

ORGANIZADORES

Gerson Rodrigues da Silva

Marli Hermenegilda Pereira

Roza Palomanes

ENSINO DE LÍNGUA *portuguesa*

reflexões para além da prática



PROFLETRAS



ORGANIZADORES

Gerson Rodrigues da Silva

Marli Hermenegilda Pereira

Roza Palomanes

ENSINO DE LÍNGUA *portuguesa*

reflexões para além da prática



PROFLETRAS

| São Paulo | 2026 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E59

Ensino de Língua Portuguesa: reflexões para além da prática / Organização Gerson Rodrigues da Silva, Marli Hermenegilda Pereira, Roza Palomanes. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-609-8

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-609-8

1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Gêneros textuais. 3. Formação leitora. 4. Mediações didáticas. I. Silva, Gerson Rodrigues da (Org.). II. Pereira, Marli Hermenegilda (Org.). III. Palomanes, Roza (Org.). IV. Título.

CDD 469.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Língua Portuguesa – Estudo e ensino

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

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	gpointstudio, iamhrsumon3 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Bitter Black, LiebeGerda, Sofia Pro
Revisão	Os autores
Organizadores	Gerson Rodrigues da Silva Marli Hermenegilda Pereira Roza Palomanes

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecília Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

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

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

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

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

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

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

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



SUMÁRIO

Apresentação	11
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

Michelle de Souza Belo

Roza Palomanes

A modalização epistêmica como recurso de juízo de valor no gênero textual notícia.....	15
---	-----------

CAPÍTULO 2

Camila Brito Pereira Cabral

Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento

O gênero pôster no 5º ano do Ensino Fundamental: mediação didática sobre o tema Maio Laranja	32
---	-----------

CAPÍTULO 3

Gilson Costa Freire

Maria Nazaré Frazão da Silva

Ensino de concordância de verbos intransitivos na perspectiva da variação linguística	50
--	-----------

CAPÍTULO 4

Tatiana de Fátima Caldas do Nascimento

Angela Marina Bravin dos Santos

Formas verbais do imperativo: variação, gramática e texto no Ensino Fundamental.....	71
---	-----------



CAPÍTULO 5

Karim Cristina Palheiro da Silva

Wagner Alexandre dos Santos Costa

O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula:

proposta didática para a formação leitora e escrita

de contos no segundo segmento do ensino fundamental 90

CAPÍTULO 6

Gustavo Fernandes Felizardo da Silva

Marli Hermenegilda Pereira

Da crônica para o podcast:

uma proposta de retextualização no contexto escolar 110

CAPÍTULO 7

Gerson Rodrigues

Silvia Ramos de Carvalho

Das plataformas virtuais para a sala de aula:

o gênero fanfic como ferramenta pedagógica

para a construção do texto narrativo..... 127

CAPÍTULO 8

Simone da Conceição Januário

Rívia Silveira Fonseca

Leitura, autoria e escrevivência:

uma proposta didático-pedagógica para o Ensino

Fundamental com base na Análise de Discurso materialista 150

Sobre o organizador e as organizadoras 171

Sobre os autores e as autoras 173

Índice remissivo 177

APRESENTAÇÃO

Dando continuidade à série de publicações de *e-books* que divulgam algumas pesquisas desenvolvidas pelo PROFLETRAS/UFRRJ, temos a grata satisfação de apresentar a obra **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES PARA ALÉM DA PRÁTICA** composta por capítulos que apresentam pesquisas aplicadas ao ensino fundamental de várias escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Assim como nas publicações anteriores, o objetivo principal deste *e-book* é oferecer aos professores de língua portuguesa a oportunidade de refletir sobre suas práticas docentes face o novo papel do professor do século XXI, tendo contato com propostas de mediação pedagógica que foram testadas e comprovadamente eficazes para lidar com algumas questões que são, ainda, desafios para os professores de Língua Portuguesa.

Iniciamos o livro com o capítulo intitulado **A modalização epistêmica como recurso de juízo de valor no gênero textual notícia**. As autoras trazem uma proposta de mediação pedagógica elaborada para uma turma de 9º ano do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver e aprimorar as competências e habilidades de uma leitura compreensiva e reflexiva dos alunos quanto ao gênero textual notícia. A proposta visa, sobretudo, elaborar atividades que levem os alunos a identificarem o uso de verbos modalizadores a fim de entender como eles operam na construção das notícias veiculadas pela mídia no intuito de serem capazes de distinguir o que é fato e opinião nas notícias e perceberem que as notícias, mesmo sendo um texto considerado isento de opinião, podem trazer marcas de juízo de valor.

O segundo capítulo, denominado **O gênero pôster no 5º ano do Ensino Fundamental: mediação didática sobre o tema Maio**



Laranja, apresenta uma mediação didática sobre o tema Maio Laranja, associando-o a uma adaptação do gênero pôster. As atividades foram projetadas para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e englobam textos de gêneros diversos e ações de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e de adolescentes. Objetiva-se: i) apresentar o gênero pôster, adaptando-o aos anos iniciais; ii) incentivar a produção de textos escritos e orais; e iii) contribuir de maneira significativa para o ensino de língua materna, com material didático adequado a um público específico. Parte-se do pressuposto de que estimular o interesse dos alunos por temáticas como o Maio Laranja contribui para a construção de cidadãos capazes de se posicionarem, individual e coletivamente, na sociedade em que vivem.

O terceiro capítulo - **Ensino de concordância de verbos intransitivos na perspectiva da variação linguística** - traz uma proposta de mediação pedagógica que trabalha com o fenômeno da concordância, a partir de textos distribuídos em um contínuo da fala para a escrita (Marcuschi, 2010) e de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004). A mediação pedagógica foi aplicada e testada em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede municipal de Angra dos Reis, em que atividades de natureza epilinguística, partindo do uso linguístico em textos do oral para o escrito, foram pensadas com o intuito de levar o aluno a refletir sobre a estrutura projetada pelos verbos monoargumentais, experimentando diferentes arranjos, de modo a ser capaz de sistematizar o fenômeno da concordância verbal.

No capítulo quatro, intitulado **Formas verbais do imperativo: variação, gramática e texto no Ensino Fundamental**, as autoras buscam promover uma reflexão sobre o ensino das formas verbais do modo imperativo no Ensino Fundamental: as formas por meio das quais expressamos, sobretudo, ordem ou pedido. O objetivo principal da proposta apresentada é levar à reflexão sobre a distância entre regras gramaticais consideradas de prestígio, geralmente descritas pelas gramáticas normativas, e a linguagem de uso dos



alunos que acaba por dificultar o trabalho do professor de Português, já que ele deve ensinar formas verbais do referido modo ausentes, às vezes, na sua própria realidade linguístico-cultural e na do estudante. O que o capítulo busca apresentar é como uma proposta didática, que parta da oralidade para a escrita mais monitorada, pode estabelecer uma ponte entre as formas vernaculares e as que a escola espera que o aluno aprenda.

