu ia falar”, ela está afirmando que houve uma dedicação anterior à realização do debate, que os argumentos ali usados tinham como referência estudos, leituras feitas anteriormente. Logo, diante da proposta de realização do debate, A1 assumiu protagonismo no sentido de elaborar e perseguir seus próprios caminhos rumo à consolidação de

saberes, não esperando, pois, a oferta de materiais ou algo do tipo pela professora, mas desenvolvendo autonomia no sentido de buscar, de ir além. Nesse percurso, tendo por mediação os recursos das TDICs, os(as) estudantes constroem e trilham caminhos para garantir o aprendizado; eles(as) escolhem o que querem, devem e/ou precisam aprender, como e com quem construirão conhecimentos.

A proposição e realização do debate fizeram com que os(as) estudantes assumissem papel ativo na busca por conhecimentos capazes de sustentar os argumentos durante a atividade dialógica e, de modo particular, agenciou a participação, conforme dito por A1, ao afirmar que “foi uma das atividades que eu mais... realmente participei assim MESMO (apesar de ter participado de todas) e que eu realmente aprendi muita coisa pesquisando ali” (A1, 2022). Além da participação, outra relevância do debate, segundo descrição de A1, refere-se ao fato de a pesquisa – atividade preparatória para o debate – constituir-se como ação eficaz para a aquisição da aprendizagem. Assim, por mais que saibamos que ouvir o(a) docente, através das exposições dialogadas, é uma forma de os(as) estudantes adquirirem conhecimentos, reafirmamos que o(a) docente precisa lançar mão de outras estratégias em prol de que os(as) estudantes percorram significativos percursos de aprendizagem. Logo, atividades como o debate e outras alternativas viáveis para a agência da aprendizagem precisam ser incrementadas no ensino como forma de centrar nos(as) estudantes as ações para a aprendizagem, cabendo, então, ao(à) docente o papel de supervisão.

Com o intuito de promover a expressão oral dos(as) estudantes, um princípio do protótipo reafirmado pela professora, além de ser uma prática tão presente e necessária nas interações sociais, várias atividades centraram-se no processo de desenvolvimento oral dos(as) estudantes, ainda que por vezes, a expressão oral destes(as) não tenha sido constante como prevíamos que fosse. Mesmo assim, A2 destaca o protótipo como recurso que possibilitou o desenvolvimento da expressão oral, ao declarar que “aprendemos a falar, a não guardar só pra gente” (A2/2022). Tal declaração evidencia o quão válidas foram as atividades em que o desenvolvimento da oralidade assumiu a centralidade das ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, evidencia que os(as) estudantes são possuidores de conhecimentos, de saberes, os quais, muitas vezes, ficam restritos a eles(as) próprios(as). Logo, ao propor atividades baseadas no desenvolvimento da oralidade dos(as) estudantes,

além do próprio desenvolvimento oral que reflete no desenvolvimento da competência discursiva, são estabelecidos momentos para a interação dialógica, para a partilha de saberes, para o desenvolvimento da capacidade de escuta ao outro etc.

Não apenas A2 destaca o protótipo como recurso metodológico que possibilitou o desenvolvimento da oralidade. Para A1 “o protótipo foi muito bom porque realmente eu pude falar sobre... dar minha opinião”. Nota-se aqui a relevância dada ao protótipo por possibilitar a expressão oral dos(as) estudantes no conjunto discursivo da aula de Língua Portuguesa, em que a oportunidade de falar, de expressar a opinião, não é apenas interpretada como oportunidade para interação dialógica e desenvolvimento da competência discursiva, mas oportunidade singular para que os(as) estudantes tomem partido da discussão e, ao expressarem, exerçam a cidadania e fortaleçam sua constituição identitária. Aprender a participar e participar como forma de aprender “[...] permite que o aluno além de receptor seja protagonista de sua aprendizagem, podendo, assim, resgatar valores básicos de educação e principalmente, de cidadania ao produzir conhecimento” (SILVA, 2021, p. 105).

Sobre as atividades de produção escrita, os destaques dos(as) estudantes foram para os cartazes e para os memes, enquanto atividades que possibilitaram a afirmação das aprendizagens adquiridas ao longo do percurso de aplicação do protótipo. Para os(as) estudantes, a elaboração dessas atividades, entre outros aspectos, foi centrada na pertinência da linguagem (gráfica e escrita) utilizada e a capacidade de veiculação de uma mensagem contendo um conteúdo importante e útil, acrescidas da grandeza que é o processo de criação própria/autoria. Assim, para A2:

> Foi interessante (produzir o meme) porque tinha a marca nossa entendeu, saiu de nós mesmos... e pra nossa idade é uma coisa muito interessante porque nós fomos o próprio criador daquilo, então ::: eu achei bastante interessante. Eu fiz três, só tem que... assim... alguns não ficaram bons, aí eu não apresentei. Mas teve um, que foi o primeiro que apresentou que eu achei bastante interessante porque:::... na hora assim eu não tinha nada na cabeça, aí veio um estalo assim ((gesticulou com os dedos)) e do nada eu fiz e ficou bom (A2, 2022).

Notamos aqui, na reprodução da fala de A2, o quanto o resultado do processo de criação autoral é sinônimo de satisfação e de encantamento para o(a) estudante que o faz. Essa satisfação com o resultado, o sentimento de que “nós fomos o próprio criador” mobiliza os(as) estudantes e os(as) encoraja em suas próximas atividades autoriais, sobretudo por saber que aquelas produções não se limitariam à apresentação na classe e avaliação pela professora, mas que seriam divulgadas, cumprindo o papel da produção escrita como prática de interação social. Nesse sentido, observamos que ir além da apresentação e apreciação da professora representa o intuito de alguns(mas) estudantes que foram claros(as) em dizer que estariam postando as produções no Instagram, confirmando que aquilo que se produz na escola não pode estar vinculado tão somente ao cumprimento de uma tarefa escolar, tendo, antes de qualquer motivação, a prerrogativa de ser uma atividade escolar como sinônimo de prática de interação social, isto é, um texto/gênero discursivo para circular socialmente.

Outro aspecto presente na afirmação de A2 diz respeito ao fato de o processo de produção autoral do meme desencadear a capacidade avaliativa do próprio estudante e/ou grupo autor do meme. Dessa forma, o próprio estudante, na condição de autor da obra, teve a capacidade de, dentre os memes elaborados, perceber que dois não ficaram bons, elegendo-se o que ficou bom para ser apresentado e, posteriormente, divulgado. Nesse sentido, destacamos que a avaliação da produção pelo(a) próprio(a) estudante deve ser valorizada e estimulada no processo de produção de gêneros discursivos no âmbito do ensino de língua portuguesa, cabendo, pois, ao(à) docente instrumentalizar os(as) estudantes para a avaliação, enquanto etapa da produção, a qual deve ser estruturada em conformidade com as características do gênero elaborado.

É pertinente notar o destaque dado por um dos estudantes para a diferença de linguagem entre o meme e o cartaz e para a representatividade da imagem como co-construtora dos sentidos do texto. Assim, para A2:

> Sobre o meme e o cartaz, um tinha uma linguagem e outro tinha outra linguagem. Então... mesmo sendo escrito, o outro foi de uma imagem, então... a imagem, mesmo ela sendo simples como a colega falou, mas ela representa, ela dar um impacto (A2, 2022).

Nessa afirmação de A2 fica evidente a necessidade de que o ensino de língua portuguesa seja desenvolvido na perspectiva dos multiletramentos, o qual extrapola o letramento da letra, da palavra e vai em direção à capacidade de realização de outras leituras e da exploração dos sentidos presentes em outras unidades semânticas (imagens, cores, sons, formas etc), às quais compõem os gêneros discursivos de circulação social e expressam a multiplicidade cultural que atravessa a contemporaneidade. Essa perspectiva “exige novas práticas e valores, uma vez que as tecnologias digitais possuem uma lógica diferente da que comandava os letramentos tradicionais/da letra” (MARSARO-PAVAN, 2017, p. 96).

Na perspectiva enunciativa de A2, a representatividade da linguagem imagética vincula-se a sua expressividade, à capacidade que a imagem tem de corroborar os sentidos da linguagem verbal e impactar o leitor, cuja interpretação pode produzir múltiplos sentidos.

O que se espera dos(as) estudantes da contemporaneidade excede a capacidade de receber, analisar e atribuir sentidos aos textos presentes nos gêneros discursivos trabalhados/ensinados no ambiente escolar e que circulam na esfera social; a sociedade demanda a existência de sujeitos que sejam capazes de atuarem como produtores e transformadores de sentidos. Assim, ensinar/educar no contexto dos multiletramentos perpassa pela formação de usuários funcionais, criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores (ROJO, 2012), conforme ilustra o Mapa dos Multiletramentos (Figura 35).

Figura 35 - Mapa dos Multiletramentos

Fonte: ROJO, 2012, p, 29

Logo, o trabalho desenvolvido através do ensino de língua portuguesa, em consonância com as características da linguagem permeada pelos multiletramentos, extrapola a instrumentalização do(a) estudante para atuar com competência técnica enquanto usuário funcional; a essa competência devem ser acrescidas as habilidades de apreciação crítica, transformação e criação de significados, seja nos atos de recepção ou produção de sentidos, a fim de que seja possível atuar na esfera escolar e social enquanto sujeito ativo.

Ainda sobre as diferentes linguagens usadas para a produção do meme e do cartaz e a importância da associação entre os elementos das diferentes linguagens e semioses, A1 destacou que produções mais elaboradas e que exigem mais tempo para a realização são mais significativas. Referindo-se aos sentidos da elaboração do cartaz, A1 disse que "quando é algo mais complexo de se fazer me chama mais atenção do que quando é algo rápido" (A1, 2022). Para a estudante, a elaboração do cartaz foi um fazer mais complexo que a produção do meme[66], por isso uma produção mais significativa, uma vez que vários sentidos precisaram ser acionados e a própria elaboração da mensagem verbal demandou um esforço maior.

Por conseguinte, o recurso do protótipo foi capaz de trazer para a sala de aula as múltiplas linguagens através das quais os(as) estudantes interagem socialmente e essa perspectiva de associar o que é ensinado em sala de aula em estreita vinculação com o que é vivido no universo sociolinguístico dos(as) estudantes foi capaz de mobilizá-los(as) para o desempenho das atividades e, consequentemente, para a aquisição de saberes capazes de repercutir no domínio da linguagem e no exercício da cidadania.

No percurso da Roda de Conversas, apesar da pouca, porém significativa participação dos(as) estudantes, foi possível concluir que desenvolver o ensino de língua portuguesa por meio da implementação do recurso do protótipo didático representa uma estratégia capaz de mobilizar os(as) estudantes para a aquisição de significativas aprendizagens, as quais, mediadas pelas práticas discursivas da leitura, oralidade e produção textual escrita, repercutem no desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

---

[66] Destaca-se que para essa estudante, apesar de ser uma produção significativa, a elaboração do meme foi uma atividade muito fácil e prática, tanto é que enquanto a professora dava as coordenadas para a realização da atividade, uma vez estando os grupos formados, a estudante liderou o processo e instantaneamente o meme do grupo ficou pronto. Diferente de outros estudantes e grupos que precisaram de tempo maior para a realização da atividade.

5.3 Dizeres da professora participante-colaboradora sobre o protótipo didático como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa

A pesquisa em educação envolve diferentes olhares, percepções e concepções. Quando se refere à pesquisa em educação, realizada sob a abordagem metodológica da etnografia, cujo lócus privilegiado de estudo é a sala de aula e o "território" pesquisado é o ensino de língua portuguesa, os olhares e concepções do conjunto de atores que compõem a aula figuram-se como dados importantes para apreciação e interpretação, visando ao alcance de resultados que sejam capazes de traduzir a realidade vivenciada em sala de aula.

Em se tratando desta pesquisa, que tem como motivação inicial refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, através da aplicação de um protótipo didático, tornou-se imperioso, além da escuta aos(às) estudantes por meio da Roda de Conversas, ouvir a professora participante-colaboradora da pesquisa, a fim de colher junto a ela os sentidos e significados de desenvolver o ensino de língua portuguesa tendo como recurso organizador o protótipo didático.

Importante e necessário destacar que no planejamento inicial de realização da pesquisa, conforme consta no capítulo 01, sessão 1.5, intentamos ouvir a professora participante-colaboradora da pesquisa, por meio da realização de uma entrevista estruturada, com formulário previamente elaborado. No entanto, no desenrolar da pesquisa e levando em consideração que a entrevista estruturada se assemelha à técnica do questionário, sendo que, no caso em apreciação, o que mudaria seria apenas a forma de realização/aplicação, optamos pela aplicação do questionário[67], mantendo, contudo, as mesmas questões que seriam utilizadas através da entrevista. Essa modificação partiu do princípio de que a aplicação do questionário apresenta a vantagem de a professora respondê-lo conforme disponibilidade do próprio tempo, já que essa técnica "permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente" (GIL, 2008, p. 122), podendo, inclusive, responder em várias etapas e ainda revisar as respostas,

[67] Para efeito da apreciação e análise dos elementos elencados pela professora participante-colaboradora, através da resolução do questionário, não faremos aqui a reprodução das perguntas norteadoras (Anexo D). As questões e respectivas respostas serão diluídas em forma de texto corrido, permeadas pela análise pertinente.

deixando-as bastante próximas às concepções e opiniões, evitando, assim, respostas desconexas à realidade ou induzidas pela presença do(a) pesquisador(a). Ademais, em contraposição à entrevista, o questionário “não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado” (GIL, 2008, p. 122).

Dessa forma, em se tratando de uma pesquisa de base etnográfica-colaborativa, o retorno dialógico com a professora participante-colaboradora, por meio da aplicação do questionário, acerca do uso do protótipo didático como recurso organizador do ensino de língua materna, representa um caminho necessário e importante para confirmar hipóteses levantadas pela pesquisa, para trazer à tona a visão docente sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula, além de ser uma oportunidade para elucidar as aprendizagens adquiridas durante o percurso da pesquisa. Para Bortoni-Ricardo (2008),

> Em todo esse processo, o formador estará sempre trocando impressões com os professores em formação. É importante que o formador conheça a perspectiva significativa do professor em formação sobre cada ação identificada. Em outras palavras: o formador precisa saber como o professor em formação vê e interpreta a referida ação e verificar se há identidade entre sua interpretação e a do professor em formação (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 74).

Importante destacar que a aplicação e resolução do questionário tem finalidades duplas: a) o(a) pesquisador(a) conhece a interpretação do(a) docente acerca das ações desenvolvidas em sala de aula, validando ou não as hipóteses da pesquisa; b) ao(à) docente participante-colaborador(a) é oportunizado momento para refletir sobre sua própria prática em sala de aula, de modo que esse olhar reflexivo para a ação desenvolvida proporciona (se pertinente e necessário for) que novas rotas para o ensino sejam planejadas e/ou que ações de repercussão positiva no processo de aprendizagem dos(as) estudantes sejam perseguidas. Bortoni-Ricardo (2008) assegura que é esse olhar para as ações pedagógicas empreendidas e o consequente replanejamento das ações didáticas que faz do professor um professor pesquisador:

> O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46).

Nesse sentido, vale destacar o quanto o aceite para participar da pesquisa foi valioso e formativo para a professora participante-colaboradora, uma vez que ela assume que antes de participar da pesquisa ainda não tinha ouvido falar em protótipo didático para o ensino de língua portuguesa, ao tempo em que enfatiza que desenvolver o ensino de língua materna por meio desse recurso metodológico "permite que o aluno esteja em contato com gêneros textuais variados e ainda realiza atividades que visam ao desenvolvimento da escrita, da oralidade e da leitura (MACABÉA, 2022).

O desenvolvimento da escrita, da oralidade e da leitura tem estreita relação com o desenvolvimento da competência discursiva, pois estes integram o conjunto de saberes a serem mobilizados pelos(as) estudantes nas práticas de interação social, de modo que a habilidade de ler, escrever, falar e ouvir, para além de saberes, são práticas que cumprem funções sociais na dinâmica das interações sociodiscursivas. Logo, reconhecer o protótipo didático como recurso articulador do ensino de língua portuguesa capaz de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade é assenti-lo enquanto caminho metodológico dotado da capacidade de fomentar o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

Outro aspecto relevante elucidado pela professora Macabéa acerca de desenvolver o ensino de língua portuguesa tendo como recurso organizador o protótipo didático refere-se ao trabalho/contato dos(as) estudantes com gêneros textuais/discursivos variados. Desse modo, para a professora Macabéa não há dúvidas de que organizar o ensino de língua portuguesa por meio do recurso do protótipo favorece o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, pois o trabalho com e a partir do protótipo "proporcionou o contato com gêneros textuais diversos e todas as atividades realizadas perpassaram pelo processo de leitura, produção escrita e oralidade" (MACABÉA, 2022).

Nesse sentido, destacamos que, segundo Baltar (2006), a competência discursiva está vinculada à capacidade que os falantes/usuários têm de apropriarem-se dos gêneros textuais/discursivos de determinada língua para interagirem-se sociodiscursivamente, cuja apropriação demanda e perpassa por saberes referentes às práticas de leitura e escrita – bastante enfatizadas no percurso de aplicação do protótipo didático.

Ao longo deste trabalho, pautamos a defesa de que o protótipo didático é um recurso metodológico assentado na Pedagogia dos Multiletramentos (Rojo, 2012) que traz consigo o atributo de dinamizar o ensino e mobilizar os(as) estudantes para a aprendizagem. A professora participante-colaboradora da pesquisa ratifica essa concepção ao declarar que “os alunos se mostraram bastante empolgados com o fato de estarem acessando a internet para realizarem as atividades propostas” (MACABÉA, 2022). Constatamos aqui o quão é válido que o/a docente de língua portuguesa, mesmo na escassez de tempo e condições estruturais favoráveis, busque inovar o ensino e torná-lo compatível e condizente com a linguagem que permeia o universo dos(as) estudantes, buscando apropriar-se dos recursos das TDICs para dinamizar o ensino e tornar a aprendizagem desejada, prazerosa e significativa.

A professora destaca ainda que notou, no percurso de aplicação do protótipo, uma queda no nível de empolgação dos(as) estudantes, mas reconhece que esse índice de entusiasmo foi retomado quando da realização da atividade que consistia na criação de um meme com temática referente à importância do autocontrole diante do uso das redes sociais. Mais uma vez é confirmada a importância de desenvolver o ensino de língua portuguesa na perspectiva da linguagem e dos gêneros discursivos presentes no cotidiano dos(as) estudantes, uma vez que a linguagem presente nos gêneros da contemporaneidade, principalmente aqueles que se valem da multimodalidade e multissemiose linguística, dialoga com os interesses dos(as) estudantes, fazendo com que eles(as) atribuam valor e significado ao ensino e, consequentemente, realizam as atividades com mais entusiasmo.

Os protótipos didáticos para o ensino de língua portuguesa geralmente enfatizam as práticas discursivas de leitura e produção textual oral e escrita. Para Macabéa, estruturar o protótipo didático tendo como suporte e referência o desenvolvimento dessas práticas relaciona-se ao fato de que “a língua é uma ferramenta de poder, sendo assim, é imprescindível que os seus usuários possuam habilidades pertinentes para o seu bom uso e não há como negar que tais práticas são indispensáveis para que isso ocorra” (MACABÉA, 2022). Sob esse prisma, leitura e escrita são práticas sociais; logo, são práticas “vinculadas às estruturas de poder nas sociedades” (VIANNA et al, 2016, p. 29), cujo “bom uso” da língua/gem está intimamente relacionado ao domínio das habilidades inerentes à desenvoltura

oral e à aplicação de saberes atinentes ao desenvolvimento das práticas sociais permeadas pela leitura e escrita.

Para a professora participante-colaboradora da pesquisa, todas as atividades propostas pelo protótipo didático contribuíram para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes. No entanto, ela destacou quatro (04) como mais significativas e elucidou as razões que sustentam essa percepção, conforme ilustra o quadro abaixo:

Quadro 8 - Atividades que mais contribuíram com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes

Atividades	**Razões que sustentam a percepção da professora Macabéa/Modo de operacionalização das atividades**
MEME	Os estudantes ... - ... tiveram contato com a história do Meme, o que possibilitou que soubessem que, embora muito utilizado na atualidade, esse gênero já circula há muito tempo; - ... fizeram leitura de uma reportagem que falava sobre um garoto que foi literalmente internado pela dependência causada por um jogo da internet; - ... produziram um meme retratando como as redes sociais têm exercido controle sobre os usuários. Para a elaboração do gênero em questão, os estudantes tiveram que fazer pesquisa de imagens e fazer associação com a linguagem verbal. Além de trabalhar a oralidade na hora da apresentação dos mesmos, levando em consideração a exploração de interpretações distintas de um mesmo Meme.
ENTREVISTA	Os estudantes extrapolaram os muros da escola e se certificaram e agregaram mais informações em relação ao assunto que estava sendo tratado em sala de aula. Nessa interação, alguns alunos relataram que tiveram que vencer a timidez para a realização da entrevista, além de terem que utilizar recurso de gravação de voz. Antes, fizeram leitura de uma pesquisa onde se associa a diminuição da satisfação com a vida ao uso das redes sociais, fizeram paralelo com uma música, outro gênero textual trabalhado, levantando as possíveis relações entre os dois. Assim, os alunos fizeram leitura, ouviram música, trocaram experiência com os entrevistados, transcreveram as falas e fizeram a leitura simulando a entrevista realizada.

DEBATE	Ao se preparem para o debate, os alunos puderam entrar em contato com as vantagens e desvantagens das redes sociais, buscando e associando os argumentos para argumentar e contra-argumentar, a partir das inferências feitas.
CARTAZ	Para a confecção do cartaz de uma campanha de conscientização sobre o uso consciente das redes sociais, os estudantes tiveram que sintetizar os conteúdos e conhecimentos adquiridos durante as aulas do Protótipo. Foi bem interessante, pois os alunos ressignificaram os conteúdos trazendo para os cartazes as mais diferentes abordagens, mesmo que não tenha havido uma divisão do que cada grupo deveria fazer. Um grupo trouxe a questão da empatia, outro falou sobre as Fake News, outro falou ainda sobre a preservação dos dados nas redes etc.

Fonte: elaborado pela autora, 2022, com base no questionário respondido por Macabéa, 2022.

Enfim, segundo Macabéa, “todas as atividades se propuseram a desenvolver as práticas discursivas de leitura, produção e oralidade” (MACABÉA, 2022). Logo, todas as atividades propostas pelo protótipo didático fomentaram o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, isto é, a apropriação de um conjunto de saberes e habilidades mobilizados durante as interações sociodiscursivas.

Importante destacar que quando a professora Macabéa elege, sequencialmente, as atividades que, em sua opinião mais contribuíram com o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, nota-se que o valor atribuído à atividade enquanto promotora da competência discursiva está diretamente relacionado ao modo de realização/operacionalização da atividade. Destarte, é importante destacar que, assim como as práticas discursivas realizadas de modo social, as práticas discursivas realizadas no cenário escolar devem ser contextualizadas, isto é, situadas no tempo e no espaço e com a prerrogativa de responder a uma demanda de interação. No caso das atividades produzidas/realizadas pelos(as) estudantes, havia um contexto de promoção e justificativa de realização das mesmas, além de um cenário que munia os(as) estudantes de saberes e informações para dizer o que haveria de ser dito; tudo isso organizado por etapas, de modo a corroborar o bom desempenho dos(as) estudantes na atividade e, consequentemente, promover o desenvolvimento da competência discursiva.

Através dessa interpretação, do retorno do olhar para o Quadro 8 e levando em consideração as declarações da professora participante-colaboradora, concluímos que não é uma sequência aleatória de atividades em torno das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita que irá proporcionar os meios para o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes: é preciso que as sequências didáticas sejam programadas e com objetivos bem definidos e em estreita sintonia com a promoção do desenvolvimento de saberes e habilidades que culminam no desenvolvimento da competência discursiva, que as atividades realizadas situem-se dentro de um contexto que faça sentido político-pedagógico e que dê aos(às) estudantes a condição de discorrerem discursivamente sobre os assuntos em tela; ademais, é imprescindível que o passo-a-passo para realização de cada atividade da sequência permita aos(às) estudantes a exploração e desenvolvimento de habilidades que corroboram a promoção da competência discursiva – um saber-fazer que dialoga e reflete um saber-ser.

Notamos ainda, através da atribuição de sentidos às respostas de Macabéa ao questionário, tendo como referência a aplicação do protótipo *Rede Sociais: exercendo a cidadania na era digital,* que, do ponto de vista metodológico, o protótipo didático para o ensino de língua portuguesa é visto como ferramenta capaz de dinamizar o ensino, melhorar o nível de empolgação dos(as) estudantes nas aulas, sobretudo em virtude do acesso à internet como forma de estudar e aprender, mostrando-se como recurso eficiente para favorecer o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, uma vez que as atividades elaboradas e desenvolvidas são permeadas pelas práticas de leitura, oralidade e produção textual escrita. No entanto, há desafios estruturais que precisam ser superados no interior das escolas, a fim de que o recurso metodológico do protótipo didático possa ser aplicado e cumprir a função a que se destina: inovar e dinamizar o ensino de língua materna, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes. No caso em apreciação, Macabéa destaca que “Desde o início foi um desafio, pois nem todos os alunos possuíam celular, outros não tinham acesso à internet, esse último desafio foi resolvido em tempo hábil, sendo disponibilizada uma rede de Wi-Fi para que o Projeto fosse executado” (MACABÉA, 2022). Evidenciamos nessa preocupação levantada pela professora dois pontos que nos chamam a atenção: a Escola Municipal Ponte para o Saber não: a) dispõe de uma

rede de internet acessível aos estudantes – uma rede foi providenciada exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa; b) não conta com laboratório de internet – os(as) estudantes acessaram o protótipo através dos próprios celulares. Embora esse registro seja referente à Escola Municipal Ponte para o Saber, sabemos que esta realidade não é uma exclusividade dessa escola; de igual modo sabemos que a necessidade e urgência em inovar o ensino de língua portuguesa levando em consideração a linguagem presente no gêneros discursivos da contemporaneidade e, consequentemente, no universo linguístico, cultural e social dos(as) estudantes, devem alavancar questões de ordem política capazes de mudar a realidade estrutural das escolas, caracterizada pela ausência de condições de desenvolver o ensino na perspectiva de uso dos recursos das TDICs.

Corroborando o exposto, a professora Macabéa reconhece o protótipo didático como “excelente ferramenta metodológica” e enfatiza que “nem todas as escolas estão instrumentalizadas para que os mesmos sejam executados” (MACABÉA, 2022).

Outra preocupação importante elencada pela professora participante-colaboradora acerca de desenvolver o ensino de língua materna por meio do recurso do protótipo, diz respeito à importância de se realizar junto aos(às) estudantes um trabalho de orientação para o uso da internet, a fim de que eles(as) utilizem os recursos das TDICs como forma de potencializar e dinamizar o estudo e a aprendizagem, evitando desvio do foco. Desse modo, Macabéa destaca que “há que se fazer um trabalho de conscientização bem feito com os alunos para que não se desviem do propósito, ou seja, muitos alunos acabam não fazendo uso da internet de forma consciente para fins educativos” (MACABÉA, 2022). Essa ressalva feita pela professora sinaliza o quanto a linguagem e os recursos das TDICs representam forte atração perante os(as) estudantes, captando-lhes a atenção e envolvendo-os(as), o que ratifica a importância de inseri-los(as) nas aulas, a fim de otimizar o ensino e tornar as aprendizagens significativas. Contudo, conforme propõe Macabéa, é indispensável trabalhar na perspectiva de que o foco no ensino e nas aprendizagens seja assegurado.

A apreciação e atribuição de sentidos às respostas dadas pela professora Macabéa ao questionário acrescidas das interações mantidas ao longo do período em que o protótipo fora aplicado deixam evidente que o recurso do protótipo é

estratégia mobilizadora da aprendizagem e do trabalho dos(as) estudantes e da docente, respectivamente. Desenvolver o ensino de língua materna, ainda que por um curto período de tempo, por meio do recurso do protótipo didático elaborado colaborativamente e em comunhão com as necessidades político-pedagógicas da turma, foi uma ação que mobilizou bastante a professora participante-colaboradora, deixando-a bastante à vontade durante a aplicação, de modo que, na última aula de aplicação do protótipo, espontaneamente, enquanto preparávamos os aparelhos para projeção dos trabalhos dos(as) estudantes, em poucas palavras, a professora descreveu a sensação vivenciada no momento: “já estou com saudades das aulas do protótipo” (MACABÉA, 2022). Essa afirmação nos leva a crer que a saudade das aulas do protótipo simboliza que o percurso de elaboração e aplicação do recurso foi válido e mobilizador do ensino e das aprendizagens referentes ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

UM OLHAR SOBRE O PERCURSO: CONSIDERAÇÕES ESSENCIAIS

Chegar à etapa de conclusão de um trabalho científico é momento que se traduz em muitos sinônimos: significa que desafios de várias ordens foram superados, que consideráveis aprendizagens foram adquiridas durante o caminhar, que o horizonte de conhecimentos e saberes sempre se alarga e jamais se completa, que no trilhar da pesquisa somos afetados pessoal e profissionalmente... que a etapa de "conclusão" é momento de síntese do percurso: um percurso que pode inspirar novos caminhares.

Assim, reconhecendo a incompletude que nos faz caminhar, ouso dizer que este registro não tem o propósito de ser chamado *considerações finais* como comumente é intitulada a última seção dos trabalhos científicos; prefiro fazer esse registro concebendo-o como *considerações essenciais* a que chegamos depois desse trilhar. E vale dizer: essenciais, por enquanto! Amanhã, a essência poderá ser outra; nova re/leitura poderá ser feita e novos olhares poderão encontrar outras essências.

Importante evidenciar que depois de um amplo percurso, inspirado pela abordagem metodológica da etnografia colaborativa em educação – que pressupõe descrição detalhada da cultura escolar, nesse caso do ensino de língua portuguesa organizado por meio do recurso do protótipo didático – reconhecemos a pertinência entre a inspiração metodológica e os propósitos deste estudo, pela percepção de que a etnografia colaborativa em educação tem o viés de possibilitar que pesquisador(a) e participantes da pesquisa (nesse caso, especialmente, a docente de Língua Portuguesa) atuem reflexiva e colaborativamente no desenrolar do estudo, de onde advém a percepção de que ambos (pesquisador(a) e participantes da pesquisa) acabam por imergirem-se em um processo formativo (Bortoni-Ricardo, 2008) capaz de repercutir positivamente na prática pedagógica.

O caminhar da pesquisa fortaleceu nossa concepção acerca da linguagem enquanto atividade humana e dialógica de interações sociais, de onde deriva nosso entendimento de que o ensino de língua portuguesa deve apropriar-se desta acepção a fim de que o trabalho desenvolvido perspective a formação de sujeitos capazes de interagirem-se sociodiscursivamente em conformidade com as demandas, particularidades e exigências de cada interação/situação social, afirmando as particularidades identitárias que os constituem.

Nesse cenário, levando em consideração o conjunto de cenas observadas nas aulas de aplicação do protótipo, as impressões dos(as) estudantes e os dizeres da professora participante-colaboradora, reafirmamos postulados aduzidos ao longo deste trabalho, os quais declaram que a linguagem é dinâmica e que o ensino de língua portuguesa deve levar em conta o desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, dentro do cenário dos multiletramentos.

Desse modo, ao compreender que a sociedade contemporânea, caracterizada pelos multiletramentos (Rojo, 2012), pela linguagem multimodal e multissemiótica, demanda um novo perfil de sujeito: autônomo, conectado, líder de si mesmo, enfim, um expert no mundo da linguagem, entendemos que o ensino de língua materna deve ser desenvolvido levando em consideração as inovações tecnológicas que refletem nas interações sociodiscursivas. O mundo é móvel, as relações são dinâmicas, a linguagem é fluente, logo o ensino de língua portuguesa precisa evoluir para acompanhar a velocidade e fluidez dos eventos sociolinguísticos e traduzi-los em sala de aula. Dessa forma, as práticas pedagógicas centradas no(a) docente precisam esvair-se para dar lugar às práticas de ensino capazes de impulsionar o protagonismo discente e valorizar o perfil de nativos digitais que os(as) estudantes trazem consigo, por intermédio de recursos metodológicos referendados em uma programação curricular centrada na formação integral e no desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes.

É pertinente, mais uma vez, afirmar que a noção de competência discursiva, defendida ao longo deste trabalho, não diz respeito apenas ao domínio de saberes linguísticos, seleção de gêneros e adequação do discurso (oral ou escrito) às situações de interação. Nosso conceito amplia-se em outras direções e sentidos, de modo que declaramos que a competência discursiva de um sujeito resulta de seus modos de agir e atuar sociodiscursivamente, por intermédio das práticas de linguagem. Logo, a competência discursiva de um sujeito tem estreita relação com o conjunto de valores éticos e morais que guiam suas práticas sociodiscursivas. Por essa razão, defendemos que o ensino de língua portuguesa não deve se contentar e limitar-se apenas à formação de sujeitos hábeis no trato com a linguagem; ao invés disso, o trabalho desenvolvido em torno do ensino de língua materna deve perspectivar a formação de sujeitos dotados de habilidades técnicas e conhecimentos específicos de linguagem, sem desprezar processos formativos

capazes de promover o desenvolvimento e/ou fortalecimento de valores morais, éticos e comportamentais que sustentam as práticas de interação social.

Ao chegar a essa fase do estudo, que teve como objetivo geral refletir sobre as implicações das práticas discursivas norteadoras do ensino de língua portuguesa frente ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes, explorando a relação entre essas práticas e o aprimoramento do uso da linguagem, através da aplicação de um protótipo didático, constatamos que o recurso do protótipo mostra-se como estratégia apropriada para a organização do ensino de língua materna por uma série de razões, dentre as quais destacamos: a) representa inovação para o ensino de língua portuguesa; b) mobiliza os(as) estudantes para o aprendizado; c) é interativo; d) emana das necessidades político-pedagógicas e sociodiscursivas dos(as) estudantes; e) estrutura-se nas práticas discursivas referentes à leitura, oralidade e produção textual escrita; f) possibilita o contato dos(as) estudantes com gêneros discursivos clássicos e contemporâneos; g) trabalha a linguagem levando em conta seu uso e o contexto sociolinguístico; h) situa o(a) estudante como protagonista da própria aprendizagem, leitor e produtor de sentidos através da linguagem; i) contempla/explora a multimodalidade e multissemiose da linguagem etc.