O capítulo cinco, intitulado **O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental**, propõe um conjunto de atividades de leitura e produção de contos com base na metodologia de aprendizagem ativa baseada no uso e na criação de jogos. Voltada para alunos do sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental, esta proposta didática se apresenta de forma viável e relevante para educadores que buscam estratégias inovadoras, demonstrando o potencial transformador de metodologias ativas para cativar os alunos e aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

No capítulo seis, nomeado **Da crônica para o podcast: proposta de retextualização no contexto escolar**, os autores apresentam uma proposta didática que tem como objetivo desenvolver atividades de escuta, de leitura do gênero crônica e produção textual do gênero *podcast* por meio da retextualização com o propósito de incentivar o envolvimento e a participação ativa dos alunos, integrando experiências literárias à expressão oral. A proposta está voltada para alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental e foi pensada a partir da articulação entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo currículo e atividades que favorecessem o protagonismo estudantil.

O capítulo sete intitulado **Das plataformas virtuais para a sala de aula: o gênero fanfic como ferramenta pedagógica** apresenta uma proposta de mediação didática, voltada para turmas do

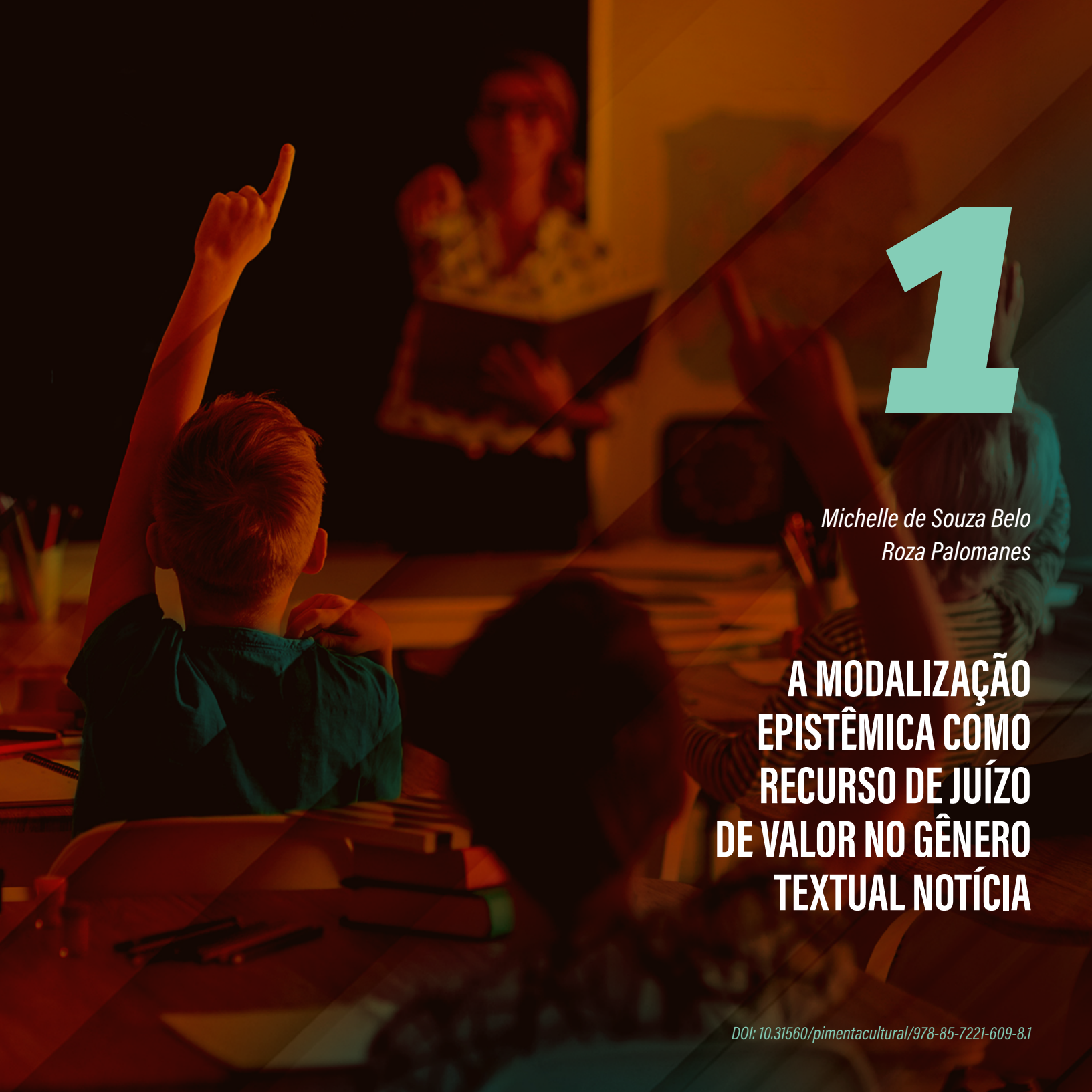


oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, com foco na construção de textos narrativos a partir do gênero textual Fanfic. Ligadas ao ambiente virtual, as Fanfics fazem parte do cotidiano de uma parcela do público adolescente que encontra na leitura e na escrita desse gênero uma atividade de lazer, fora do ambiente escolar. Por este motivo, através delas e da aproximação do ambiente virtual com a sala de aula, a proposta leva o aluno a reconhecer os momentos que compõem o texto narrativo e distinguir a voz do narrador das falas de personagens para que possa aplicar esses conhecimentos em seu próprio texto, atendendo, assim, algumas das habilidades que devem ser contempladas na etapa de ensino a qual se aplica a pesquisa.

Finalmente, o capítulo oito denominado **Leitura, autoria e escrevivência: uma proposta didático-pedagógica para o Ensino Fundamental com base na Análise do Discurso Materialista** apresenta uma proposta de ensino de leitura e produção textual de textos com estruturação narrativa, voltada para alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental. A partir da leitura, numa perspectiva discursiva, e também por meio de reflexão e debates, os discentes foram instados a produzir uma escrita autoral, na qual estivessem inseridos, não como indivíduos, mas como sujeitos-autores de seus próprios sentidos, tomando como base o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo. Os textos trabalhados trazem não só na temática, mas na escrita em si, o cotidiano e a coletividade do povo negro e periférico,

Assim, esperamos que este mosaico de olhares e perspectivas teóricas aplicadas ao ensino, possa contribuir para a formação e atuação do professor de língua portuguesa.

Os organizadores



1

*Michelle de Souza Belo
Roza Palomanes*

A MODALIZAÇÃO EPISTÊMICA COMO RECURSO DE JUÍZO DE VALOR NO GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

INTRODUÇÃO

Diariamente, os textos jornalísticos fazem parte da vida social das pessoas com o propósito de levar informação a elas. No entanto, esses textos, como as notícias, são escritos com técnica e até com artimanhas para trazer não somente a informação, mas também marcas ideológicas e até manipulação de opinião pública. Na escrita dessas notícias, podem ser observadas estratégias de linguagem que estão sincronizadas com os interesses das mídias digitais, dos leitores e até com o conhecimento de mundo deles. Porém se observa uma dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental II na leitura e na compreensão adequada desse texto, principalmente, aqueles de escolas pública, que compromete a competência leitora. Essa problemática, de acordo com Oliveira (2017), também é gerada por uma falha no processo do ensino de leitura, uma vez que

teorias acerca do ensino de Língua Portuguesa demonstram que ainda há aulas que não prestigiam a abordagem dos gêneros, bem como não exploram o trabalho com as habilidades de leitura. Com isso, prosseguem aulas descontextualizadas e o trabalho com a leitura no estilo jogral, em que o receio de se ler de forma errônea muitas das vezes faz com que os alunos não consigam compreender o que leem (Oliveira, 2017, p. 3).

Dessa forma, surgiu o interesse por esta pesquisa¹ a fim de que possa contribuir para que o alunado tenha um processo de leitura proficiente e uma leitura crítica das notícias.

A notícia jornalística é um gênero textual marcado pela busca da imparcialidade e da objetividade. Entretanto, os jornais impressos e as mídias digitais, muitas vezes, trazem notícias com marcas de elementos argumentativos. De acordo com Coracini (2011, p. 183),

¹ Esta pesquisa é um recorte da dissertação “A modalização epistêmica como recurso de juízo de valor no gênero textual notícia” de Michelle de Souza Belo (2025), desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ.

o autor, muitas vezes, vale-se de “estratégias manipulatórias da linguagem que conferem ao texto a aparência de objetividade e imparcialidade.” Assim, é importante ensinar os recursos de modalização no discurso e o gênero notícia aos alunos, visto que estes precisam saber verificar as marcas linguístico-enunciativas contidas nesse gênero textual para que possam ser cidadãos críticos e participativos socialmente, já que na notícia tudo clama pela manipulação do leitor. Dessa forma, é necessário que o aluno seja capaz de não somente ler um texto jornalístico, mas de entender, de atuar na realidade social com opiniões e com capacidade de reflexão.

A escolha do gênero textual jornalístico “notícia” justifica-se pelo fato de ser um texto cuja linguagem, segundo Faria (2017, p. 12), “oferece hoje uma espécie de ‘português fundamental’, uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito” aos estudantes, além de ser um texto que pode exercer um poder sobre a sociedade. A hipótese que sustentou a pesquisa foi a de que, muitas vezes, o gênero textual jornalístico notícia é apresentado aos alunos somente no que diz respeito aos aspectos formais como manchete, lide e corpo do texto com o fato noticiado, não se falando de uma manipulação do fato em que é exposta de forma disfarçada pelo autor da notícia. Na maioria das vezes, esse gênero, que vem nos manuais de ensino das escolas, não é analisado de maneira aprofundada na sala de aula. Dessa maneira, com base na metodologia da pesquisa-ação (Tripp, 2005), nos estudos das teorias metacognitivas e nos estudos de verbos modalizadores, a pesquisa apresentada teve como objetivo geral desenvolver e aprimorar as competências e habilidades de uma leitura compreensiva e reflexiva dos alunos do Ensino Fundamental II quanto ao gênero textual notícia. Além disso, traçou como objetivos específicos: (a) identificar o uso de verbos modalizadores com o intuito de investigar como eles operam na construção das notícias veiculadas pela mídia; (b) verificar a existência de elementos que revelam o posicionamento (marcas de opinião) do locutor sobre

os fatos noticiados; (c) identificar o que é fato e opinião nas notícias; (d) mostrar que as notícias, mesmo sendo um texto isento de opinião, podem trazer marcas de juízo de valor; (e) possibilitar a construção de atividades de autorregulação da aprendizagem, no que tange à competência leitora, por meio da didática metacognitiva.

Para alcançar os objetivos traçados, foi elaborada e aplicada uma proposta de mediação pedagógica com a qual se esperou que os alunos se tornassem capazes de fazer uma leitura mais crítica do gênero em evidência, levando em conta suas características linguísticas e sua função comunicativa.

Para a elaboração dessas atividades, fundamentou-se, teoricamente, em autores como Alves Filho (2011) e Lage (1987, 2006) que contribuíram de forma clara com suas definições sobre os textos e com a abordagem na sala de aula; em Cária (2021), Nascimento (2017), Oliveira (2017), Castilho e Castilho (1993) e Koch (2011) para trabalhar com a modalização, em geral, modalização dos verbos e estratégias de modalização nas notícias; e em Kleiman (2013) e Solé (1998) para abordar a leitura, a cognição e as teorias metacognitivas que auxiliaram na construção das questões elaboradas.

O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA

Os Parâmetros Curriculares² Nacionais (daqui em diante PCN) dizem que é preciso haver uma mudança nas práticas de leitura e de ensino, uma vez que é fundamental que as escolas acompanhem os graus de leitura utilizados em uma prática discursiva na sociedade atual. Não se pode mais usar o texto somente para trabalhar atividades gramaticais, conforme PCN (1997)

2

Documento que traz as diretrizes que orientam a educação pública e privada no Brasil e tem como princípios o domínio da língua falada e escrita.

Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (Brasil, 1997, p. 25).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), documento normativo na área da educação, define as aprendizagens necessárias que devem assegurar aos estudantes da Educação Básica o desenvolvimento de competências e de habilidades de leitura e de compreensão. Uma das várias ações relacionadas à aprendizagem que a BNCC (2017) propõe, e que foi importante para a pesquisa que ora se apresenta, é o contato dos estudantes com os gêneros textuais que circulam na esfera pública, já que é necessário que eles saibam analisar e compreender os diferentes modos pelos quais o processo comunicativo realiza-se cotidianamente na sociedade. Dentre esses gêneros, encontram-se os textos jornalísticos ou midiáticos que são textos os quais fazem parte da vida dos alunos e podem contribuir para a formação de ideologias e de valores.

Uma das finalidades de se trabalhar com o gênero jornalístico notícia, por exemplo, é estudar esse texto para verificar as marcas linguístico-enunciativas para contribuir com a formação de um cidadão crítico e participativo socialmente. É imprescindível que o aluno seja capaz de não somente ler um texto jornalístico, mas de entender, de atuar na realidade social com opiniões e com capacidade de reflexão para assegurar sua participação como cidadão do mundo.

A notícia é um dos gêneros textuais com que as pessoas têm mais contato no cotidiano. Um mesmo fato pode ser disseminado de

formas diferentes e por vários veículos de informação, como jornais, revistas, mídia, internet, entre outros. Esse gênero é a base do jornalismo e possui uma função social tal qual a mídia, pois é um instrumento de difusão de informações. No entanto, Bahia (2009) já dizia que

toda notícia é uma informação, mas nem toda informação é uma notícia. Diariamente, os veículos do jornalismo recebem de suas fontes toneladas de informações que passam por um crivo de seleção, tratamento e coordenação para só então se tornarem notícias para consumo público” (Bahia, 2009, p. 46).