No entanto, em que pesem as razões que evidenciam a importância do protótipo didático como recurso organizador do ensino de língua portuguesa, em função das vantagens que conferem ao ensino de língua materna na perspectiva do uso da linguagem e em estreita sintonia com o universo sociolinguístico e tecnológico da contemporaneidade, notamos que a possibilidade de apropriação do protótipo como ferramenta metodológica capaz de dinamizar o ensino esbarra em alguns desafios que precisam ser superados a fim de que projetos experimentais se tornem uma realidade nas escolas. Dentre esses desafios, destacamos três como os principais:

a) condições de trabalho do(a) docente de Língua Portuguesa – em função das características do ensino desse componente curricular que abrange as práticas de linguagem relacionadas à leitura, oralidade e produção textual escrita, acrescidas das atividades metalinguísticas estas que nem sempre ocorrem de modo associado às práticas discursivas) – é notório que o(a) docente de Língua Portuguesa se sobrecarregue muito mais que os(as)

docentes de outros componentes curriculares e isso faz com que o primeiro desafio para implementação do recurso do protótipo esteja relacionado às próprias condições de tempo para elaboração desse recurso: a elaboração de um protótipo didático, após processo de colheita junto aos(às) estudantes das necessidades político-pedagógicas e sociodiscursivas capazes de justificar sua elaboração e aplicação, requer tempo para maturação da temática, seleção dos textos e gêneros a serem trabalhados (leitura e produção oral e escrita) e escolha de atividades capazes de contemplar as práticas de linguagem a serem focadas;

b) processo formativo para o(a) docente de Língua Portuguesa – considerável percentual dos(as) atuais docentes de Língua Portuguesa é fruto de um processo formativo tradicional, de uma visão de linguagem como expressão e não como interação, além de, diferentemente do atual perfil dos(as) estudantes, não ter vivido sob a égide de um tempo com predomínio das TDICs; na condição de docentes, ao contrário dos(as) estudantes que são nativos digitais, somos aprendizes das linguagens e dos recursos dessas tecnologias. Assim, com vistas a inovar o ensino de língua portuguesa, levando em consideração a funcionalidade da linguagem e os recursos das tecnologias digitais – o protótipo situa-se como recurso de ensino que apropria-se das tecnologias digitais e de suas linguagens – é preciso que haja investimento pessoal e público em processos de formação docente em exercício que levem em conta duas abordagens: i) apropriação dos recursos e linguagens das TDICs enquanto ferramentas e suporte para o ensino de língua materna e ii) processo de revisão conceitual e adoção de novos referenciais e concepções capazes de suscitar o desejo e necessidade de inovar o ensino de língua materna reportando-se ao uso da linguagem e ao desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes;

c) investimento em laboratórios de computação e melhoria da qualidade de conexão – a aplicação do recurso do protótipo demanda a oferta de recursos e condições básicas de operacionalização, uma realidade apenas sonhada como relatou uma estudante: “mas eu também imaginei, sei lá, do nada, a gente ia tá com um monte de computador, fazendo as atividades pelo notebook e tal, uma coisa bem:::..., mas não foi o que aconteceu” (A1, 2022).

Enquanto, a imaginação de nossa estudante não ceder lugar à realidade, as escolas e os(as) docentes terão que ir “dando um jeitinho” e “motivando” os(as) estudantes a usarem os próprios celulares para acessarem o recurso do protótipo, como tem sido a experiência aqui relatada.

Desafios no ensino sempre existiram e, lamentavelmente, continuarão a existir, embora nossa luta e empenho sejam em sentido contrário, e a própria realização desta pesquisa corrobora essa perspectiva, pois representa inovação, persistência, rompimento de barreiras, com vistas a que sejam possíveis outras narrativas de estudantes diante do ensino de língua portuguesa. As narrativas de estudantes expressando aversão ao componente curricular, ao próprio idioma e também ao(à) docente de Língua Portuguesa precisam dar lugar a possíveis memórias afetivas. Para isso faz-se necessário idealizar e conduzir o ensino através de novas metodologias assentadas nos multiletramentos, na teoria dialógica e na promoção da competência discursiva dos(as) estudantes; é preciso, antes de tudo, conectar o(a) estudante ao ensino para que ele(a) se conecte às inúmeras possibilidades de aprender, desenvolvendo-se enquanto sujeito ético, autônomo, responsável, crítico, líder de si mesmo, criador e transformador de sentidos, através da linguagem.

Não pretendemos aqui entrar no mérito da temática do protótipo aplicado; a temática de qualquer protótipo para o ensino de língua portuguesa deve nascer da realidade, vivências e necessidades político-pedagógicas e sociodiscursivas dos(as) estudantes: o mérito não é em si a temática, mas a inspiração para sua escolha e a seleção das práticas de linguagem capazes de dialogar com as demandas da turma e com os objetivos do ensino de língua materna.

De modo breve, sobre o protótipo aplicado, convém destacar que, além de ser estruturado em torno das práticas discursivas relacionadas à leitura, oralidade e produção textual escrita, o recurso do protótipo pode ser ampliado no sentido de agregar e promover a articulação do ensino de língua portuguesa na perspectiva da análise linguística. Nesse sentido, é pertinente destacar que em situações pontuais, de modo breve e retomando assuntos já estudados, a professora Macabéa fez breves explorações no campo da análise linguística, as quais não foram enfatizadas ao longo da descrição dos episódios da observação participante por não ser esse o objetivo do trabalho. Apenas fazemos esse adendo aqui com a intenção de conferir

realce ao recurso do protótipo didático para o ensino de língua materna, destacando-o como recurso metodológico capaz de abarcar as práticas discursivas e os eixos do ensino de Língua Portuguesa.

O protótipo didático para o ensino de língua portuguesa é um recurso de ensino associado às metodologias de ensino dialógicas, cuja aplicação proporciona uma revisão conceitual, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, além da revisão da prática pedagógica e compreensão do ensino de língua portuguesa como objeto de pesquisa, numa espécie de via de mão dupla: o ensino de língua portuguesa fornece subsídios para a pesquisa, e a pesquisa, por sua vez, proporciona reflexões que afetam o conjunto das práticas relacionadas ao ensino, refletindo, positiva e consequentemente, na percepção acerca da linguagem e na apropriação da competência discursiva de docentes e estudantes, respectivamente.

Desse modo, o conjunto metodológico e o percurso desta pesquisa inseriram pesquisadora e professora participante-colaboradora em um processo de formação docente em exercício, favorecendo, simultaneamente, ampliação do arcabouço conceitual e inovação da ação pedagógica em sala de aula. Na perspectiva das metodologias de ensino dialógicas, o protótipo didático (levando em consideração o protótipo aplicado) proporciona interação dialógica entre docente e estudantes, criando condições propícias ao ensino e favorecendo a aprendizagem, em um processo de mediação marcado por múltiplas vozes e experiências distintas, de onde resulta ampliação de saberes e o desenvolvimento de habilidades que confluem para a competência discursiva.

Vale ainda realçar que a aplicação do protótipo abordando vários gêneros discursivos constituídos por textos multimodais e multissemióticos favoreceu a inovação das aulas de língua portuguesa, situando os(as) estudantes enquanto produtores de sentidos por meio das práticas discursivas de leitura, oralidade e produção textual escrita, de modo que, para os(as) estudantes, participantes deste estudo, a possibilidade de aprender por intermédio dos recursos das TDICs foi uma experiência de ensino inovadora e mobilizadora do desejo de aprender.

Dessa forma, o legado desta pesquisa não é exatamente o protótipo didático *Redes Sociais – exercendo a cidadania na era digital,* embora não negamos sua importância, a flexibilidade para ser adaptado e/ou inspirar a elaboração de diferentes protótipos. O legado que conseguimos construir ao longo do percurso é

imaterial e diz respeito à reflexão sobre caminhos possíveis para o ensino de língua portuguesa e à convicção de que, apesar dos desafios, inovar e dinamizar o ensino de língua materna é possível, urgente e necessário: novos tempos, novas linguagens, novos modos de ser e agir demandam novas práticas, recursos e metodologias de ensino! Ademais, entendemos ainda como legado deste estudo a possibilidade de abertura de novos percursos reflexivos acerca do ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ADAMY, Edlamar Kátia. ZOCCHE, Denise Antunes de Azambuja. VENDRUSCOLO, Carine. SANTOS José Luis Guedes dos. ALMEIDA Miriam de Abreu. Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. *In*: **Revista Brasileira de Enfermagem - REBEn** [Internet]. 2018;71(6):3299-304. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0488 Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/5ZfVsKjNX6znX3rZPgvWmTz/?lang=en . Acesso em: 22 set. 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza. D.A.de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.

ANTUNES, Irandé. Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso. *In:* ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. cap. 5, p. 53 – 68;

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF, 2011;

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. ***Marxismo e filosofia da linguagem*.**16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004;

BALTAR, Marcos**.** A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** Campinas, 45(2): 175-186, Jul./Dez. 2006;

BERTOLETTI, Márcia Lenise. **A educação linguística, o professor e o livro didático**: desenvolvimento da pedagogia da leitura. 141 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/;

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor pesquisador** – Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Lições de gramática do professor Mikail M. Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE**/CP nº 02/2017, de 22 de dezembro de 2017.

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

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina curricular Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, 2011.

CASTRO, Maria Narleide de Oliveira. CARMO, Edinaldo Medeiros. Os sentidos de currículo e a configuração da prática pedagógica. **Rev. Educ. Perspec**. Viçosa, MG v.9 n.2 p.259-274, maio/ago 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol.16, núm. 2, p. 221-236, 2003.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo:** pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

DIAS, Anair Valênia Martins. MORAIS, Cláudia Goulart. (et al). Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In:* ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012, cap. 4, p. 75 – 94.

DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro**.** 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011, p. 35 – 60.

DOLZ. Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o ral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro**.** 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011, p. 81 - 108.

DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro**.** 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011, p. 213 – 239.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017;

FARAH, Nivea Eliane. **Proposta de desenvolvimento da produção textual na perspectiva da educação linguística para além do ENEM**. 258 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/;

FERREIRA, Álex de Carvalho. **Memórias e Cotidiano no ensino de Física a partir dos letramentos críticos:** potencialidades e articulações. 111f. 2020. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. PPGED/UESB. Vitória da Conquista-BA, 2020;

FURMAN, Ana Paula Costa; MAFRA, Gabriela Martins; STORTO, Letícia Jovelina. A escrita no contexto da BNCC: uma análise do componente Língua Portuguesa. *In:* SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez (Org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular:** Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 119 – 143.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/08/Ensino-de-LP-e-BNCC_Geraldi.pdf

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008;

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas – RAE**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995;

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006;

LAZAMÉ, Eloiny Petra Brasil. GOMES, Rosivaldo. Multiletramentos e materiais didáticos digitais: uma proposta para o ensino de língua portuguesa. **Letras**. Macapá, v. 8, n. 2, 2º sem., 2018.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Oliveira de. (ENTRE)LINHAS DE UMA PESQUISA: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 2, nº 4, 2014;

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269706/1/Matencio_MariadeLourdesMeirelles_D.pdf.

MAY, Tim. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artemed.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de letras, 2006;

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA,

Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap. 1, p. 7 – 31;

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 98–106, 2014;

PEREIRA, Thássio Ferreira Alves. **Letramentos críticos no ensino de Geografia: práticas mobilizadas pelo uso de canções.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. PPGED/UESB. Vitória da Conquista. Bahia 2017. (143 p.)

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999;

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação,** v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. *In:* MACEDO, Roberto Sidenei; GALEFFI, Dante. PIMENTEL, Álamo (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências humanas. Salvador: EDUFBA, 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REZENDE, Tânia Ferreira. LIMA, Hildomar José de. BNCC: Diretrizes para a sustentação da colonialidade da linguagem. *In:* SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez (Org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular:** Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 47 – 72.

ROCHA, Maria de Fátima Silva da; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Ensino de Língua Portuguesa: uma prática a ser ressignificada no enfoque dos letramentos. *In:* SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 2021, Vitória da Conquista. **Anais**, Vitória da Conquista - Bahia - Brasil, v.8, n. 8, p. 1 – 12, maio 2021. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9680/9489 . Acesso em: 08 dez. 2021.

ROCHA, Maria de Fátima Silva da.; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Percursos formativos da etnografia colaborativa em educação: ressonâncias da elaboração de um protótipo didático para o ensino de língua portuguesa. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade – REED**, 3(9), 1-26. set. 2022a. https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11443 Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/11443 Acesso em: 07 out. 2022.

ROCHA, Maria de Fátima. Silva da. SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Um estado do conhecimento sobre competência discursiva e ensino de Língua Portuguesa. *In:* BARRETO, Denise Aparecida Brito; CARDOSO, Marilete Calegari; SOUZA, Josemary da Guarda de; GUSMÃO, Rogério (Org.). **Estados da Arte e Conhecimento em Educação**. 1. ed. v. 01, 2022b, cap. 4, p. 71 - 102. *E-book*.

ROCHA, Maria de Fátima Silva da.; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. Práticas curriculares e a aula de Língua Portuguesa: discursos que reverberam a construção da identidade dos estudantes. In: BARRETO, Denise Aparecida Brito; CARDOSO, Marilete Calegar; CARMO, Rogério Gusmão do (Org.). **Letramentos, Linguagem & Tecnologia na Educação**. 1. ed. Campinas - SP: Pontes, 2022c, col. FOLIMES, v. 02 cap. V, p. 101-123.

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

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *In: ZAGO,* Nadir. CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 137 – 139.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ. Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ. Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro**.** 3. ed. São Paulo. Mercado de Letras, 2011, p. 61 – 78.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Nelma Teixeira da. **Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa**: práticas de multiletramentos na sala de aula. Belo Horizonte: Editora Dialética, 2020.

SILVA, Nelma Teixeira da. SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático. **Revista Philologus**, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, pág. 180-198 – set./dez.2015a.

SILVA, Nelma Teixeira da; SOUZA, Ester Maria Figueiredo de. O uso do protótipo didático como estratégia para o ensino de língua portuguesa. **Pensares em Revista**. n. 7, São Gonçalo, RJ. pág. 127-143 – jul./dez. 2015b;

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. **Educação, Sociedade e Culturas.** N. 3, p. 125 -142. 1995.

SILVA, Vanessa Souza da. CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271 – 287, jul./dez. 2009;

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. A ausência da categoria atividade epilinguística no eixo pedagógico prática de análise linguística da BNCC. *In*: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular:** Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 145 – 164;

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso em aula. *In*: **Transdiscursividades**: linguagem, teorias e análises. Elmo Santos (org.) Salvador: EDUFBA, 2012, p. 65-87;

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019;

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 254 – 270;

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MARSARO-PAVAN, Fabiana. Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um *web*-currículo. *In*: **Revista Triângulo**. v. 10 n. 1, p. 92-106, Jan. / Jun. 2017. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2098 Acesso: 28 dez.2021;

OLIVEIRA, Damião Bezerra; FORTUNATO, Izan Rodrigues de Souza; ABREU, Waldir Ferreira de. Aproximações entre Paulo Freire e Theodor Adorno em torno da educação emancipatória. *In*: **Educação e Pesquisa,** v. 48, p. e239149, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/pdff3LwFkmnvdqdd877qskp/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 14 set. 2022;

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *In*: *Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, p. 7-23.* Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf Acesso em: 12 set. 2022;

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. 1. ed.São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 35 – 54.

MELO, Pedro Antonio Gomes de. BRITO, Bartolomeu Melo. A concepção de leitura como atribuição de sentidos nas aulas de Língua Portuguesa na educação básica. *In*: **Revista Quipus**, ano III, n° 1, dez.2013/maio.2014, p. 11-20. Disponível em: https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/504 Acesso em: 02 set. 2022;

SANTCLAIR, Dllubia; CHAGAS, Anderson. Letramento multissemiótico: possibilidades de potencialização do ensino de língua materna no ensino médio. *In*:

Mediação*,* Pires do Rio - GO, v. 14, n. 1, p. 119-129, jan.-jun. 2019. ISSN 1980-556X (versão impressa) / e-ISSN 2447-6978 (versão on-line). Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/7947/6849 Acesso em: 09 set. 2022;

VIANNA, Carolina Assis Dias. Et al. Introdução – Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Ângela B. ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2016

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A: PROTÓTIPO DIDÁTICO (VERSÃO DA DOCENTE)

PROTÓTIPO DIDÁTICO

REDES SOCIAIS

EXERCENDO A CIDADANIA NA ERA DIGITAL

PÚBLICO:
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR:
LÍNGUA PORTUGUESA

ELABORAÇÃO: **Maria de Fátima Silva da Rocha**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Protótipo Didático

REDES SOCIAIS
Exercendo a cidadania na era digital

Trabalho integrante à Dissertação *Ensino de Língua Portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes do ensino fundamental* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
Pesquisadora: Maria de Fátima Silva da Rocha
Projeto gráfico: Carlos Antônio de Oliveira Freitas, e-mail: karlos-cabral@hotmail.com

Vitória da Conquista – Ba
2022

REDES SOCIAIS
EXERCENDO A CIDADANIA NA ERA DIGITAL

PALAVRAS INICIAIS

Olá, docente!

Este é o protótipo didático Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital. A ideia central deste protótipo didático é a busca pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo (ele representa o resultado de uma construção a quatro mãos e demandará ações colaborativas durante a implementação) e interativo (estudantes e professor(a) e os estudantes entre si estabelecerão diferentes formas de interação no percurso de seu desenvolvimento), a partir das práticas de leitura e produção textual oral e escrita.

Por ser dotado dos princípios colaborativo e interativo, recomenda-se que a organização da sala de aula seja (re)configurada durante o desenvolvimento das aulas deste protótipo, fazendo-se a opção pela formação de duplas, trios ou grupos, de modo a possibilitar o envolvimento e a interação de todos os estudantes entre si e com o conjunto de atores que compõem a dinâmica da aula. Nos momentos de discussões envolvendo todos os atores da aula, sugere-se, sempre que possível, organizar a sala em círculos, pois essa configuração facilita a interação, além de promover a descentralização da figura do(a) professor(a), que (re)configura-se como um entre os demais atores da aula, cujo papel é mediar os processos de construção do conhecimento.

Para a implementação deste protótipo, haverá momentos de trabalho com algumas ferramentas do Google (por exemplo, questionário do Google Forms) e, em vários momentos, os estudantes serão redirecionados, através de links, para páginas da internet onde terão acesso a textos de variados gêneros, caracterizando, pois, esse protótipo como uma estratégia metodológica para a aula de Língua Portuguesa assentada na multimodalidade e multissemiose presentes nos textos que circulam no atual contexto social.