Isso quer dizer que se torna notícia somente aquela informação, aquele fato que interessa o consumidor, ou seja, aquele acontecimento que atinge uma grande parte das pessoas na sociedade.

A notícia possui uma função social explícita que é dar informações dos fatos atuais aos destinatários. Todavia, ela também possui uma função implícita; pois de acordo com Alves Filho (2011, p. 94), “as funções podem variar muito e não são totalmente previsíveis, por isso, em um trabalho de leitura crítica de notícias, é fundamental identificar também funções e propósitos implícitos ou novos.” Essa função implícita, muitas vezes, é assumida principalmente pela mídia e pela internet, visto que fomenta valores de grupos sociais, críticas ou indução a comportamentos, por exemplo. Escrever uma notícia “não é só uma técnica, é uma arte também. Seja esta notícia um título, um parágrafo, uma reportagem ou uma análise política ou econômica”. (Bahia, 2009, p. 55) Ao unir técnica e arte, verifica-se que a estrutura de uma notícia escrita é composta por categorias, por vezes, padronizadas, com manchete, lide, episódios, comentários, uma linguagem impessoal e até com orientações de redação a serem seguidas pelos autores. Essas orientações podem ser utilizadas para mostrar ideias implícitas no texto, pois, conforme Alves Filho (2011)

há evidências empíricas de que a ordem dos elementos sintáticos e a escolha por estruturas passivas ou ativas revelam posturas implícitas dos jornais sobre os fatos. Por

exemplo, quando as autoridades ou as instituições são responsáveis por atos negativos há uma tendência de expressá-los sintaticamente como agentes da passiva e não como sujeitos sintáticos ativos (Alves Filho, 2011, p. 102).

Os autores das notícias devem escrever os textos deixando a objetividade de forma clara, contudo essa objetividade vem de forma disfarçada por meio de estratégias de manipulação. É preciso reconhecer essas estratégias argumentativas de construção do discurso que relatam um fato com um efeito de sentido que foi construído pelo texto jornalístico a fim de fazer com que os leitores creem que o que está escrito é o próprio relato da realidade.

A MODALIZAÇÃO

Como as notícias são textos que apresentam a objetividade e a impessoalidade de forma disfarçada, é necessário que os alunos estudem os recursos e as estratégias de modalização que são marcados linguisticamente nos produtos e que evidenciam uma defesa de ponto de vista e a falta de neutralidade. Segundo Castilho e Castilho (1993) *apud* Nascimento (2017), modalização é o termo o qual apresenta um julgamento do falante em relação a um enunciado. Além disso, para Koch (2011),

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento em relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor “pistas” quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras “vozes” incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um “retrato” do evento histórico que é a produção do enunciado (Koch, 2011, p. 85).

Dessa forma, o autor/locutor das notícias, por exemplo, usa palavras modalizadoras na elaboração dos textos, pois isso permite que ele se distancie ou não do que está sendo enunciado, mostrando seu engajamento com o que produziu, além de mostrar pistas com relação às suas intenções quanto ao enunciado. Essa modalização envolve marcas linguísticas, com a utilização de determinadas formas verbais, por exemplo, deixadas, dentro dos textos, tanto para esconder um posicionamento, quanto para deixá-lo explícito. De acordo com Castilho e Castilho (1993), *apud* Nascimento (2017) a materialização da modalização é feita por elementos linguísticos, os quais são chamados de modalizadores.

A modalização epistêmica, por exemplo, que é a que interessa à presente pesquisa, expressa uma avaliação sobre o caráter de verdade em relação ao conteúdo de um enunciado e ainda pode revelar o nível de comprometimento estabelecido entre locutor (autor do texto) e o conteúdo enunciado. Segundo Castilho e Castilho (1993) *apud* Nascimento (2017, p. 74), a Modalização Epistêmica ocorre

quando o locutor expressa uma avaliação sobre o valor de verdade da proposição. Essa se divide em asseverativa, em que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição, quase asseverativa, em que o falante considera o conteúdo da proposição quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada e por isso não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição e delimitadora, que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição.

Assim, considera-se que a Modalização Epistêmica asseverativa ocorre nas notícias, por exemplo, quando o leitor considera que o conteúdo da proposição é uma verdade; quase asseverativa quando é uma hipótese ou uma ideia quase certa e delimitadora quando há limites dentro do conteúdo a ser considerado. Koch (2011, p. 75) também define a Modalização Epistêmica, de modo que, para a autora, essa “refere-se ao eixo da crença, reportando-se

ao conhecimento que temos de um estado de coisas”, ou seja, é uma modalidade voltada para o juízo e opinião dos falantes.

Dessa maneira, observa-se que os modalizadores epistêmicos são utilizados nas notícias e dão pistas das intenções do autor, por exemplo, expressando um juízo de valor dos autores desses textos e o seu grau de comprometimento com o conteúdo do enunciado.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A proposta inicial desta pesquisa foi trabalhar com o gênero textual notícia para mostrar a (im)parcialidade existente nesse gênero e as estratégias argumentativas, como a modalização epistêmica dos verbos, utilizadas pelos autores como recurso de juízo de valor em textos de caráter informativo. As atividades foram voltadas para o funcionamento dos modalizadores epistêmicos – recursos de modalização – nas notícias, usados como marcas de opinião, relacionados à fase da leitura. Além disso, foram utilizadas estratégias metacognitivas como facilitadoras do processo de leitura, explorando a relação título/notícia, propondo atividades de pré-leitura, nas quais os títulos exerceram o papel de ativação conhecimento prévio; além de atividades de leitura e de pós-leitura, segundo Solé (1998).

Quanto ao uso das estratégias metacognitivas, estas estimularam a ativação do conhecimento prévio, a formulação de hipóteses, a criação de inferências perante as informações e a compreensão do sentido dos verbos modalizadores nas notícias.

Para tal, as atividades trabalhadas com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II dialogaram com as habilidades da BNCC (2017) e foram orientadas sempre pelo professor-pesquisador, feitas em conjunto com os alunos, em grupos ou individualmente. Conforme o Quadro 1, a seguir, as habilidades trabalhadas foram:

Quadro 1 - Habilidades da BNCC

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Campo jornalístico-midiático	
Leitura	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto. Relação entre textos.
HABILIDADES	
(EF08LP01) – Identificar e comparar as várias editoriais de jornais impressos e digitais e de sites noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/ enfoque dado a fidedignidade da informação. (EF08LP02) – Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando sites e serviços de checadores de fatos. (EF09LP02) – Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Campo das práticas de estudo e pesquisa	
Análise linguística/semiótica	Modalização
(EF89LP31) – Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com ("realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida" etc.) ou discorda de ("de jeito nenhum, de forma alguma") uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo ("talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente").	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Todos os campos de atuação	
Análise Linguística/semiótica	Modalização
(EF08LP16) – Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa a partir da BNCC (Brasil, 2017).