Para a implementação deste protótipo serão necessários alguns equipamentos, tais como datashow ou televisão, cujo uso deve ser agendado previamente, conforme política interna da escola, a fim de que a aplicação deste recurso não seja comprometida.

Por tratar-se de um dispositivo digital navegável (os estudantes receberão uma versão em PDF navegável na qual o acesso aos textos presentes na versão do professor(a) somente será possível através dos links), faz-se necessário que os estudantes tenham acesso à rede mundial de computadores, utilizando, preferencialmente, os equipamentos da escola. Na impossibilidade deste uso, sugere-se que os estudantes utilizem seus próprios aparelhos, levando sempre em conta a política interna da escola quanto ao uso dessas ferramentas.

Definido por Rojo (2012) como uma estrutura flexível e vazada, este protótipo, assim como qualquer outro, somente se “define” em sua implementação. Ademais, está totalmente aberto para as modificações que se fizerem necessárias e pertinentes no percurso em que estiver sendo implementado. Portanto, docente, fique à vontade para fazer as alterações necessárias, sintonizando-as com a realidade da escola e da turma e com os objetivos do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo aqueles relacionados ao desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

- Desenvolver e implementar uma estratégia de ensino – protótipo didático – assentada na pedagogia dos multiletramentos, tendo em vista dinamizar o trabalho do(a) professor(a) e promover o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, por meio da leitura e produção de diferentes gêneros discursivos de circulação social.

Objetivos específicos:

- Motivar o(a) professor(a) de Língua Portuguesa a refletir sobre sua práxis e promover a inovação da mesma, orientando-se pela necessidade de conduzir o ensino da língua materna em consonância com o uso social da linguagem;

- Oferecer aos estudantes elementos para o desenvolvimento da competência discursiva, cuja expressão se reflete nas práticas linguístico-sociais de leitura, oralidade e produção textual escrita;

- Proporcionar aos estudantes momentos para o desenvolvimento da oralidade, da competência leitora e da produção textual escrita;

- Interagir-se sociodiscursivamente por meio das atividades colaborativas e interativas realizadas ao longo do desenvolvimento do protótipo;

- Produzir diferentes gêneros discursivos, atentando-se para a estrutura composicional e linguagem dos mesmos.

ORGANIZAÇÃO DO PROTÓTIPO

O protótipo didático ***Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital*** está organizado em cinco (05) sequências didáticas, contendo duas (02) aulas em cada sequência, perfazendo, dessa forma, um total de dez (10) aulas. As atividades de cada sequência poderão ser desenvolvidas em aulas duplas/sequenciadas, ou não, conforme

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	TEMAS/ATIVIDADES	AULAS
Interagindo com o protótipo didático, consigo mesmo e com a turma		
SD 01 Atividades	• Apresentação do protótipo; • Mapa dos estudantes quanto ao uso das redes sociais/Questionário; • Produção escrita/Apresentação oral; • Explorando o gênero *crônica*; • Leitura da crônica: A internet nossa de cada dia; • Questionário do Google forms.	01 e 02
Interagindo com a classe e com estudos que versam sobre vantagens e desvantagens das redes sociais		
SD 02 Atividades	• Roda de conversa: Explorando os resultados do questionário do Google forms; • Leitura e interpretação de texto imagético; • Leitura e reflexão oral: Entenda as vantagens e desvantagens do uso das redes sociais; • Debate oral – desenvolvendo o poder de argumentação; • Atividade de produção escrita: *slides*; • Atividade oral: apresentação dos slides.	03 e 04
Interagindo consigo mesmo, com a classe e com a comunidade do entorno		
SD 03 Atividades	• Leitura e reflexão oral – Música: Admirável chip novo; • Audição da música: Jealousy, jealousy; • Leitura e reflexão oral: Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford; • Conhecendo o gênero *entrevista;* • Atividade de produção oral e escrita: Entrevista/ sistematização através de um texto.	05 e 06
Interagindo com a classe, com o gênero meme e conhecendo os perigos da rede		
SD 04 Atividades	• *Meme* – explorando e conhecendo o gênero; • Atividade de expressão oral dirigida; • Vídeo – O que são memes? • Leitura – Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo; • Atividade de produção: criação de meme.	07 e 08
Interagindo enquanto cidadão da era digital - Seja sempre você: entre na rede e fortaleça sua identidade!		
SD 05 Atividades	• Bate-papo: cidadania digital; • Leitura e análise do texto: Infográfico - Entenda o que é cidadania na era digital; • Conhecendo o gênero *cartaz;*	09 e 10
	• Elaboração do produto final do protótipo: cartaz para campanha de conscientização sobre o uso das redes sociais.	

IMPORTANTE!!!

Durante o desenvolvimento de todas as aulas que compõem a estrutura deste protótipo, é importante que seja enfatizada a relevância do comportamento ético nas redes sociais a partir de atitudes como: checagem da veracidade das informações recebidas e compartilhadas, não disseminação de fake news, cuidado para que as publicações não sejam configuradas como ofensivas e preconceituosas, exercício do poder de argumentação embasado no respeito à diversidade de opiniões, condições e escolhas.

É importante também dialogar constantemente com os estudantes sobre a necessidade de resguardar a privacidade e zelar pela própria imagem ao fazer publicações nas redes sociais.

O comportamento ético consigo mesmo e com o outro deve ser o guia de todos os usuários das redes sociais.

DESENVOLVIMENTO DO PROTÓTIPO DIDÁTICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01: aulas 01 e 02
Interagindo com o protótipo didático, consigo mesmo e com a turma

Professor(a)!

Este é o protótipo didático ***Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital.***

Converse com a classe sobre o que é um protótipo didático para que os estudantes fiquem por dentro dessa inovação metodológica para o ensino de Língua Portuguesa.

O tema do nosso protótipo merece uma reflexão!

REDES SOCIAIS:
EXERCENDO A CIDADANIA NA ERA DIGITAL

HORA DE REFLETIR SOBRE SUA RELAÇÃO COM AS REDES SOCIAIS...

Professor(a)!

Estimule os estudantes a refletirem sobre a relação deles com as redes sociais, a partir da elaboração de respostas escritas para as questões propostas.

1. Desde quando utilizo redes sociais?
2. Tenho quantas redes sociais?
3. Para que utilizo redes sociais?
4. Por que utilizo redes sociais?
5. Quanto tempo fico diariamente nas redes sociais?
6. O que mais gosto de fazer nas redes sociais?
7. Costumo deixar de cumprir tarefas escolares, familiares e sociais em função de preferir ficar nas redes sociais?
8. Cite uma vantagem das redes sociais.
9. Em sua opinião, as redes sociais podem ser prejudiciais? Explique.

Professor(a)!

Comece esta sequência apresentando para os estudantes o protótipo didático, explore o conceito de protótipo e informe a eles que no decorrer de dez (10) aulas, sequenciadas ou intercaladas, estará sendo desenvolvido um trabalho no componente curricular de Língua Portuguesa com e a partir do protótipo didático ***Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital.***

Ah! Importante destacar que a ideia do protótipo didático enquanto recurso metodológico visa dinamizar o ensino, utilizando-se dos recursos tecnológicos como aliados ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, além de trazer para a sala de aula as práticas sociais de linguagem com as quais os estudantes convivem cotidianamente.

Professor(a)!

Dialogue com os estudantes sobre o conceito de redes sociais, cidadania e era digital. Mediante a exploração desses conceitos, reflita com eles sobre a temática do protótipo.

Professor(a)!

Depois da elaboração das respostas, estimule os estudantes a organizá-las em um texto escrito, o qual deverá ser, logo em seguida, apresentado à classe.

LEITURA COMPARTILHADA...

Agora, a turma vai conhecer uma crônica cujo nome é bastante motivador: **A internet nossa de cada dia.**

A internet nossa de cada dia

Se o palanque do espaço virtual nos dá voz, cega-nos para nossas limitações de empatia e até cognição intelectual

Kelma Jucá, jornalista
14/02/2022, às 07:33. Atualizado em 14/02/2022, às 07:33

Kelma Jucá (Divulgação)

Agora vamos ler a crônica na íntegra. Clique no link https://www.ovale.com.br/ideias/a-internet-nossa-de-cada-dia-1.207377 para ter acesso ao texto.

A internet nossa de cada dia

Se o palanque do espaço virtual nos dá voz, cega-nos para nossas limitações de empatia e até cognição intelectual

A quem interessa ter um milhão de amigos no Facebook? Sítio onde moram seres hábeis em versar sobre a política, a história contemporânea, a macroeconomia e a ciência com ênfase no controle de pandemias e no desenvolvimento de vacinas. São os famosos sábios de quotiliquê. Anônimos que se vestem de um pseudos saber sobre qualquer assunto, cuja vestimenta pode variar conforme o tema do agenda setting do momento.

No ano passado, lamentei a perda de um amigo um tanto próximo – no Facebook. Discordamos sobre aquele senhor lá que teima em não honrar a liturgia do cargo que ocupa no Palácio do Planalto, em Brasília. Foi uma peleja que durou algumas horas e muitos posts, em que o então amigo insistia na exaltação do homem medíocre. Enfadada da arenga sem fim, larguei mão do celular e entreguei os pontos tal qual um animal acuado.

Logo depois, iria perceber que ele teria me excluído do rol de amigos e me bloqueado. Como um touro sangrando de dor, foi como

Professor(a)!

Importante dialogar com os estudantes sobre a estrutura primordial para o acesso às redes sociais: a internet! Feito isso, convide-os para fazer a leitura silenciosa da crônica **A internet nossa de cada dia,** de Kelma Jucá.

Não deixe de abordar com os estudantes as características do gênero *crônica*. Explore com eles o título da crônica **A internet nossa de cada dia** e procure saber se os estudantes conseguem estabelecer relações entre as palavras do título e as palavras presentes em outro texto que eles conhecem.

Aproveite, então, para dialogar com eles sobre a intertextualidade presente no título e em um trecho específico da oração do Pai nosso.

Não deixe de estabelecer analogias entre as duas passagens e o conteúdo da crônica.

Para abordar sobre o gênero discursivo crônica, dentre outras fontes, você pode acessar o site: https://brasilescola.uol.com.br/redacao/cronica.htm .

sentisse estacas perfurarem o tecido do meu corpo até então revestido do mais alto bem querer àquele que, na surdina do meu offline, me lançou varas com pontas de arpão no pescoço. Foi um duro golpe. Eu o tinha como um pai postiço.

A bem da verdade, desde as últimas eleições presidenciais de 2018, o feito nem de longe é um caso isolado. Os filósofos de botequim – com o devido respeito aos donos de botequim – multiplicam-se. E sob a injustificável proteção do álcool ganham espaço e visibilidade para falarem quaisquer asneiras. Do alto de sua morada no Olimpo, enquanto movimentava delicadamente sua taça para oxigenar o vinho, Baco desaprovou o comentário indecente, imoral e sorumbático de Monark sobre o nazismo.

Claro, tem também os cuidadores da vida alheia, pois nada melhor do que arremessar pedras no telhado do vizinho, desde que estilhaços não recaiam sobre o próprio teto de vidro temperado, um tanto mais resistente às variações de temperatura dado que são muitas as camadas de moral e bons costumes, mas, ainda assim, de vidro. Então, vamos criticar a roupa da mulher que leva o filho para a escola; a própria vida já está ganha mesmo! E vamos meter o bedelho sobre a empresária que não vê saída para o assédio do gênero masculino a não ser proibindo-lhe a entrada na sua loja de moda praia, num shopping em São José dos Campos. E cá estou apenas expondo como é muito fácil soltar o veneno da crítica sabendo que o problema não lhe pertence.

De tanta toxidade no ciberespaço, resolvi dar um tempo na minha relação com as redes. Pus-me a ler Oscar Wilde. A obra-prima "O retrato de Dorian Gray" é o supra sumo da elegância em forma de escrita, combinada com crítica social, pinceladas de humor e a mais fina ironia sobre a decadência do caráter humano. Lembrei do Instagram. Se vivo fosse, o personagem de "rara beleza" que dá título ao livro seria um aficionado pela rede mundial de compartilhamento de fotos, com selfies no teatro, imagens lendo a edição vespertina de "The Globe" e uma galeria exclusiva com fotos ao lado do piano.

Fez-me refletir. Para quem são as nossas fotos? O registro do flagrante. O congelar de um momento. A gravação, supostamente eterna, do instante. Para quem queremos, desesperadamente, nos expor? Por que somos tão amostrados? A quem interessa o close perfeito? A xícara do café? O treino "pago" da academia? Com a despensa cheia de comida, por que mendigamos por "biscoito"? E eu, como uma usuária adicta, faço questão de usar o verbo na primeira pessoal do plural, pois me incluo nas questões – até por que, só por hoje, nada postei.

Particularmente, não tenho nada contra o uso das redes sociais desde que ancorado

Professor(a)!

Após a leitura silenciosa, organize com a turma uma forma de fazer a leitura em voz alta da crônica, chamando a atenção dos estudantes para a importância da expressividade textual.

Explore com a turma o conteúdo da crônica e peça a eles para relerem silenciosamente buscando identificar como a crônica e o tema do protótipo dialogam entre si.

no entendimento de que os algoritmos nos deixam numa bolha confortável de interesses que combinem com o nosso próprio umbigo e que, como usuários, somos o próprio produto para os anunciantes – estes, sim, os clientes. Se o palanque da internet nos dá voz, cega-nos para nossas limitações de empatia e até cognição intelectual.

Que não seja penoso o ato de trocar a leitura superficial de pílulas de informação pela folheada saborosa num livro atemporal o qual, escrito no ano de 1891, é capaz de ecoar críticas na atual sociedade das selfies e das notícias de fast food. Que as redes sociais sejam pontos de conexão, não de morada e que sirvam para aproximar quem está longe, sem que para isso afaste aquele que está perto.

HORA DE QUESTIONÁRIO – PLATAFORMA GOOGLE...

Os estudantes serão direcionados, através de um link, para um questionário na plataforma Google, o qual deverá ser respondido individualmente e enviado. (Essa tarefa pode ser feita em casa.)

Para ter acesso ao questionário, clique neste link: https://forms.gle/L5DVQzZaM5AfEBqy9 .

Professor(a)!

Caso os estudantes precisem de orientações para acessarem e responderem o questionário na plataforma Google, oriente-os.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02: aulas 03 e 04

Interagindo com a classe e com estudos que versam sobre vantagens e desvantagens das redes sociais

RODA DE CONVERSA...

Esse momento será caracterizado pelo compartilhamento das respostas dadas ao questionário e pela análise e reflexão acerca dos conceitos e interpretações dos estudantes.

LEITURA COMPARTILHADA DE TEXTO IMAGÉTICO...

Além das palavras, cores, imagens e símbolos fazem parte da linguagem presente nos textos que circulam socialmente e adquirem significados conforme o contexto em que aparecem.

Analise o texto imagético abaixo, a partir de algumas questões.

Disponível em: https://bassitextil.com.br/artigo-especial-vantagens-e-desvantagens-das-redes-sociais-midias-sociais/

Professor(a)!

Explore as respostas dadas a cada questão individualmente, oportunizando aos estudantes a confirmação e/ou reiteração de opiniões. Embora todas as questões estejam vinculadas à mesma temática, cada uma pode trazer abordagens e aspectos diferentes. Portanto, explore-as, provocando e oportunizando a participação dos estudantes.

Professor(a)!

Para a introdução da próxima atividade desta sequência, explore com os estudantes esta imagem a partir de seus símbolos e cores, correlacionando-a com as opiniões dos estudantes acerca de possíveis vantagens e desvantagens das redes sociais. É importante dialogar com os estudantes sobre o fato de que, assim como as palavras, as cores adquirem significados contextuais, ou seja, o sentido das cores relaciona-se com o contexto (de uso e de cultura) em que elas aparecem.

Questões para serem respondidas oralmente:

a) Que significados podemos atribuir à cor verde?
b) E à cor vermelha?
c) Pense e dialogue sobre situações em que as cores VERDE e VERMELHA são utilizadas com fins bastante definidos, sendo capazes de veicular mensagens cujo domínio é popular.
d) Qual a relação das duas cores no mesmo texto, lado a lado?
e) A posição dos polegares nos remete a quê?
f) Qual o sentido dos ícones?
g) Como podemos associar esse texto imagético com possíveis vantagens e desvantagens das redes sociais?

LEITURA COMPARTILHADA...

As redes sociais estão presentes em nossas vidas, dinamizam as relações, estabelecem conexões etc, porém os usuários devem desenvolver uma postura de autonomia, ao invés de agirem como teleguiados, a fim de que seja possível usufruir de suas vantagens e identificar as desvantagens, evitando-as.

Professor(a)!

Antes de apresentar o texto, para o qual a turma será direcionada a partir de um link, com base nos enunciados dos estudantes, fale que geralmente quase tudo na vida tem dois lados e que quase sempre um lado é positivo e o outro não, mas que diante da dualidade precisamos usar de nossa sabedoria para não permitir que os aspectos positivos sejam demasiadamente afetados pelos aspectos negativos. Fale para os estudantes que com as redes sociais não é diferente e ilustre sua fala com exemplos.

Entenda as vantages e desvantagens do uso de redes sociais

Estimulam a criatividade, uma vez que a agilidade da internet faz com que o usuário crie sempre novos conteúdos.

28/11/2016 15h08 | Atualizada em 30/11/-0001 00h00

Para ter acesso à matéria na íntegra, clique neste link http://circuitomt.com.br/editorias/geral/97285-entenda-as-vantagens-e-desvantagens-do-uso-de-redes-

Momento para leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta.

Entenda as vantagens e desvantagens do uso de redes sociais

Estimulam a criatividade, uma vez que a agilidade da internet faz com que o usuário crie sempre novos conteúdos.