As propostas para a mediação didática foram apresentadas, de forma resumida, no quadro a seguir:

Quadro 2 - Ações propostas para a mediação didática

ATIVIDADES	OBJETIVOS	MATERIAL	DURAÇÃO	RESULTADOS ESPERADOS
Conversa com os alunos sobre a pesquisa, aplicação de 03 atividades diagnósticas	Informar aos alunos sobre os propósitos da pesquisa; investigar o uso de estratégias metacognitivas como suporte para a evolução do ato de ler.	Atividade impressa com as perguntas.	3 tempos	Informar o aluno sobre a pesquisa e levá-lo a ter conhecimento das estratégias metacognitivas para a leitura e refletir sobre a importância deste recurso.
Aula sobre o gênero textual notícia	Revisar o gênero Notícia com objetivo de verificar o nível de conhecimento dos alunos sobre esse gênero.	Uso de projetor e atividade impressa com as características do gênero notícia e jornais impressos para que possam identificá-las.	2 tempos	Explorar as características do jornal e da notícia; fazer com que os alunos consigam identificar no gênero: o suporte, a finalidade, as partes da notícia, o título, a lide, objetivo do título, a adequação da linguagem ao público alvo etc.
Aula sobre o que é fato e opinião	Apresentar os conceitos de fato e opinião; identificar os conceitos dentro das notícias.	Uso de projetor e textos (notícias) para identificação do que é fato e opinião.	4 tempos	Fazer com que os alunos saibam diferenciar fato de opinião dentro de um texto.
Aula sobre modalizadores e modalizadores epistêmicos	Inserir a noção de modalidade; apresentar o conceito dos modalizadores epistêmicos e sua função dentro dos textos.	Uso de projetor e material impresso sobre o conceito dos modalizadores e atividades de fixação sobre modalização	2 tempos	Fazer com que os alunos identifiquem os modalizadores epistêmicos e suas verdadeiras intenções dentro dos textos (como as marcas de opinião).

Aula de revisão sobre verbos e os verbos como modalizadores epistêmicos	Apresentar os verbos como modalizadores epistêmicos e sua função dentro dos textos.	Uso de projetor e material impresso sobre os verbos modalizadores epistêmicos e atividades de fixação sobre verbos modalizadores	4 tempos	Fazer com que os alunos identifiquem os verbos modalizadores epistêmicos e suas verdadeiras intenções dentro dos textos (como as marcas de opinião).
Atividades de pré-leitura para ativar o conhecimento-prévio nas manchetes	Ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática da notícia; analisar o conteúdo das manchetes nos jornais e nas mídias digitais.	Títulos impressos de jornais físicos e da internet para análise.	2 tempos	Por meio da leitura dos títulos, fora de seu contexto, fazer com que os alunos apresentem hipóteses e previsões sobre possíveis temas das notícias.
Atividades de Leitura	Começar o contato com as notícias completas e localizar o que é fato, usar estratégias metacognitivas de leitura que auxiliem na compreensão global do texto.		2 tempos	Após a leitura da notícia, levar os alunos a perceberem que, somente com a leitura completa do texto, é que se consegue chegar a uma compreensão eficiente.
Atividades sobre Modalização epistêmica	Localizar dentro das notícias os modalizadores epistêmicos e seus respectivos sentidos dentro das notícias.	Atividades de fixação sobre modalização em notícias impressas de jornais físicos e de mídias digitais.	4 tempos	Após a leitura da notícia e identificação dos modalizadores, levar os alunos a formularem hipóteses e a perceberem os sentidos que os modalizadores têm dentro das notícias.
Atividades sobre verbos modalizadores epistêmicos	Localizar dentro das notícias os verbos modalizadores epistêmicos para verificar as marcas de opinião.	Atividade de fixação e notícias impressas de jornais físicos e de mídias digitais.	4 tempos	Após a leitura da notícia e identificação dos verbos modalizadores, levar os alunos a formularem hipóteses e a perceberem as marcas de opinião dentro das notícias.

Atividades sobre comparação do tratamento temático dado a um mesmo assunto em veículos de informação diferentes	Promover uma comparação empírica dos modos diferentes como alguns veículos de informação tendem a tratar o mesmo assunto nas notícias.	Notícias impressas de jornais físicos e de mídias digitais diferentes sobre o mesmo assunto.	2 tempos	Levar os alunos a perceberem como o mesmo fato é noticiado de maneiras diferentes por veículos de informação e suas intenções.
Atividade de pós-leitura: leitura crítica de notícias	Estabelecer relações entre texto e contexto; posicionar-se sobre as escolhas feitas pelos redatores.	Textos impressos da notícia a ser trabalhada.	2 tempos	Espera-se que os alunos saibam fazer uma leitura crítica da notícia, estabelecer relação entre texto e contexto e posicionar-se sobre as escolhas do redator.
Reaplicação do questionário de sondagem	Avaliar a consciência dos alunos sobre a efetividade do que foi realizado e verificação final para comprovar se o trabalho de intervenção foi bem feito.	Atividade impressa com as perguntas.	2 tempos	Espera-se que os alunos tenham consciência das intenções dos verbos modalizadores epistêmicos e tenham a consciência da importância do uso de estratégias metacognitivas no processo de leitura.

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2025).

RESULTADOS ALCANÇADOS

No desenvolvimento das atividades desta pesquisa, a maioria da turma envolvida no projeto foi bem participativa, visto que tanto nesta turma, como nas outras, há alunos que não estão motivados a aprender, além de apresentarem comportamentos problemáticos não participando com seriedade nas tarefas. No entanto, o professor tentou motivá-los propondo atividades em dupla, em grupo e lúdica, a fim de que pudessem despertar interesse pelas atividades e resolver



com responsabilidade; mas, mesmo assim, alguns não modificaram o comportamento. Mesmo com problemas de comportamento e de falta de responsabilidade de alguns alunos, houve uma melhora gradual da outra parte dos alunos na turma 802: a que tinha interesse e responsabilidade com as atividades. Esses estudantes tiveram uma melhora com relação ao processo de leitura, na compreensão de um texto e na identificação do fato principal em uma notícia; além disso, apresentaram melhoras também na identificação de uma marca de opinião por meio dos verbos modalizadores.

Ao término das atividades da pesquisa, o professor-pesquisador conversou com os alunos sobre a finalização das tarefas e sobre as possíveis melhoras em seus desenvolvimentos. Eles disseram que gostaram de participar da pesquisa e que aprenderam muito sobre as notícias, pois achavam que a função desse texto era simplesmente dar uma informação, não sabiam da existência da marca de uma opinião escondida dentro do texto, nem da ideia de poder manipular o pensamento da sociedade. O professor ainda enfatizou com os alunos que, muitas vezes, os autores das notícias deixam sua marca de opinião por meio dos verbos principalmente quando não querem se comprometer com o que noticiou ou, até mesmo, quando querem suavizar o sentido dessa informação. Os estudantes disseram também que ainda não tinham estudado sobre a modalização epistêmica dos verbos e que foi muito interessante saber que 'um verbo' pode marcar a opinião de uma pessoa, que pode apresentar um juízo de valor. Disseram ainda, que após as atividades sobre verbos modalizadores epistêmicos, passaram a prestar mais atenção nessas palavras.

Um dos fatores importantes no desenvolvimento das atividades foi o fato de poder despertar nos alunos o pensamento crítico em relação a determinados textos na sociedade e mostrá-los uma outra função dos textos jornalísticos como a notícia. Ademais, outra questão fundamental foi a utilização nas atividades de estratégias metacognitivas (ativação do conhecimento prévio, formulação de hipóteses e

de inferências, autoavaliação da compreensão das tarefas), uma vez que contribuíram para que os estudantes tivessem uma melhora no processo de leitura, que é uma grande dificuldade dos alunos.

Dessa forma, vale destacar que as atividades desta pesquisa contribuíram para ajudar parte dos alunos seja na aprendizagem e na leitura, seja no desenvolvimento da criticidade, além de ter enriquecido a prática pedagógica em relação ao ensino de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou uma proposta pedagógica que foi aplicada em sala de aula e resultou em melhora significativa dos alunos, alcançando os objetivos traçados. Foram propostas estratégias que contribuíram para que os alunos desenvolvessem uma leitura consciente e conseguissem ter um processo de leitura eficiente. O contato com o gênero jornalístico notícia, de forma mais detalhada, teve a intenção de mostrar aos alunos que mesmo um texto o qual apresenta impessoalidade e objetividade é capaz de trazer estratégias manipulatórias da linguagem para esconder intenções e até opiniões por trás do sentido de determinadas palavras, como os verbos.

Assim, foi fundamental ensinar aos estudantes os recursos de modalização no discurso e o gênero notícia, pois eles precisavam saber identificar as marcas linguístico-enunciativas presentes nesse gênero textual, para que pudessem ser cidadãos com uma leitura crítica. Para isso, esta pesquisa trouxe reflexões sobre as características e a função de uma notícia e dos verbos modalizadores epistêmicos dentro desse tipo de texto. Mostrar o papel das notícias e dos modalizadores epistêmicos, por meio de estratégias metacognitivas, propiciou aos estudantes realizarem uma leitura mais crítica e reflexiva. Além disso, a pesquisa procurou mostrá-los que realizar uma leitura

reflexiva é essencial para compreender a realidade em que vivemos e também para que não possamos ser facilmente manipulados, nem induzidos a termos determinados pensamentos ou ideologias.

As atividades propostas nesta pesquisa, podem ser utilizadas por outros profissionais da educação, a fim de contribuir para o desenvolvimento do processo de uma leitura eficiente para outro alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortex, 2011.

BAHIA, Benedito Juarez **História, jornal e técnica**: as técnicas do jornalismo. 5 ed., v. 2, Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÁRIA, G. M. **O uso de verbos modalizadores em notícias on-line sobre manifestações políticas ocorridas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <<https://locus.ufv.br/handle/123456789/28794>> Acesso em: 05 jan. 2024.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Pontes, 2011.

CURRÍCULO REFERENCIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Q0BWyc0lxUIIQSj8rk2fS0drc_EzJVG. Acesso em: 20 ago. 2023.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula**. 13 ed. 1 reimpressão, São Paulo: Contexto, 2017.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 15 ed., 2013.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1987.

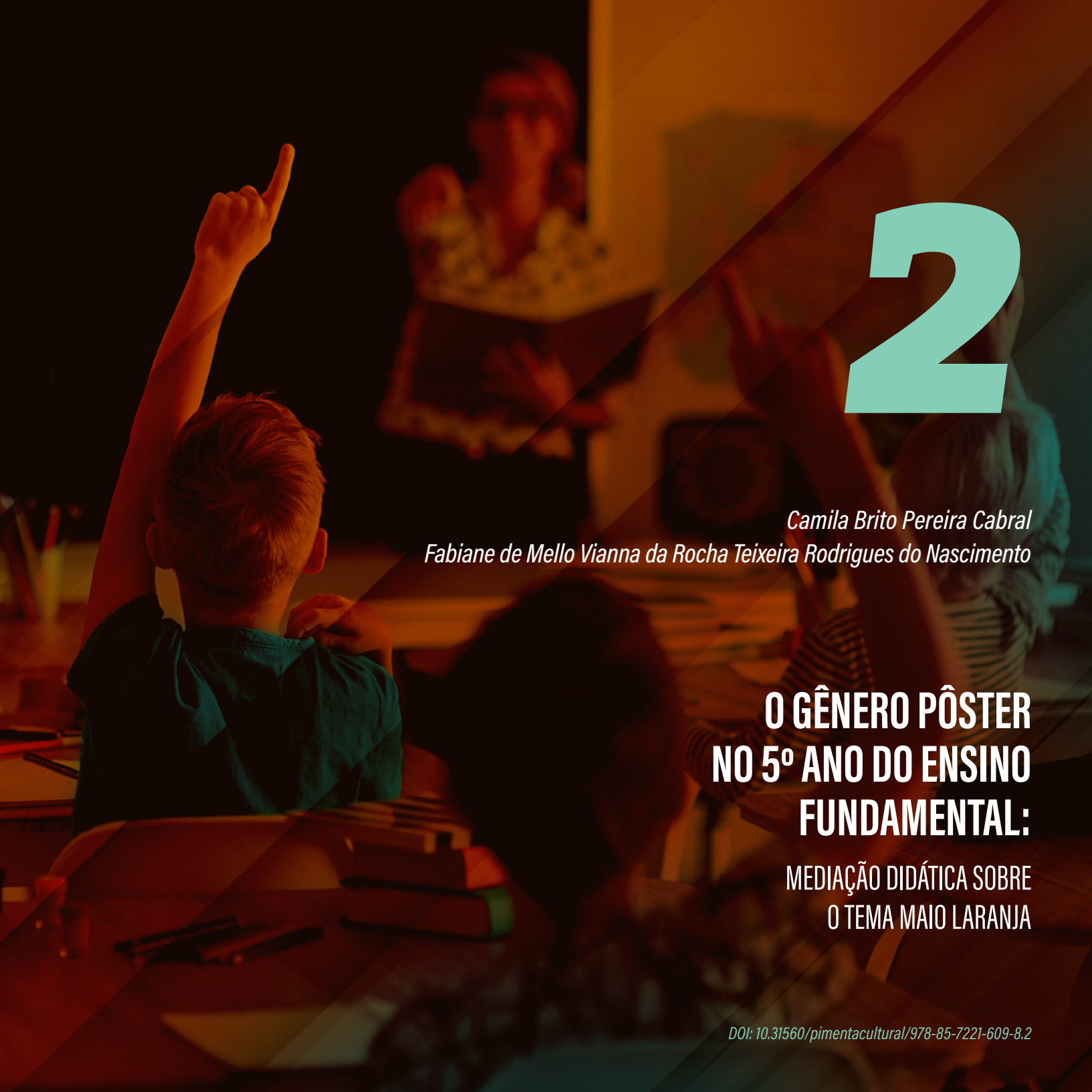
LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A modalização no gênero notícia jornalística. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 8, n. 1/2, p. 71–86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11519>. Acesso em: 06 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. C. de. **A utilização de modalizadores epistêmicos como recurso na diferenciação entre fato e opinião em textos midiáticos: um problema de leitura no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 113, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrjr.br/jspui/handle/jspui/2577>. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. v. 3. n. 3, São Paulo, set/dez, 2005.