O uso das redes sociais ocupa, cada vez mais, um tempo significativo em nossas rotinas. No entanto, algo que tem um propósito tão interessante de conectar pessoas de diferentes lugares, culturas e ideias, também pode ter um lado negativo se usado de uma forma que não é saudável. Levando isso em consideração, a psicoterapeuta e líder coach Maura de Albanesi lista quais as principais vantagens e desvantagens das redes sociais.

Vantagens e desvantagens das redes sociais

Para a psicoterapeuta, a primeira coisa que deve ser levada em consideração quando se trata do uso das redes sociais é que elas devem trabalhar a favor do usuário, para facilitar e agilizar a sua vida. O seu uso indiscriminado é algo prejudicial. "É importante avaliar quais são os reais benefícios que elas oferecem. 'Até que ponto fazem bem? Dou muita importância para o que eu vejo e faço no ambiente virtual? Estou feliz com os relacionamentos que tenho em rede?' Perguntas como essas provocam questionamentos internos importantes acerca de como a pessoa se relaciona nestes sites e quais são seus sentimentos em relação a sua vida em rede", argumenta.

A especialista explica que um dos lados mais prejudiciais dessas redes é o sentimento que muitas pessoas têm em relação à obrigação de serem felizes. "É muito comum o usuário não estar em um bom dia e, ao abrir o seu perfil, se deparar com uma série de imagens e textos em que as pessoas que segue exponham como estão felizes. Cria-se aí um cenário onde a sensação que se tem é da obrigação de ser feliz, como se naquele espaço não houvesse outra opção a não ser a de estar sempre bem", explica a psicoterapeuta.

Veja abaixo quais são as vantagens e desvantagens das redes sociais, listados pela psicoterapeuta Maura de Albanesi.

Pontos positivos:

Ajudam a manter os relacionamentos à distância. O contato visual, mesmo que pela tela de um dispositivo móvel, já ajuda a diminuir a saudade.

Criam conexões. Por meio de comentários, curtidas e compartilhamentos, o indivíduo se faz presente, interagindo com seus amigos e seguidores. Existem ainda diversos grupos que são formados a partir de gostos e interesses parecidos, o que colabora na construção da identidade e na formação de amizades que podem migrar para a "vida real".

O compartilhamento de textos, fotos, vídeos e imagens é uma forma saudável de expressar seus pensamentos e sentimentos, propiciando uma troca de informações e experiências com outras pessoas.

Estimulam a criatividade, uma vez que a agilidade da internet faz com que o usuário crie sempre novos conteúdos.

Pontos negativos:

As redes sociais oferecem um relacionamento superficial onde, de forma geral, não há

um aprofundamento das relações. Na grande maioria das vezes, a dor e a angústia não são compartilhadas.

O usuário usa o tempo livre que tem para se atualizar nas redes. No entanto, o que ele não percebe é o tempo que gastou nisso. São minutos e até horas que poderiam ser utilizados em outras atividades mais produtivas.

Gasta-se tempo e energia verificando o que o outro está fazendo. Ao invés de cuidar da própria vida, o foco fica no outro.

Muitos conteúdos compartilhados são sobre bons momentos, festas, viagens a lugares lindos ou um jantar num bom restaurante. Isso pode despertar a inveja por não estar na mesma condição que o outro. Esse sentimento pode não ser ruim, mas o problema se dá em como a pessoa encara isso e como a atinge.

A pessoa tímida recorrerá às redes sociais para se expor, porém, dependendo do grau de timidez, o indivíduo pode usá-las como o único canal para interagir com as pessoas, fugindo da exposição face a face. Este distanciamento não é saudável.

As vantagens e desvantagens dependem da forma como o usuário utiliza as redes sociais e o tempo que destina a isso. É importante ter em mente que equilíbrio é bom em tudo!

Fonte: Terra

HORA DE DEBATE...

Para explorar os elementos do texto e outros relacionados ao conhecimento e vivência dos estudantes, organize com a classe um debate em dois grupos:

Grupo A: vantagens das redes sociais;
Grupo B: desvantagens das redes sociais.

Professor(a)!

Motive os estudantes para o debate. Mas antes faça uma exposição sobre esse gênero discursivo. Como sugestão para aprofundar sobre o gênero debate, você pode acessar várias fontes, dentre as quais o site https://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-debateuma-modalidade-oral.htm

Importante destacar que a ideia não é ter um grupo vencedor e um grupo derrotado, mas, sim, desenvolver o poder de argumentação oral dos estudantes. Nesse caso, sugira que cada argumento parta do princípio da contraposição aos postulados que orientam os argumentos do grupo "adversário".

Não deixe de falar com os estudantes que, ao discordar dos argumentos do outro (estudante ou grupo), é necessário manter uma postura de respeito e civilidade.

SOCIALIZANDO OS CONHECIMENTOS COM OUTRA CLASSE...

Professor(a)!

Tendo como referência o debate, as leituras e reflexões anteriores, convide os(as) estudantes a realizarem, em grupo, uma atividade de **produção de slides no Power point (vantagens e desvantagens das redes sociais) para apresentação em outra(s) turma(s) da escola**. Combine previamente a apresentação: dia, horário, duração da apresentação etc.

Professor(a)!

Instrua os estudantes para a produção de slides, esclarecendo em que consiste esse recurso. Importante que eles entendam que os slides ajudam a garantir a organização e sequência da apresentação, mas é importante que o apresentador/palestrante vá além do que aparece nos slides.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03: aulas 05 e 06

Interagindo consigo mesmo, com a classe e com a comunidade do entorno

Professor(a)!

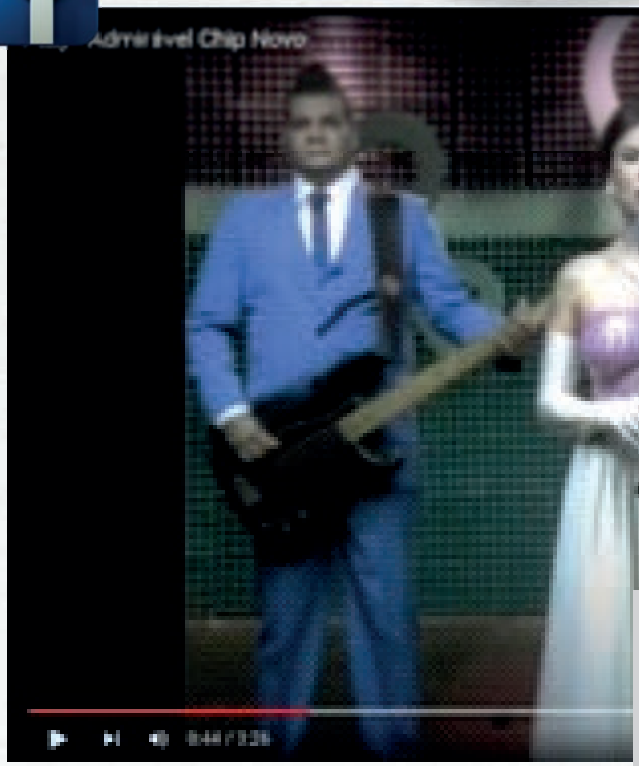
Comece a aula, fazendo com os estudantes a memória das duas últimas aulas do protótipo, cujo diálogo foi em torno das vantagens e desvantagens das redes sociais e questione aos estudantes sobre como eles estão lidando na prática com o conteúdo temático, ou seja, se estão ou não adotando uma postura crítica, ética e responsável enquanto usuários das redes sociais.

HORA DE MÚSICA...

Convide a turma para ouvir a canção **"Admirável chip novo",** da cantora baiana Pitty. Antes, converse com os(as) estudantes acerca do nome da música.

Professor(a)!

Na sequência, sem nenhum comentário sobre a letra, convide os estudantes para ouvirem a canção **"Admirável chip novo".** Antes, explore o título com os estudantes, mas não antecipe o conteúdo da música.



Para ter acesso à música **Admirável chip novo**, clique no link https://www.youtube.com/watch?v=aXJ_Ub1xbhw

Agora, simultaneamente, a classe vai ouvir a música enquanto acompanha sua letra.

Admirável Chip Novo

Pitty

Pane no sistema
Alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente
Eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, sim, senhor
Não, senhor, sim, senhor

Pane no sistema
Alguém me desconfigurou
Aonde estão meus olhos de robô?
Eu não sabia, eu não tinha percebido
Eu sempre achei que era vivo

Parafuso e fluido em lugar de articulação
Até achava que aqui batia um coração
Nada é orgânico, é tudo programado
E eu achando que tinha me libertado

Mas lá vêm eles novamente
Eu sei o que vão fazer
Reinstalar o sistema

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga
Tenha, more, gaste, viva

Pense, fale, compre, beba
Leia, vote, não se esqueça
Use, seja, ouça, diga

Não, senhor, sim, senhor
Não, senhor, sim, senhor

A música **Admirável chip novo**, baseada no livro Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, faz uma crítica à manipulação que sofremos pela mídia em geral. Não temos liberdade, embora parece que temos. Quase tudo que consumimos nem sempre é resultado de nossas escolhas, mas de influências externas às quais estamos expostos diariamente.

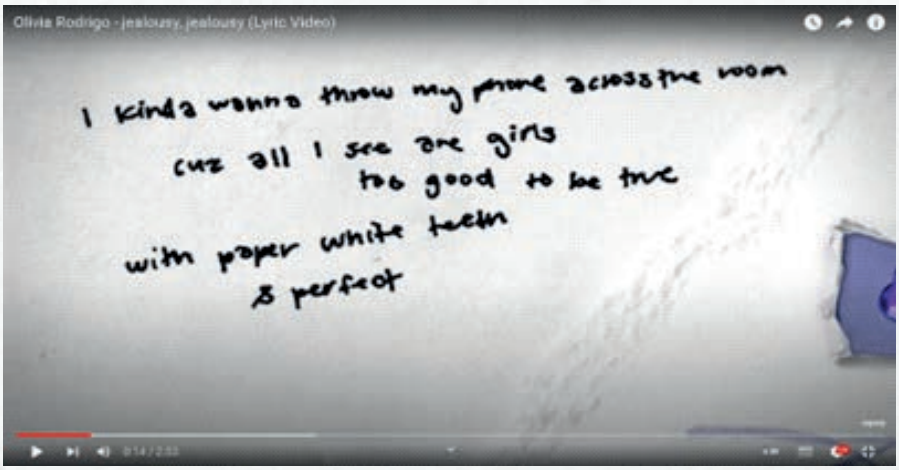
HORA DE ENTENDER A MÚSICA...

Professor(a)!

Para facilitar o entendimento dos estudantes sobre a música "Admirável chip novo", dialogue com eles, a partir da elaboração questões relacionadas à letra.

O uso das redes sociais vem despertando a atenção não apenas de pesquisadores de áreas afins, de pais e professores. Artistas ao redor do mundo também são mobilizados em torno da temática; são várias letras de músicas que abordam o assunto, a exemplo da música já ouvida e da que será ouvida na sequência: **Jealousy, jealousy** (Inveja, inveja), de Olivia Rodrigo.

Para ouvir a música, clique no link
https://www.youtube.com/watch?v=Z-9gQjUZMm0



Professor(a)!

Promova um diálogo com os estudantes sobre o entendimento deles acerca da música *Admirável chip novo*, buscando mobilizar a participação e o envolvimento de todos. Importante provocar a participação da turma também a partir do direcionamento de questões explorando a crítica presente na letra. Situe os estudantes sobre o contexto de criação da música e sua vinculação direta à temática do protótipo.

Para facilitar a análise da letra, você pode acessar os links
https://colegiodinamo.files.wordpress.com/2020/04/gabarito-de-artes-formatado.pdf
http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2012/02/analise-da-musica-admiravel-chip-novo.html

Professor(a)!

A ideia é, a princípio, apenas ouvir a música *Jealousy, jealousy* e acompanhar sua letra e tradução. Os comentários sobre a música serão feitos após leitura do texto **Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford**. O objetivo é, então, estabelecer paralelos entre o texto e a letra da música.

Apenas ouça com os estudantes a música e disponibilize a tradução para que eles acompanhem simultaneamente.

Jealousy, jealousy (Inveja, inveja)

Olivia Rodrigo

I kinda wanna throw my phone across the room
'Cause all I see are girls too good to be true
With paper-white teeth and perfect bodies
Wish I didn't care

I know their beauty's not my lack
But it feels like that weight is on my back
And I can't let it go

Com-comparison is killin' me slowly
I think I think too much
'Bout kids who don't know me
I'm so sick of myself
I'd rather be, rather be
Anyone, anyone else
My jealousy, jealousy started followin' me
Started followin' me

And I see everyone gettin' all the things I want
I'm happy for them, but then again, I'm not
Just cool vintage clothes and vacation photos
I can't stand it
Oh God, I sound crazy

Their win is not my loss
I know it's true, but
I can't help gettin' caught up in it all

Com-comparison is killin' me slowly
I think I think too much
'Bout kids who don't know me
I'm so sick of myself
Rather be, rather be
Anyone, anyone else
My jealousy, jealousy (yeah)

All your friends are so cool, you go out every night
In your daddy's nice car, yeah, you're livin' the life
Got a pretty face, a pretty boyfriend, too
I wanna be you so bad and I don't even know you

All I see is what I should be
Happier, prettier, jealousy, jealousy
All I see is what I should be
I'm losin' it, all I get's jealousy, jealousy

Com-comparison is killin' me slowly
I think I think too much
'Bout kids who don't know me
And I'm so sick of myself
Rather be, rather be (oh, oh)
Anyone, anyone else (anybody else)
Jealousy, jealousy

Oh, I'm so sick of myself
I'd rather be, rather be (oh, oh, oh)
Anyone, anyone else
Jealousy, jealousy started followin' me

Eu meio que quero jogar meu celular do outro lado da sala
Porque tudo o que eu vejo são garotas muito boas para serem verdade
Com dentes brancos como papel e corpos perfeitos
Eu queria não me importar

Eu sei que a beleza delas não falta em mim
Mas parece que esse peso está nas minhas costas
E eu não consigo esquecê-lo

Com-comparação está me matando aos poucos
Eu acho que eu penso demais
Sobre gente que não me conhecem
Eu estou tão cansada de mim mesma
Eu preferia ser, preferia ser
Qualquer pessoa, qualquer outra pessoa
Minha inveja, inveja começou a me seguir
Começou a me seguir

E eu vejo todo mundo conseguindo tudo que eu quero
Eu estou feliz por eles, mas por outro lado, não estou
Apenas roupas vintage legais e fotos de férias
Eu não aguento
Oh, Deus, eu pareço louca

A vitória deles não é minha perda
Eu sei que é verdade, mas
Não consigo evitar de me envolver em tudo isso

Com-comparação está me matando aos poucos
E acho que eu penso demais
Sobre gente que não me conhecem
Eu estou tão cansada de mim mesma
Eu preferia ser, preferia ser
Qualquer pessoa, qualquer outra pessoa
Minha inveja, inveja (sim)

Todos os seus amigos são tão legais, vocês saem todas as noites
No carro legal do papai, sim, você está vivendo a vida
Tem um rosto tão bonito, um namorado bonito também
Eu quero tanto ser você e eu nem te conheço

Tudo o que eu vejo é o que eu deveria ser
Mais feliz, mais bonita, inveja, inveja
Tudo o que eu vejo é o que eu deveria ser
Eu estou enlouquecendo, tudo o que eu tenho é inveja, inveja

Com-comparação está me matando devagar
E acho que eu penso demais
Sobre gente que não me conhecem
Eu estou tão cansada de mim mesma
Eu preferia ser, preferia ser (oh, oh)
Qualquer pessoa, qualquer outra pessoa (qualquer outra pessoa)
Inveja, inveja

Oh, eu estou tão cansada de mim mesma
Eu preferia ser, preferia ser (oh, oh, oh)
Qualquer pessoa, qualquer outra pessoa
A inveja, inveja começou a me seguir

Antes de ler o próximo texto, juntamente com a classe, reflita sobre essa questão:

Em sua opinião, a utilização de redes sociais torna as pessoas mais satisfeitas com a vida?

LEITURA COMPARTILHADA...

Leitura silenciosa e em voz alta do texto: **Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford.**

Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford

29 de março de 2022 3

Acesse e leia o texto, clicando no link https://www.tudocelular.com/seguranca/noticias/n187987/redes-sociais-diminui-satisfacao-com-a-vida.html

Professor(a)!

Faça a enquete a partir da questão ao lado como forma de preparar e motivar os estudantes para a leitura do texto **Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford**. Explore as respostas dos estudantes a fim de que, ao justificar, os estudantes desenvolvam o poder de argumentação.

Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford

Um novo estudo do Instituto de Internet de Oxford aponta que o aumento do uso das mídias sociais pode impactar negativamente a satisfação com a vida, em especial quando o usuário é jovem.

Há tempos as redes sociais são associadas ao declínio geral da felicidade e satisfação em relação à vida. O Instagram, por exemplo, reforça padrões corporais irrealistas e estilos de vida materialistas.

Um estudo estadunidense publicado recentemente apontou o uso de mídias como fator de agravamento de tiques nervosos em crianças, e o muitíssimo popular TikTok será investigado por supostamente causar danos à saúde mental de adolescentes.

A pesquisa realizada pelo Instituto de Internet de Oxford envolveu cerca de 80 mil voluntários com idades entre 10 e 80 anos. A ideia era explorar a relação entre a duração do uso das mídias sociais e o sentimento de satisfação do usuário com o andamento de sua vida.

De fato, segundo a equipe internacional de cientistas, há uma ligação entre o uso de mídias sociais e a sensação de bem-estar mais pobre. Os usuários que gastaram muito tempo com as redes tiveram um sentimento de satisfação em relação à vida geralmente menor.

Além disso, os usuários que se sentiam descontentes com suas vidas acabaram investindo mais tempo nas redes sociais como um mecanismo de sobrevivência, ou melhor, um ponto de fuga em seus dias insatisfatórios.