A photograph of a classroom scene, overlaid with a semi-transparent orange and teal geometric design. In the background, a female teacher stands holding a book. In the foreground, several students are seated at desks. One student on the left is seen from behind, wearing a teal shirt, with their right arm raised and index finger pointing. Another student on the right is also seen from behind, wearing a striped shirt, with their right arm raised. The overall lighting is warm and slightly dim.

2

*Camila Brito Pereira Cabral
Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento*

O GÊNERO PÔSTER NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:

**MEDIAÇÃO DIDÁTICA SOBRE
O TEMA MAIO LARANJA**

INTRODUÇÃO

Atualmente, diversos estudos salientam a relevância e as nuances da inserção de práticas de oralidade e de letramento, nas aulas de língua materna (Rojo, 2012; Dolz; Schneuwly *et al.*, 2004, entre outros que constam nas referências). Sabe-se que, no Brasil, muitos estudantes demonstram insegurança em dinâmicas envolvendo a exposição de ideias e posicionamentos críticos (debates, rodas de conversa etc.), mesmo quando se trata de assuntos do seu interesse. No entanto, em dissonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), metodologias tradicionais, que valorizam o ensino de gêneros escritos e de conteúdos de gramáticas normativas, ainda imperam nas escolas, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 3 de agosto de 2022, foi publicada a lei federal 14.432¹. Ela institui a realização, em todo o território nacional, de campanhas de conscientização sobre o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e de adolescentes, no mês de maio de cada ano, classificando o período como *Maio Laranja*. Tendo em vista o estabelecido por essa lei, este capítulo discute a inclusão de textos orais, escritos e multissemióticos², nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna. Sugere-se uma mediação didática sobre o tema Maio Laranja, associando-o a uma adaptação do gênero multimodal

1 O texto da lei pode ser acessado, na íntegra, em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14432-3-agosto-2022-793069-publicacaooriginal-165850-pl.html>.

2 Segundo Jesus (2021, p. 14), textos multimodais ou multissemióticos são "compostos por várias linguagens (modos e semioses)" e "combinam diferentes modalidades, tais como as linguagens verbal (oral e escrita), visual, sonora, corporal e digital".

pôster³. Trata-se de uma pesquisa propositiva que possui caráter qualitativo e bibliográfico, por reconhecer a multiplicidade de informações e discussões acerca de um tema, reunindo os resultados de estudos que se propuseram a observá-lo. Pode também ser considerada explicativa, por visar “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 1989, p. 46); e multidisciplinar, por envolver, além do ensino de Língua Portuguesa, a temática Maio Laranja, que remete a problemas sociais, infelizmente ainda iminentes no Brasil.

As atividades foram projetadas para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental e englobam textos de gêneros diversos e ações de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e de adolescentes, partindo do pressuposto de que estimular o interesse dos alunos por normativas como essa contribui para a construção de cidadãos capazes de se posicionarem, individual e coletivamente, na sociedade em que vivem. Cumpre esclarecer que, mesmo reconhecendo o caráter multimodal do gênero pôster, serão enfatizados aspectos relativos à argumentação e à exposição oral desse gênero, já que não são muito abordados nos anos iniciais. Em sua forma prototípica, os pôsteres costumam ser impressos para serem apresentados oralmente em eventos acadêmicos. Nessa proposta, a forma adaptada ao público-alvo envolverá a elaboração de cartazes escritos sobre o tema Maio Laranja e sua exposição oral para a comunidade escolar. Acredita-se que aprimorar algumas habilidades, com foco em uma temática relevante, dinamize as aulas e amplie competências comunicativas, despertando, nos alunos, a eloquência e a

3

A mediação é um dos produtos educacionais propostos na Dissertação de Mestrado Profissional em Letras intitulada *Maio Laranja: uma sequência didática sobre o gênero pôster destinada a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental* (Cabral, 2024). Naquele trabalho, ela se associa ao caderno pedagógico disponível em https://www.canva.com/design/DAGoi6_eMfk/bj8pg0YffJBVwXsHfWnc_w/edit?utm_content=DAGoi6_eMfk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton. Embora esses materiais tenham sido projetados para uma etapa específica da Educação Básica – o 5º ano do Ensino Fundamental –, podem ser adaptados a alunos de outros níveis de aprendizagem, realizando ajustes que se fizerem necessários.

capacidade argumentativa, tantas vezes silenciadas, ainda nas mais tenras idades (Ferrarezi, 2014).

Ponderados esses aspectos, sucedendo esta breve introdução, as próximas seções exploram o gênero pôster, a temática Maio Laranja e a lei nacional 14.432. Na sequência, apresenta-se a mediação propriamente dita e algumas orientações para sua aplicação. Encerram o texto, a título de considerações finais, expectativas sobre o emprego das atividades em sala de aula e as referências citadas no capítulo.

O GÊNERO PÔSTER: CARACTERÍSTICAS GERAIS

De acordo com Silva e Dionísio (2009, p. 3),

o pôster acadêmico é um gênero textual que apresenta os resultados de pesquisas gráfica e textualmente, cuja apresentação se faz mediante a exposição (texto impresso inteiro) e a exposição oral (explicação da pesquisa mediante solicitação da audiência), portanto o gênero pôster está associado ao evento (sua apresentação), elemento que deixa de existir com a publicação.

Trata-se de textos híbridos pouco explorados na Educação Básica. Segundo Marcuschi (2003, p. 21), o conceito de hibridismo “desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”.

Silva (2016) desenvolveu a pesquisa intitulada *Gêneros Acadêmicos no Ensino Fundamental II: O Pôster Científico como instrumento de ensino da leitura e da escrita*, vinculada ao Mestrado

Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Com base em preceitos de Bakhtin, a autora afirma que “o gênero pôster [...] inscreve-se entre os gêneros secundários, já que sua funcionalidade remete ao discurso público, acadêmico”. Cita, ainda, Miller (2014), para quem “o uso social que se faz deste texto está limitado ao contexto acadêmico, a eventos que têm como objetivo a divulgação e a popularização do conhecimento científico (*apud* Silva, 2016, p. 37).