Curiosamente, a maior parte dos impactos negativos das mídias sociais se manifesta em uma idade diferente, com base no sexo do sujeito. Para as meninas, o vínculo negativo entre redes e satisfação com a vida começa entre 11 e 13 anos. Já os meninos passam por esse processo em algum lugar por volta dos 14 e 15 anos de idade.

Os pesquisadores por trás da pesquisa atribuíram a

Professor(a)!

Explore o texto com os estudantes, provoque a participação da classe no sentido de concordar ou discordar dos dados da pesquisa apontados no texto, mediante apresentação de justificativa.

disparidade entre idades ao fato de que as mudanças de desenvolvimento relacionadas à estrutura cerebral e à puberdade acontecem mais cedo nas meninas do que nos meninos.

No entanto, a idade de 19 anos foi considerada um elo comum entre ambos os sexos nos resultados do estudo, já que o uso prolongado das mídias sociais desencadeou um sentimento negativo de satisfação com a vida em ambos os casos.

Vale pontuar que a pesquisa levou em conta a frequência do uso de redes sociais contabilizada durante um ano após o início da avaliação. Trata-se de um volume de dados interessante para a extensão do estudo, mas também potencialmente desvantajoso, pois muitos outros fatores podem ter afetado o bem-estar mental dos participantes dentro desse período de tempo.

Qual a sua opinião sobre o uso excessivo de redes sociais? Qual é a sua experiência com as mídias em termos de saúde mental e física? Conte nos comentários!

HORA DE DEBATE...

Professor(a)!

Convide os(as) estudantes a trocarem ideias entre eles(as) e estabelecerem possíveis relações entre a música *Jealousy, jealousy* e os dados da pesquisa apontados pelo Instituto de Internet de Oxford.

HORA DE ENTREVISTA...

Que tal ouvir algumas pessoas da própria escola e de seu entorno sobre o uso das redes sociais?

Para a realização da entrevista, você pode seguir o roteiro abaixo. Caso queira modificar e/ou acrescentar questões, fique à vontade.

1. Com que frequência diária você usa as redes sociais?

Professor(a)!

Antes de orientar os estudantes para a realização da entrevista, explore esse gênero discursivo com eles. Para informações sobre o gênero entrevista, acesse o link https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/entrevista

Depois da realização da entrevista, oriente os estudantes a transformá-la em um texto para ser apresentado à classe.

2. Qual a importância das redes sociais em sua vida?
3. Você acredita que é possível criar e manter importantes vínculos de amizade apenas através das redes sociais?
4. Você trocaria um bom bate-papo presencial por uma conversa através das redes sociais? Por quê?
5. Para você, quais as vantagens oferecidas pelo uso das redes sociais?
6. Em sua opinião, o uso das redes sociais pode trazer desvantagens para os usuários? ( ) Não ( ) Sim Quais?
7. O uso das redes sociais provocou alguma mudança em sua vida? ( ) Não ( ) Sim Quais?
8. Você se considera uma pessoa mais feliz ou menos feliz depois que se tornou um usuário das redes sociais? Por quê?
9. Em que medida você acredita que o uso das redes sociais pode:
a) trazer benefícios?
b) ser prejudicial?

DEPOIS DA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA, ORIENTE OS(AS) ESTUDANTES A FAZEREM A TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS, PARA POSTERIOR APRESENTAÇÃO À CLASSE.

HORA DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA (PERGUNTAS E RESPOSTAS) PARA A CLASSE...

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04: aulas 07 e 08

Interagindo com a classe, com o gênero meme e conhecendo os perigos da rede

Professor(a)!

Na aula de hoje vamos falar um pouco sobre o gênero discursivo *meme*. Antes, converse com os estudantes sobre o meme abaixo criado em função de uma pane no sistema de algumas redes sociais que fez com que Instagram e WhatsApp ficassem fora do ar por um período breve, em outubro de 2021.

SOBRE MEME

Meme é um termo grego que significa **imitação**. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de **"viralização"** de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que **se espalhe entre vários usuários rapidamente**, alcançando muita **popularidade**.

Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/

Professor(a)!

Comece a aula explorando os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero discursivo meme. Depois, explore bastante o contexto de criação do meme e associe-o à real dependência que as redes sociais causam, sobretudo, em muitos jovens e adolescentes.

HORA DE APRENDER MAIS SOBRE MEMES...

Convide os estudantes para aprenderem mais sobre memes.

Assista com eles ao vídeo *O que são memes*?

Para isso, basta acessar o link: https://www.youtube.com/watch?v=vuolZojRP7I

HORA DE CONVERSA...

Após explorar o conteúdo do vídeo, é hora de voltar para a nossa rede de conhecimentos sobre as redes sociais.

Professor(a)!

Faça os seguintes questionamentos aos estudantes:

1. Por quanto tempo vocês conseguem ficar distantes das redes sociais, sem que isso apresente nenhum desconforto para vocês? Por quê?

2. Ocasionalmente, em virtude de possíveis panes no sistema, algumas redes sociais saem do ar, como aconteceu em outubro de 2021 com o Facebook, WhatsApp e Instagram. Em episódios como esse, como você se sente?

Professor(a)!

Mediante as respostas dos estudantes, estabeleça interações com eles, no sentido de ir além das questões listadas.

3. Em sua opinião, as redes sociais são:
( ) pouco necessárias;
( ) necessárias;
( ) muito necessárias;
( ) demasiadamente necessárias;
( ) indispensáveis para a sobrevivência.

4. Você acha possível que alguém seja literalmente internado em função de uma possível dependência das redes sociais?

LEITURA COMPARTILHADA...

Professor(a)!

Convide os(as) estudantes para conhecerem a história de um jovem que foi literalmente internado em função de dependência de um game, conforme atesta reportagem publicada em setembro de 2021.

Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo

17 de setembro de 2021 27

Para ter acesso à reportagem na íntegra, acesse o link https://www.tudocelular.com/curiosidade/noticias/n179767/vicio-em-fortnite-jovem-internado-espanha.html

Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo

Fortnite teve o capítulo 2 da Temporada 8 lançado recentemente; o jogo é um dos maiores sucessos da Epic Games, entretanto agora o título se tornou o centro de um caso preocupante onde um jovem foi internado na Espanha após ser diagnosticado como viciado no jogo. O caso gerou até mesmo um estudo que foi publicado no Journal of Child and Adolescent Psychiatry.

O jovem, que não teve identidade ou idade revelada, foi internado na província de Castellón após seus pais e médicos notarem queda de desempenho escolar, isolamento social e outros sintomas que definiram o vício no game, onde o menor de idade chegou até mesmo a faltar às aulas para continuar jogando.

Foram notados vários sintomas de dependência e mudanças de comportamento, começando com isolamento, rejeição de qualquer interação social, redução de interesse em outras atividades, adoção de uma postura de teimosa e persistente, além de mudanças de ritmo de sono e outras situações.

Relatos da equipe médica e familiar dizem que o gatilho para o vício foi a morte de um parente, pois o jovem utilizou o jogo como válvula de escape para o luto.

Analisando relatos dos pais e dados recolhidos durante os dois meses nos quais o jovem permaneceu internado para se recuperar, o estudo concluiu que:

Os graves problemas comportamentais ocorreram em decorrência do abuso do jogo Fortnite.

O tratamento utilizou a chamada abordagem multidisciplinar, que envolve o desenvolvimento de outras habilidades, orientações diárias, gestão de tempo, contingências e até mesmo reestruturação cognitiva para que o jovem tivesse ciência do mal que o vício estava causando na sua vida.

Felizmente a internação deu bons resultados e agora o paciente tem mais controle sobre o seu tempo online, além de conseguir se relacionar melhor com as pessoas e ter objetivos maiores na vida. O tratamento ainda está sendo realizado no Hospital Del Día para evitar recaídas, o menor deve voltar a frequentar a escola em breve.

O estudo ainda apontou dois fatores que podem causar o vício em Fortnite:

- Prazos e objetivos a serem conquistados dentro do jogo;
- Lives com gameplay de Fortnite, que estão cada vez mais populares;

Dessa forma, os especialistas recomendam que os menores de idade tenham restrições de tempo para jogar e sejam envolvidos em outras programações que não envolvam o celular ou o computador, tais como o convívio familiar e outras atividades em grupo para estimular a socialização.

Chegou a hora de entrar em AÇÃO!!!

De apreciadores a produtores de memes!

De posse de todos os conhecimentos sobre a temática das redes sociais, suas vantagens, desvantagens e perigos, convide os(as) estudantes a produzirem um meme na perspectiva do **autocontrole sobre as redes sociais.**

Para saber a origem desse meme, clique neste link: https://www.bluebus.com.br/descubra-a-origem-do-meme-do-alien-na-obra-de-arte-veja-aqui-a-pintura-original/

Professor(a)!

Motive os estudantes a usarem a criatividade na produção dos memes. A ideia é que esta atividade seja divulgada, inclusive, através das redes sociais dos estudantes e da escola, a fim de fomentar a importância de que os usuários tenham controle sobre as influências reproduzidas através das redes sociais.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05: aulas 09 e 10

Interagindo enquanto cidadão da era digital - Seja sempre você: entre na rede e fortaleça sua identidade!

Professor(a)!

Depois de uma ampla discussão sobre as redes sociais, suas vantagens, desvantagens e perigos, a partir de gêneros como: reportagem, matéria, memes, entrevistas, vídeos, músicas etc, cujas atividades tiveram como foco as práticas de leitura, escrita e oralidade, chegou a hora de trabalhar na perspectiva de produção de um cartaz para uma campanha virtual de conscientização quanto ao uso das redes sociais.

É inegável que as redes sociais dinamizam as relações entre as pessoas, encurtam distâncias e aproximam quem está longe. No entanto, o tempo despendido nas redes sociais em atividades pouco frutíferas deixa de ser aproveitado para estabelecer e estreitar vínculos com quem está próximo ou até mesmo para dedicar-se aos estudos, por exemplo.

Para que as redes sociais continuem aproximando quem está longe sem distanciar quem está perto, basta uma atitude: **que os usuários se comportem enquanto cidadãos da era digital!** É preciso, pois, que entremos nas redes sem, contudo, permitir que ela nos enrede. É preciso ter controle sobre a rede, suas influências, seus padrões, seus ditames. É preciso interagir enquanto cidadão da era digital, exercendo autonomia e fortalecendo-nos enquanto cidadão que tem identidade, história, valores e princípios.

HORA DE UM BOM BATE-PAPO!

Vamos bater um papo legal a partir das seguintes perguntas:

Professor(a)!

Crie um clima bem descontraído com os estudantes para um bate-papo legal. Ah, não deixe de bater um papo com eles sobre o que é um bate-papo. Conduza o bate-papo a partir das questões propostas e de outras que forem oportunas.

1. O que é ser um cidadão?
2. O que é ser um cidadão na era digital?
3. Você exerce a cidadania através das redes sociais?
4. Já presenciou situações nas redes sociais em que, na sua opinião, os usuários faltaram com cidadania? Ilustre-as.

LEITURA COMPARTILHADA...

Agora, vamos ler o texto
Infográfico:
Entenda o que é cidadania na era digital

Para ter acesso ao texto e ao infográfico, clique no link https://porvir.org/infografico-cidadania-na-era-digital/ e entenda **o que é cidadania na era digital.**

Infográfico: Entenda o que é cidadania na era digital

Como os princípios de um bom cidadão estão alinhados com o bom comportamento no mundo virtual

Nunca houve um momento tão bom para ser um jovem produtor de conteúdo!

Ferramentas digitais gratuitas e de baixo custo permitem que alunos escrevam blogs, compartilhem suas fotos e trabalhos nas redes sociais, criem vídeos, desenvolvam projetos no YouTube e colaborem em outros feitos por colegas ao redor do mundo.

Essas são apenas algumas das formas pelas quais os jovens cidadãos da atualidade – cidadãos digitais – estão aproveitando as oportunidades de viver, aprender e trabalhar em um mundo interconectado. Mas essas oportunidades são acompanhadas por responsabilidades. Os alunos devem aprender a agir e seguir exemplos de comportamentos seguros, legais e éticos.

Os elementos da cidadania digital, ao que parece, não são tão diferentes dos princípios básicos da cidadania tradicional: ser gentil, demonstrar respeito, responsabilidade e participar de atividades que tornem o mundo um lugar melhor.

Assim como todas as crianças ao longo dos séculos precisaram da ajuda de seus pais, professores e mentores para se tornarem bons cidadãos, nossos nativos digitais demandam orientação para aprender como aplicar os elementos da cidadania a sua realidade.

Confira o infográfico abaixo para entender como as características de um bom cidadão são ao mesmo tempo similares, mas com particularidades em relação a de um bom cidadão digital.

Cidadania na era digital

Os princípios de cidadania – ser respeitoso, responsável e contribuir com a comunidade – também se aplicam à cidadania digital. Estudantes precisam desenvolver essas habilidades para serem bem-sucedidos na escola, no trabalho e em suas comunidades.

01010101 01010101

Cidadania na era digital

UM BOM CIDADÃO = UM BOM CIDADÃO DIGITAL

Defende direitos iguais para todos — 1 — Defende direitos iguais e acesso digital para todos

44% das famílias brasileiras com crianças em idade escolar não têm acesso à internet em casa

Trata os demais com respeito — 2 — Busca entender todos os pontos de vista

80% dos jovens usam a internet para entender perspectivas diferentes

Não rouba ou danifica propriedade dos outros — 3 — Respeita a privacidade digital, a propriedade intelectual e outros direitos de pessoas online

Consegue se comunicar claramente, com respeito e empatia — 4 — Comunica-se e age com empatia com os demais no ambiente digital

88% dos adolescentes que usam redes sociais já presenciaram comportamento agressivo online

Demonstra honestidade e não espalha rumores sem comprovação — 5 — Avalia criticamente fontes de informação e não dissemina notícias ou anúncios falsos

80% dos estudantes confundem "conteúdo patrocinado" com notícias legítimas

Atua para tornar o mundo um lugar melhor — 6 — Aproveita os benefícios da tecnologia para defender e impulsionar causas sociais

77% dos estudantes compartilham informações sobre o cotidiano ou sobre o meio ambiente em redes sociais

Protege a si e aos outros de perigo — 7 — Tem consciência dos riscos e benefícios proporcionados pelo uso de ferramentas digitais

94% dos jovens motoristas sabem dos riscos de usar celular ao volante, mas 35% admitem manter esse hábito

Participa de projetos para a comunidade — 8 — Aproveita as ferramentas digitais para colaborar com outras pessoas

80% dos estudantes da geração Z gostam de estudar com amigos e 52% gostam de ajudar seus amigos em tarefas escolares

Projeta uma imagem pessoal positiva em todos os momentos — 9 — Compreende a perenidade do mundo digital e administra proativamente sua identidade digital

33% das instituições pesquisam as "pegadas digitais" dos estudantes e 47% dos estudantes dizem fazer o que podem para proteger sua privacidade online

Crédito: Regiany Silva / Porvir

Saiba mais sobre cidadania digital em iste.org
Fontes: Pew Research, Microsoft, Symantec e Association for Psychological Science
Dados Brasil: Banda Larga no Brasil: um estudo sobre a evolução do acesso e da qualidade das conexões à Internet - NIC.BR / CETIC.BR

ÊBA!
Chegou o momento de elaborarmos o produto final de nosso protótipo!!!

Professor(a)!

Agora, tendo como referência tudo que os(as) estudantes aprenderam até aqui sobre as vantagens, desvantagens, perigos e importância de um comportamento ético perante as redes sociais, convide os(as) a elaborarem um cartaz para uma campanha de conscientização sobre a importância do uso responsável, ético e seguro das redes sociais. Estimule-os(as) a serem criativos!

Ah! Lembre-se que a divulgação do cartaz será através das redes sociais dos estudantes e das redes sociais da escola, pois é importante que mais gente tenha conhecimento acerca da importância de usar as redes sociais sem se deixar enredar por elas.

Mãos à obra!

Bom trabalho!!!

Professor(a)!

Use sua criatividade para orientar os estudantes a fim de que estes sejam igualmente criativos na elaboração do cartaz.

Não perca a oportunidade de explorar a estrutura deste gênero discursivo com os estudantes!

Para obter informações sobre o gênero discursivo cartaz, acesse o link: https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/cartaz

Obrigada pela caminhada até aqui!
Um abraço!

APÊNDICE B: PROTÓTIPO DIDÁTICO (VERSÃO DO/A ESTUDANTE)

PROTÓTIPO DIDÁTICO

REDES SOCIAIS

EXERCENDO A CIDADANIA NA ERA DIGITAL

PÚBLICO:
ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

COMPONENTE CURRICULAR:
LÍNGUA PORTUGUESA

ELABORAÇÃO: **Maria de Fátima Silva da Rocha**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Protótipo Didático

REDES SOCIAIS
Exercendo a cidadania na era digital

Trabalho integrante à Dissertação *Ensino de Língua Portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes do ensino fundamental* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza
Pesquisadora: Maria de Fátima Silva da Rocha
Projeto gráfico: Carlos Antônio de Oliveira Freitas, e-mail: karlos-cabral@hotmail.com

Vitória da Conquista – Ba
2022

OLÁ, ESTUDANTE!

Seja bem-vindo!

A ideia principal deste protótipo didático é a busca pelo desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre você, seus colegas e o(a) professor(a)

Por ser dotado dos princípios colaborativo e interativo, é importante que você coopere com a organização da classe, organizando-se em duplas, trios, pequenos ou grandes grupos, conforme as orientações do(a) professor(a)

Nos momentos de discussões envolvendo todos os atores da aula, fique à vontade para participar, expor suas opiniões, tirar dúvidas, colaborar com a construção do conhecimento etc.

Esta é a uma versão em PDF navegável que não contêm textos, mas *links* de acesso à páginas da internet contendo os textos a serem trabalhados. Para acessá-las é necessário conexão com a internet para que você interaja com o material.

Fique à vontade para ir além das sugestões contidas neste protótipo. A ideia é que **VOCÊ SEJA PROTAGONISTA DE SUA APRENDIZAGEM!**

Você não estará sozinho! Conte sempre com a ajuda do(a) professor(a) e com a colaboração de seus colegas.

BONS ESTUDOS!!!

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01: aulas 01 e 02

Interagindo com o protótipo didático, consigo mesmo e com a turma

Estimado(a) Estudante!

Este é o protótipo didático ***Redes sociais: exercendo a cidadania na era digital.***

Converse com o(a) professor(a) e colegas sobre o que é um protótipo didático e fique por dentro dessa inovação metodológica para o ensino de Língua Portuguesa.

O tema do nosso protótipo merece uma reflexão.

REDES SOCIAIS:
EXERCENDO A CIDADANIA NA ERA DIGITAL

O que você entende sobre o tema deste protótipo? Você agora é convidado(a) a conversar com o(a) professor(a) e colegas sobre como exercer, através das redes sociais, a cidadania na era digital.

HORA DE REFLETIR
SOBRE SUA RELAÇÃO COM AS REDES SOCIAIS...

1. Desde quando utilizo redes sociais?
2. Tenho quantas redes sociais?
3. Para que utilizo redes sociais?
4. Por que utilizo redes sociais?
5. Quanto tempo fico diariamente nas redes sociais?
6. O que mais gosto de fazer nas redes sociais?
7. Costumo deixar de cumprir tarefas escolares, familiares e sociais em função de preferir ficar nas redes sociais?
8. Cite uma vantagem das redes sociais.
9. Em sua opinião, as redes sociais podem ser prejudiciais? Explique.

Com a orientação do(a) professor(a), você é convidado(a) a transformar as respostas em um texto e depois apresentá-lo à classe.

LEITURA COMPARTILHADA...

Você agora é convidado(a) a conhecer uma crônica cujo nome é bastante motivador: **A internet nossa de cada dia.**

A internet nossa de cada dia

Se o palanque do espaço virtual nos dá voz, cega-nos para nossas limitações de empatia e até cognição intelectual

Kelma Jucá, jornalista
14/02/2022, às 07:33. Atualizado em 14/02/2022, às 07:33

Kelma Jucá (Divulgação)

Para ler a crônica na íntegra, basta clicar no link https://www.ovale.com.br/ideias/a-internet-nossa-de-cada-dia-1.207377

Leia a crônica silenciosamente e em voz alta, conforme as orientações do(a) professor(a).

Agora que você já leu a crônica e o(a) professor(a) já conversou com a turma sobre as características desse gênero discursivo, procure identificar no texto passagens que dialogam explicitamente com o tema do protótipo. Faça isso de forma colaborativa com seus colegas e professor(a).

HORA DE QUESTIONÁRIO PLATAFORMA GOOGLE...

Caro(a) Estudante,

Você agora é convidado(a) a responder um questionário na plataforma google. Para isso , o(a) professor(a) já criou um e-mail para a turma e elaborou as questões que irá responder.

Para responder o questionário, clique neste link:
https://forms.gle/L5DVQzZaM5AfEBqy9

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02: aulas 03 e 04

Interagindo com a classe e com estudos que versam sobre vantagens e desvantagens das redes sociais

RODA DE CONVERSA...

Esse momento será caracterizado pelo compartilhamento das respostas dadas ao questionário e pela análise e reflexão acerca dos conceitos e interpretações dos estudantes.

LEITURA COMPARTILHADA DE TEXTO IMAGÉTICO...

Além das palavras, cores, imagens e símbolos fazem parte da linguagem presente nos textos que circulam socialmente e adquirem significados conforme o contexto em que aparecem.

Você, seus colegas e professor(a) são convidados(as) a analisar o texto imagético abaixo, a partir de algumas questões.

Disponível em: https://bassitextil.com.br/artigo-especial-vantagens-e-desvantagens-das-redes-sociais-midias-sociais/

Responda oralmente:

a) Que significados podemos atribuir à cor verde?
b) E à cor vermelha?
c) Pense e dialogue sobre situações em que as cores VERDE e VERMELHA são utilizadas com fins bastante definidos, sendo capazes de veicular mensagens cujo domínio é popular.
d) Qual a relação das duas cores no mesmo texto, lado a lado?
e) A posição dos polegares nos remete a quê?
f) Qual o sentido dos ícones ... ?
g) Como podemos associar esse texto imagético com possíveis vantagens e desvantagens das redes sociais?

LEITURA COMPARTILHADA...

As redes sociais estão presentes em nossas vidas, dinamizam as relações, estabelecem conexões etc, porém os usuários devem desenvolver uma postura de autonomia, ao invés de agirem como teleguiados, a fim de que seja possível usufruir de suas vantagens e identificar as desvantagens, evitando-as.

Entenda as vantages e desvantagens do uso de redes sociais

Estimulam a criatividade, uma vez que a agilidade da internet faz com que o usuário crie sempre novos conteúdos.

28/11/2016 15h08 | Atualizada em 30/11/-0001 00h00

Para ter acesso à matéria na íntegra, clique neste link http://circuitomt.com.br/editorias/geral/97285-entenda-as-vantagens-e-desvantagens-do-uso-de-redes-sociais.html

Momento para leitura silenciosa, seguida da leitura em voz alta.

HORA DE DEBATE...

Para explorar os elementos do texto e outros relacionados aos conhecimentos que você e seus colegas têm, o(a) professor(a) vai organizar com a classe um debate em dois grupos:

Grupo A: vantagens das redes sociais;

Grupo B: desvantagens das redes sociais.

SOCIALIZANDO OS CONHECIMENTOS COM OUTRA CLASSE...

Caro(a) Estudante!

Tendo como referência o debate, as leituras e reflexões anteriores, você e seus colegas são convidados a realizar, em grupo, uma atividade de **produção de slides no Power point (vantagens e desvantagens das redes sociais) para apresentação em outra(s) turma(s) da escola**. Determinações quanto ao dia, horário, duração da apresentação etc. serão construídas coletivamente.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03: aulas 05 e 06

Interagindo consigo mesmo, com a classe e com a comunidade do entorno

Estimado(a) Estudante!

Vamos começar esta aula fazendo a memória das duas últimas aulas do protótipo, cujo diálogo foi em torno das vantagens e desvantagens das redes sociais. Junto com o(a) professor(a) e colegas reflita sobre como você está lidando na prática com o tema do protótipo, ou seja, se está ou não adotando uma postura crítica, ética e responsável enquanto usuário das redes sociais.

HORA DE MÚSICA...

Você e seus colegas são convidados a ouvir a canção **"Admirável chip novo",** da cantora baiana Pitty. Antes, converse com o(a) professor(a) e com os colegas sobre o seu entendimento acerca do nome da música.

Para ter acesso à música **Admirável chip novo**, clique no link https://www.youtube.com/watch?v=aXJ_Ub1xbhw

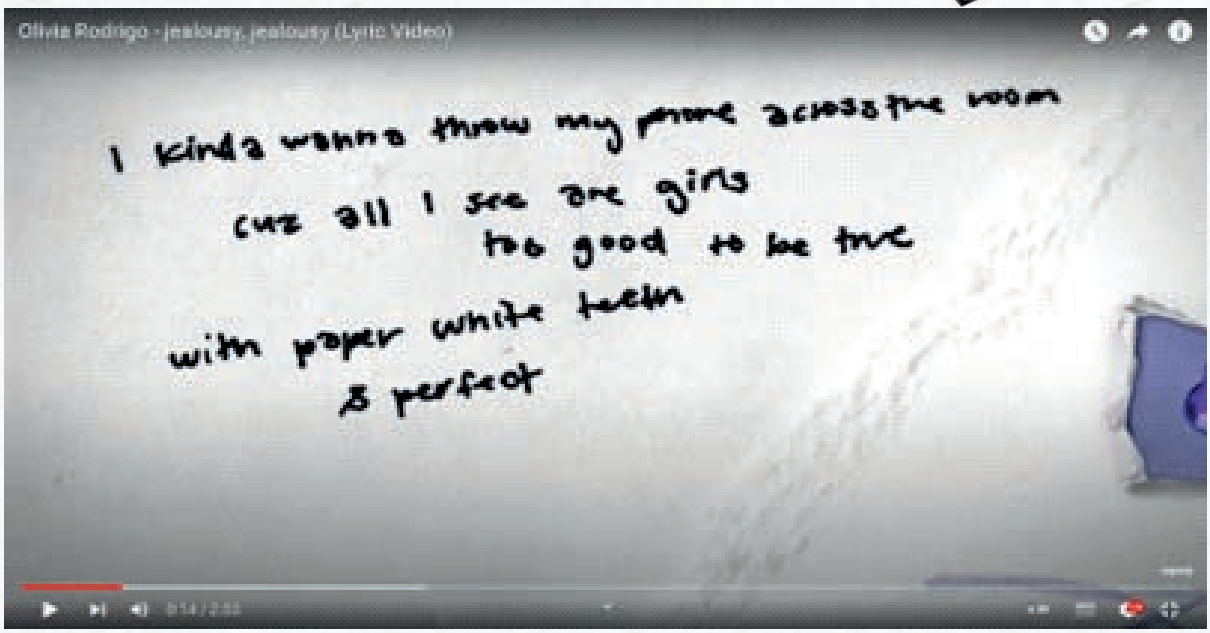
Que tal ouvir a música acompanhando sua letra?
(A versão impressa da canção será disponibilizada pelo(a) professor(a).)

A música **Admirável chip novo**, baseada no livro Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, faz uma crítica à manipulação que sofremos pela mídia em geral. Não temos liberdade, embora parece que temos. Quase tudo que consumimos nem sempre é resultado de nossas escolhas, mas de influências externas às quais estamos expostos diariamente.

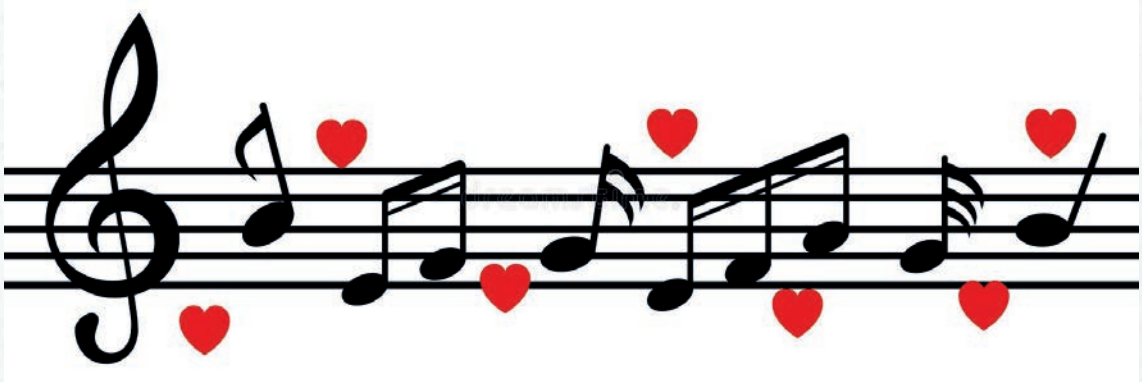
Para facilitar seu entendimento sobre a música “Admirável chip novo”, o(a) professor(a) vai dialogar com você, a partir de algumas perguntas.

O uso das redes sociais vem despertando a atenção não apenas de pesquisadores de áreas afins, de pais e professores. Artistas ao redor do mundo também são mobilizados em torno da temática; são várias letras de músicas que abordam o assunto, a exemplo da música já ouvida e da que será ouvida na sequência: **Jealousy, jealousy** (Inveja, inveja), de Olivia Rodrigo.

Para ouvir a música, clique no link
https://www.youtube.com/watch?v=Z-9gQjUZMm0



Agora, você é convidado(a) a ouvir a canção enquanto acompanha sua letra e tradução.



Obs.: Os comentários sobre a música serão feitos após leitura do próximo texto.

Antes de ler o próximo texto, juntamente com o(a) professor(a) e colegas, você é convidado(a) a refletir sobre essa questão:

Em sua opinião, a utilização de redes sociais torna as pessoas mais satisfeitas com a vida?

LEITURA COMPARTILHADA...

Para fazer a leitura silenciosa e em voz alta do texto **Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford,** clique neste link

https://www.tudocelular.com/seguranca/noticias/n187987/redes-sociais-diminui-satisfacao-com-a-vida.html

Uso de redes sociais diminui satisfação com a vida, aponta estudo de Oxford

29 de março de 2022 3

HORA DE DEBATE...

Caro(a) Estudante!

Você é convidado(a) a trocar ideias com a classe e estabelecer possíveis relações entre a música *Jealousy, jealousy* e os dados da pesquisa apontados pelo Instituto de Internet de Oxford.

HORA DE ENTREVISTA...

Que tal ouvir algumas pessoas da própria escola e de seu entorno sobre o uso das redes sociais?

Para a realização da entrevista, você pode seguir o roteiro abaixo. Caso queira modificar e/ou acrescentar questões, fique à vontade.

1. Com que frequência diária você usa as redes sociais?
2. Qual a importância das redes sociais em sua vida?
3. Você acredita que é possível criar e manter importantes vínculos de amizade apenas através das redes sociais?
4. Você trocaria um bom bate-papo presencial por uma conversa através das redes sociais? Por quê?
5. Para você, quais as vantagens oferecidas pelo uso das redes sociais?
6. Em sua opinião, o uso das redes sociais pode trazer desvantagens para os usuários? ( ) Não ( ) Sim Quais?
7. O uso das redes sociais provocou alguma mudança em sua vida? ( ) Não ( ) Sim Quais?
8. Você se considera uma pessoa mais feliz ou menos feliz depois que se tornou um usuário das redes sociais? Por quê?
9. Em que medida você acredita que o uso das redes sociais pode:
a) trazer benefícios?
b) ser prejudicial?

Agora que você e seus colegas já realizaram a entrevista e fizeram a transcrição das respostas, faça a apresentação para a classe.

HORA DE APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTA (PERGUNTAS E RESPOSTAS) PARA A CLASSE...

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04: aulas 07 e 08

Interagindo com a classe, com o gênero meme e conhecendo os perigos da rede

Caro(a) Estudante!

Em nossa aula de hoje vamos falar um pouco sobre o gênero discursivo *meme*. Antes, você e seus colegas são convidados a conversar sobre este meme criado em função de uma pane no sistema de algumas redes sociais que fez com que Instagram e WhatsApp ficassem fora do ar por um período breve, em outubro de 2021.

SOBRE MEME

Meme é um termo grego que significa **imitação**.
O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de **"viralização"** de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que **se espalhe entre vários usuários rapidamente**, alcançando muita **popularidade**.

Disponível em:
https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/voce-sabe-o-que-sao-memes/

HORA DE APRENDER MAIS SOBRE MEMES...

Você agora é convidado(a) a aprender mais sobre memes. Então, assista ao vídeo *O que são memes*?

Para isso, basta acessar o link:
https://www.youtube.com/watch?v=vuolZojRP7I

HORA DE CONVERSA...

Após explorar o conteúdo do vídeo, é hora de voltar para a nossa rede de conhecimentos sobre as redes sociais.

O(A) professor(a) vai fazer as seguintes perguntas para a classe.

1. Por quanto tempo vocês conseguem ficar distantes das redes sociais, sem que isso apresente nenhum desconforto para vocês? Por quê?

2. Ocasionalmente, em virtude de possíveis panes no sistema, algumas redes sociais saem do ar, como aconteceu em outubro de 2021 com o Facebook, WhatsApp e Instagram. Em episódios como esse, como você se sente?

3. Em sua opinião, as redes sociais são:
( ) pouco necessárias;
( ) necessárias;
( ) muito necessárias;
( ) demasiadamente necessárias;
( ) indispensáveis para a sobrevivência.

4. Você acha possível que alguém seja literalmente internado em função de uma possível dependência das redes sociais?

LEITURA COMPARTILHADA...

Estimado(a) Estudante!

Agora, você é convidado(a) a conhecer a história de um jovem que foi literalmente internado em função de dependência de um game, conforme atesta reportagem publicada em setembro de 2021.

Vício em Fortnite: jovem é internado na Espanha após ser considerado dependente do jogo

17 de setembro de 2021 27

Para ter acesso à reportagem na íntegra, acesse o link https://www.tudocelular.com/curiosidade/noticias/n179767/vicio-em-fortnite-jovem-internado-espanha.html

Chegou a hora de entrar em AÇÃO!!!

De apreciadores a produtores de memes!

De posse de todos os conhecimentos sobre a temática das redes sociais, suas vantagens, desvantagens e perigos, você é convidado(a) a produzir um meme na perspectiva do **autocontrole sobre as redes sociais.**

Ah! Esta atividade não é para ficar apenas contigo, com o(a) professor(a) e com os colegas! Dê publicidade à mesma. Inclusive, através de suas redes sociais!

Para saber a origem desse meme, clique neste link: https://www.bluebus.com.br/descubra-a-origem-do-meme-do-alien-na-obra-de-arte-veja-aqui-a-pintura-original/

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05: aulas 09 e 10

Interagindo enquanto cidadão da era digital - Seja sempre você: entre na rede e fortaleça sua identidade!

Prezado(a) estudante!

Depois de uma ampla discussão sobre as redes sociais, suas vantagens, desvantagens e perigos, a partir de gêneros como: reportagem, matéria, memes, entrevistas, vídeos, músicas etc, cujas atividades tiveram como foco as práticas de leitura, escrita e oralidade, chegou a hora de trabalhar na perspectiva de produção de um cartaz para uma campanha virtual de conscientização quanto ao uso das redes sociais.

É inegável que as redes sociais dinamizam as relações entre as pessoas, encurtam distâncias e aproximam quem está longe. No entanto, o tempo despendido nas redes sociais em atividades pouco frutíferas deixa de ser aproveitado para estabelecer e estreitar os vínculos com quem está próximo ou até mesmo para dedicar-se aos estudos, por exemplo.

Para que as redes sociais continuem aproximando quem está longe sem distanciar quem está perto, basta uma atitude: **que os usuários se comportem enquanto cidadãos da era digital!** É preciso, pois, que entremos nas redes sem, contudo, permitir que ela nos enrede. É preciso ter controle sobre a rede, suas influências, seus padrões, seus ditames. É preciso interagir enquanto cidadão da era digital, exercendo autonomia e fortalecendo-se enquanto cidadão que tem identidade, história, valores e princípios.

HORA DE UM BOM BATE-PAPO!

Vamos bater um papo legal a partir das seguintes perguntas:

1. O que é ser um cidadão?
2. O que é ser um cidadão na era digital?
3. Você exerce a cidadania através das redes sociais?
4. Já presenciou situações nas redes sociais em que, na sua opinião, os usuários faltaram com cidadania? Comente a respeito.

LEITURA COMPARTILHADA...

Agora, vamos ler o texto

Infográfico:
Entenda o que é cidadania na era digital

Para ter acesso ao texto e ao infográfico, clique no link https://porvir.org/infografico-cidadania-na-era-digital/ e entenda **o que é cidadania na era digital.**

Momento para leitura e análise coletiva do texto e do infográfico.

ÊBA!
Chegou o momento de elaborarmos o produto final de nosso protótipo!!!

Estimado(a) Estudante!

Agora, tendo como referência tudo o que você aprendeu até aqui sobre as vantagens, desvantagens, perigos e importância de um comportamento ético perante as redes sociais, você é convidado(a) a usar seus conhecimentos e criatividade e elaborar um cartaz para uma campanha de conscientização sobre a importância do uso responsável, ético e seguro das redes sociais.

A divulgação de seu cartaz será através de suas redes sociais e das redes sociais da escola, pois é importante que mais gente tenha conhecimento acerca da importância de usar as redes sociais sem se deixar enredar por elas.

Mãos à obra!
Bom trabalho!!!

Obrigada pela caminhada até aqui!
Um abraço!

APÊNDICE C: ROTEIRO DA RODA DE CONVERSAS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROTEIRO DA RODA DE CONVERSAS
(a ser realizada unto aos estudantes do 9º ano A/Escola Municipal Ponte para o Saber)

Pesquisadora responsável: *Maria de Fátima Silva da Rocha*

Orientadora: *Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza*

Título da pesquisa: *Ensino de língua portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes do ensino fundamental*

RODA DE CONVERSAS	
DATA	31 de agosto de 2022.
LOCAL	Na própria sala de aula – 9º ano A/Escola Municipal Ponte para o Saber.
PARTICIPANTES	Estudantes do 9º ano A da Escola Municipal Ponte para o Saber.
OBJETIVO	Ouvir as impressões dos estudantes sobre o protótipo didático e sobre as aulas de aplicação desse recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa.
ETAPAS	Etapa 01: Acolhida; Etapa 02: Conceito de Roda de Conversas; Etapa 03: Contextualização geral sobre protótipo didático, sobre o protótipo aplicado e acerca das atividades do mesmo; Etapa 04: Direcionamento de questões; Etapa 05: Agradecimentos.
QUESTÕES NORTEADORAS	Questão 01: Qual a representatividade construída acerca das aulas do protótipo?

	Questão 02: Na prática, vocês perceberam diferenças entre as aulas do protótipo e as demais aulas de Língua Portuguesa? Explique. Questão 03: Dentre as atividades propostas pelo protótipo, quais as mais significativas? Por quê?

Correntina, agosto de 2022

Maria de Fátima Silva da Rocha

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE D: ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED

ROTEIRO DE ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

(a ser aplicado à professora da turma do 9º ano participante da pesquisa)

Pesquisadora responsável: *Maria de Fátima Silva da Rocha*

Orientadora: *Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza*

Título da pesquisa: *Ensino de língua portuguesa: protótipo didático e desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes do ensino fundamental.*

Olá, professora!

Como você aceitou participar dessa pesquisa, vim fazer-lhe um convite para responder à entrevista/questionário abaixo.

Para isso, peço que, conforme o teor das questões, você leve em consideração principalmente as aulas de Língua Portuguesa relacionadas à aplicação do protótipo didático *Redes sociais – exercendo a cidadania na era digital.*

A fim de conferir o máximo de objetividade à pesquisa, recomendo que as respostas sejam o mais fidedignas possível aos fatos e a sua concepção em torno da aplicação do protótipo didático enquanto estratégia metodológica baseada na pedagogia dos multiletramentos e nos diversificados gêneros discursivos.

1. Antes de participar dessa pesquisa, você já tinha ouvido falar em protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa?

_____

2. Agora que já conhece o protótipo didático enquanto estratégia metodológica para o ensino de língua portuguesa, em sua opinião, desenvolver o ensino de língua materna com base nessa metodologia oferece algumas vantagens? Em hipótese afirmativa, quais?

_____

_____

3. Você notou alguma diferença no interesse dos alunos diante do desenvolvimento das atividades do protótipo didático? Em hipótese afirmativa, especifique em quais atividades o interesse foi mais visível.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. Você encontrou algum desafio na aplicação do protótipo didático? ( ) Sim
( ) Não
Em hipótese afirmativa, quais?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Através das aulas de aplicação do protótipo didático, você consegue estabelecer alguma relação entre o recurso do protótipo e o desenvolvimento da competência discursiva[1] dos estudantes? Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

6. Em sua opinião, quais atividades do protótipo mais contribuíram com desenvolvimento da competência discursiva dos(as) estudantes? Liste-as conforme o grau de importância, começando pelas atividades mais associadas ao desenvolvimento dessa competência.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

[1] Segundo Baltar, a competência discursiva está associada à "capacidade que um usuário de uma língua tem de interagir com outro usuário, a partir da apropriação dos gêneros textuais para a consequente produção de textos empíricos que circulam nas diversas esferas sociais" (BALTAR, 2006, p. 176).

7. Os protótipos didáticos para o ensino de língua portuguesa geralmente enfatizam as práticas discursivas de leitura e produção textual oral e escrita. Em sua opinião, por que é importante eleger essas práticas como diretrizes norteadoras para o ensino de língua materna?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

8. O espaço abaixo é reservado para outras considerações que você queira tecer sobre a aplicação do protótipo didático, enquanto estratégia metodológica para o ensino de língua portuguesa.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muita obrigada pela contribuição!

Correntina, outubro de 2022.

Maria de Fátima Silva da Rocha

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE E: CALENDÁRIO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PESQUISA/VISITAS À ESCOLA

Nº	DATA	DISCRIMINAÇÃO DAS ATIVIDADES
01	03/09/2021	Pedido de autorização para realização da pesquisa/Assinatura do termo.
02	03/05/2022	Apresentação detalhada da Pesquisa (em andamento);
03	06/05/2022	Diálogo sobre protótipo didático e sobre ensino de LP na perspectiva interacionista da linguagem, por meio dos gêneros discursivos; Levantamento de temáticas e gêneros a serem abordados através do protótipo.
04	09/05/2022	(Re)definição de temática para o protótipo em conformidade com o perfil dos estudantes; Proposições de gêneros a serem trabalhados através do protótipo.
05	13/05/2022	Apresentação do esboço geral do protótipo e proposição de ajustes.
06	25/05/2022	Busca de informações gerais sobre a escola.
07	26/05/2022	Apresentação do protótipo após ajustes e coleta de informações sobre o perfil da professora participante-colaboradora.
08	30/06/2022	Apresentação do TALE e TCLE à direção, professora e estudantes envolvidos na pesquisa; Assinatura do TALE pelos estudantes; Disponibilização do TCLE aos estudantes com o pedido de realização da coleta de assinaturas dos pais no respectivo termo.
09	13/07/2022	Observação – Apresentação do Protótipo didático à turma (01 aula).
10	20/07/2022	Observação – Aplicação da 1ª sequência do Protótipo didático (02 aulas).
11	28/07/2022	Observação – Aplicação da 2ª sequência do Protótipo didático (01 aula).
12	29/07/2022	Observação – Aplicação da 2ª sequência do Protótipo didático (01 aula).
13	03/08/2022	Observação – Conclusão da 2ª sequência do Protótipo didático (02 aulas).
14	10/08/2022	Observação – Aplicação da 3ª sequência do Protótipo didático (02 aulas).
15	17/08/2022	Observação – Aplicação da 4ª sequência do Protótipo didático (02 aulas).
16	24/08/2022	Observação – Aplicação da 5ª sequência do Protótipo didático (02 aulas).
17	31/08/2022	Observação – Apresentação dos trabalhos da 4ª e 5ª sequência didática/ Realização da Roda de Conversa junto aos estudantes.
18	22/09/2022	Disponibilização do Roteiro de Entrevista/Questionário à professora
19	15/11/2022	Recebimento do Roteiro de Entrevista/Questionário respondido pela professora.

ANEXO A: PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nives de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de voga e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do trancritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	"entre aspas"	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. " O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase.*
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO A: TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, na linha "Assinatura do participante".

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: *Maria de Fátima Silva da Rocha*

1.2. ORIENTADORA/ORIENTANDA: Dra. *Ester Maria de Figueiredo Souza/Maria de Fátima Silva da Rocha*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA ***Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa e suas contribuições para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes do Ensino Fundamental***
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Estamos realizando essa pesquisa porque o campo de conhecimentos referente ao ensino de Língua Portuguesa demanda estudos que estabeleçam relações entre o fazer pedagógico pautado no uso efetivo da linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes nos contextos escolares e sociais.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Estamos realizando essa pesquisa com o intuito de compreender de que modo o ensino de Língua Portuguesa que tenha como diretriz norteadora propostas metodológicas baseadas em projetos de letramento e na diversidade de gêneros do discurso pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e construção da identidade dos estudantes.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO: *O indivíduo sob sua responsabilidade participará das aulas de Língua Portuguesa nas quais forem aplicadas as atividades do protótipo didático e de uma roda de conversas sobre essas aulas. As aulas e a roda de conversa serão gravadas para posterior transcrição e análise.*
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Na própria sala de aula de Língua Portuguesa, durante as aulas de realização do protótipo didático, aproximadamente dez aulas, conforme programação da própria unidade escolar.* *Participará também, juntamente com os demais colegas, de uma roda de conversa, a se realizar em data previamente marcada, nas dependências da própria escola.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *Cada aula terá duração de 45 minutos; a roda de conversa terá igual duração.*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa praticamente não oferece riscos, pois, além do anonimato, será garantida aos convidados a liberdade de aceitarem ou não participar, bem como o direito de retirarem-se a qualquer momento. Esclarece-se ainda que o perfil da pesquisa não deixa margem para constrangimento e todas as ações (observação da sala de aula, entrevista com professor e rodas de conversas com os alunos) serão agendadas previamente, de modo a garantir a máxima naturalidade e clima leve e acolhedor durante as mesmas. Vale ainda enfatizar que a participação é voluntária e, em hipótese alguma, os nomes dos envolvidos serão revelados; os nomes reais serão substituídos por nomes fictícios.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Todo o trabalho referente à coleta de dados dessa pesquisa (observação das aulas, entrevistas e rodas de conversa) será feito em comum acordo com os envolvidos, com agendamento prévio das atividades, respeito ao direito de retirarem-se da pesquisa a qualquer momento, respeito total à diversidade de opiniões, além do anonimato total.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Quanto à escola e professores envolvidos na pesquisa, espero que o desenvolvimento da mesma oportunize condições para reflexão sobre o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes por meio da aplicação dos projetos de letramento, de modo que os professores envolvidos possam refletir sobre a ação pedagógica e, em sendo o caso, aprimorá-la, ao compreender a importância de que o ensino em LP tenha como diretriz norteadora o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

No campo da educação, as pesquisas são notadamente relevantes, pois representam dispositivos para o aprimoramento das ações político-pedagógicas. São os achados das pesquisas que norteiam a implementação de programas e políticas educacionais, além de impulsionarem o aprimoramento da própria ação pedagógica no âmbito da sala de aula propriamente dita.

Para além da relevância no campo profissional, espero que essa pesquisa possa ser relevante para o campo de produção do conhecimento científico na área específica de Língua Portuguesa, mais precisamente no ramo dos estudos ligados ao desenvolvimento da competência discursiva, por meio de projetos de letramento envolvendo os protótipos didáticos. Assim, essa pesquisa terá relevância socioprofissional, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e pesquisadores afins que tiverem a oportunidade de conhecerem-na.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1 Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2 Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3 E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4 É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5 Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6 Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7 Os participantes não ficam expostos publicamente?
R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8 Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9 Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10 E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisadora Responsável: Maria de Fátima Silva da Rocha
Endereço: Rua A, S/Nº, Setor Jaime Moreira, Correntina - Bahia
Fone: (77) 988378878 E-mail: fatimaandludy@gmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

☐ **em participar do presente estudo;**

☐ **com a participação da pessoa pela qual sou responsável.**

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Correntina-BA, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Correntina, 22 de junho de 2022.

Maria de Fátima Silva da Rocha

Assinatura da pesquisadora

ANEXO B: TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Vim CONVIDÁ-LO(A) para participar de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito "Rubrica" em todas as páginas e, também, lá no final, na linha "Assinatura do Participante".

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o(a) pesquisador(a) lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?!. Desde já, obrigada!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: *Maria de Fátima Silva da Rocha*

1.2. ORIENTADORA/ORIENTANDA: Dra. *Ester Maria de Figueiredo Souza/Maria de Fátima Silva da Rocha*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA ***Protótipo didático para o ensino de Língua Portuguesa e suas contribuições para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes do Ensino Fundamental***
2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa): *Estamos realizando essa pesquisa porque o campo de conhecimentos referente ao ensino de Língua Portuguesa demanda estudos que estabeleçam relações entre o fazer pedagógico pautado no uso efetivo da linguagem e o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes nos contextos escolares e sociais.*
2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos): *Estamos realizando essa pesquisa com o intuito de compreender de que modo o ensino de Língua Portuguesa que tenha como diretriz norteadora propostas metodológicas baseadas em projetos de letramento e na diversidade de gêneros do discurso pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e construção da identidade dos estudantes.*

3. **O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**

3.1 O QUE SERÁ FEITO: Você participará das aulas de Língua Portuguesa nas quais forem aplicadas as atividades do protótipo didático e de uma roda de conversas sobre essas aulas, cujos áudios serão gravados para posterior transcrição e análise.
3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: *Na própria sala de aula de Língua Portuguesa, durante as aulas de realização do protótipo didático, aproximadamente dez aulas, conforme programação da própria unidade escolar.* *Participará também, juntamente com os demais colegas, de uma roda de conversa, a se realizar em data previamente marcada, nas dependências da própria escola.*
3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: *Cada aula terá duração de 45 minutos; a roda de conversa terá igual duração;*

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Essa pesquisa praticamente não oferece riscos, pois, além do anonimato, será garantida aos convidados a liberdade de aceitarem ou não participar, bem como o direito de retirarem-se a qualquer momento. Esclarece-se ainda que o perfil da pesquisa não deixa margem para constrangimento e todas as ações (observação da sala de aula, entrevista com professor e rodas de conversas com os alunos) serão agendadas previamente, de modo a garantir a máxima naturalidade e clima leve e acolhedor durante as mesmas. Vale ainda enfatizar que a participação é voluntária e, em hipótese alguma, os nomes dos envolvidos serão revelados; os nomes reais serão substituídos por nomes fictícios.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Todo o trabalho referente à coleta de dados dessa pesquisa (observação das aulas, entrevistas e rodas de conversa) será feito em comum acordo com os envolvidos, com agendamento prévio das atividades, respeito ao direito de retirarem-se da pesquisa a qualquer momento, respeito total à diversidade de opiniões, além do anonimato total.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Quanto à escola e professora envolvidos na pesquisa, espero que o desenvolvimento da mesma oportunize condições para reflexão sobre o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes por meio da aplicação dos projetos de letramento, de modo que os professores envolvidos possam refletir sobre a ação pedagógica e, em sendo o caso, aprimorá-la, ao compreender a importância de que o ensino em LP tenha como diretriz norteadora o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

No campo da educação, as pesquisas são notadamente relevantes, pois representam dispositivos para o aprimoramento das ações político-pedagógicas. São os achados das pesquisas que norteiam a implementação de programas e políticas educacionais, além de impulsionarem o aprimoramento da própria ação pedagógica no âmbito da sala de aula propriamente dita.

Para além da relevância no campo profissional, espero que essa pesquisa possa ser relevante para o campo de produção do conhecimento científico na área específica de Língua Portuguesa, mais precisamente no ramo dos estudos ligados ao desenvolvimento da competência discursiva, por meio de projetos de letramento envolvendo os protótipos didáticos. Assim, essa pesquisa terá relevância socioprofissional, sobretudo para os professores de Língua Portuguesa e pesquisadores afins que tiverem a oportunidade de conhecerem-na.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

6.1 Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?
R: *Nenhum dos dois*. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2 Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?
R: A pesquisadora responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3 E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?
R: Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4 É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)
R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5 Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?
R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6 Há algum problema ou prejuízo em desistir?
R: Nenhum.

6.7 Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8 Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9 Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas pdem ser encontradas facilmente na internet.

6.10 E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisadora Responsável: Maria de Fátima Silva da Rocha
Endereço: Rua A, S/Nº, Setor Jaime Moreira, Correntina - Bahia
Fone: (77)988378878 / E-mail: fatimaandludy@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br
Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Correntina, _____ de _____ de 2022.

_____

Assinatura do(a) participante

Impressão Digital
(Se for o caso)

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Correntina, 22 de junho de 2022.

Maria de Fátima Silva da Rocha

Assinatura da pesquisadora