Acrescenta, contudo, que

pode ser incorporado ao cotidiano da aula de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver as habilidades de observação, de desenvolvimento do pensamento crítico, de expressão oral, da leitura e escrita de outros gêneros acadêmicos (resumo, resenha, questionário de pesquisa, mapa, gráfico), que conduzirão à produção do pôster científico. Este gênero pode ter sua circulação limitada ao ambiente escolar (a própria sala de aula, o corredor, o pátio) ou buscar o contexto extra-escolar (mostras pedagógicas, feiras de ciências, eventos científicos), pois grande parte dos benefícios que podem ser alcançados por alunos e professores será observada ainda no processo de pesquisa e escrita que antecedem a apresentação oral do pôster (Silva, 2016, p. 20).

A BNCC sugere o trabalho com alguns gêneros textuais/discursivos no 5º ano de escolaridade, distribuindo-os em quatro campos de atuação: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. O documento salienta que os alunos devem reconhecer, compor e produzir cada gênero, com suas características e peculiaridades, independentemente do campo em que se inserir.

O campo da vida cotidiana versa a respeito “da participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional” (Brasil, 2018,

p. 119). Entre os gêneros que podem se inserir nesse campo, estão: “agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras” (Brasil, 2018, p. 119).

O campo da vida pública remete “à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos” (Brasil, 2018, p. 123). É o caso, por exemplo, de “notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos” (Brasil, 2018, p. 123).

O campo das práticas de estudo e pesquisa sugere a “participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola” (Brasil, 2018, p. 129). Entre os gêneros deste campo estão aqueles que podem circular “em mídia impressa ou digital”, a saber: “enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia (Brasil, 2018, p. 129), entre outros.

Finalmente, o campo artístico-literário engloba a “participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas” (Brasil, 2018, p. 133). É o que se verifica em “lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros” (Brasil, 2018, p. 133).

O gênero pôster poderia ser inserido nos campos da vida pública e das práticas de estudo e pesquisa, entretanto, a menção

mais próxima dele na BNCC remete ao *banner*, citado na habilidade EF89LP11 (dos 8º e 9º anos de escolaridade), mas com foco na publicidade e na persuasão:

Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, **banner**, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, spot, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas (Brasil, 2018, p. 179, grifo nosso).

Na mediação apresentada neste capítulo, o pôster é entendido como gênero, e não como suporte. Nesse sentido, a sua composição deve ser exposta aos alunos. Considerando a realidade do público-alvo, a parte escrita será relacionada a um cartaz (gênero bastante explorado nos anos iniciais). A ela será acrescida, no decorrer das aulas, a exposição oral, a fim de conscientizá-los da importância da fala pública e de detalhar como devem se comportar em situações dessa natureza. Por questões didáticas, indica-se, inicialmente, uma separação entre o oral e o escrito, mas, ao final do trabalho, espera-se que os alunos percebam que essas modalidades se complementam na composição do gênero em evidência.

Acredita-se que, por seu caráter multimodal, interdisciplinar e intertextual, o pôster ajude os alunos a ampliarem seus horizontes comunicativos, para além da produção de um cartaz. Em outras palavras, a sua exposição oral agregará aos educandos a oportunidade de aprimorar a capacidade argumentativa, na esfera da oralidade, constituindo um instrumento original na proposta do letramento.

Mesmo tratando-se de um gênero essencialmente acadêmico, a materialidade da comunicação através dele dar-se-á por meio de uma temática relevante para o público selecionado: o Maio Laranja.

Pretende-se, portanto, desenvolver a escrita, a leitura, a oralidade e a argumentação, entre outros aspectos relevantes, não somente no âmbito acadêmico, mas em todas as esferas comunicativas.

Apresentar aos alunos as habilidades orais, por meio de um gênero já consolidado por eles (o cartaz), parece mais interessante, no sentido de dar continuidade à aprendizagem, desenvolvendo novas habilidades, a partir do que já se conhece. Assim, almeja-se promover um desequilíbrio na aprendizagem (Piaget, 1977), expondo novas informações, para que, mais a frente, tornem a equilibrar-se cognitivamente, por intermédio da aquisição de novos aprendizados construídos mediante conhecimentos prévios.

Por sua relevância para esta proposta, a próxima seção discorre sobre o tema Maio Laranja e a lei federal 14.432.

MAIO LARANJA: DA LEI NACIONAL A PROJETOS EDUCACIONAIS

A institucionalização de leis que versam sobre a proteção de crianças e adolescentes no Brasil é antiga. Entretanto, isoladamente, elas não bastam para conscientizá-los do que seria uma violência imposta em sua residência ou em qualquer outro local. O debate acerca do combate ao abuso e à exploração sexual desse público teve início com maior visibilidade em 1973, quando Araceli, uma menina de 8 anos de idade, foi sequestrada, violentada e assassinada em Vitória, capital do Estado do Espírito Santo. Os autores do crime foram absolvidos e ele segue impune. Anos depois, foi publicado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/1990), que, em seu artigo 130, afirma: “Verificada a hipótese de maus-tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como

medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum" (Brasil, 1990, p. 26).

No ano de 2000, o então presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou a lei 9.970⁴, instituindo o dia do assassinato de Araceli – 18 de maio – como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, em todo o país. A esse respeito, Paplowiski e Zeifert (2021, p. 11) comentam que o dia foi instituído "enquanto lembrete à sociedade. A proposta da data é ascender ao debate, refletir, conscientizar, combater violências que geram dificuldades para ser criança no Brasil".

Complementando essa normativa, em 3 de agosto de 2022, o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro instituiu a lei 14.432, determinando a organização de ações e atividades voltadas para a conscientização sobre tais assuntos, em todo o mês de maio. Nesse período, a sociedade brasileira deve engajar-se no tema, mobilizando-se e informando-se. Como o símbolo da campanha é uma flor laranja, o mês passou a ser chamado de *Maio Laranja*.

Entre as possíveis ações a serem realizadas, o artigo 2º da lei, reproduzido adiante, propõe em seu parágrafo único:

I – iluminação de prédios públicos com luzes de cor laranja;

II – promoção de palestras, eventos e atividades educativas;

III – veiculação de campanhas de mídia e disponibilização à população de informações em **banners**, em **folders** e em outros materiais ilustrativos e exemplificativos sobre a prevenção e o combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes, que contemplem a generalidade do tema (Brasil, 2022, p. 1, grifos nossos).

No âmbito escolar, sugere-se a discussão do tema e a elaboração de projetos para aplicação da normativa. No entanto, por

4

O texto da lei pode ser acessado, na íntegra, em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-9970-17-maio-2000-377148-publicacaooriginal-1-pl.html>.



ser recente, muito ainda deve ser feito, como promover debates, seminários e outras atividades destinadas a abordá-lo em sala de aula. O desenvolvimento de projetos como ferramenta de ensino-aprendizagem auxilia na formação integral dos estudantes, porém, há docentes que encontram dificuldades para colocar em prática atividades integradas, sobretudo quando se trata de temas tão delicados como esse. Reconhecendo tais lacunas, este capítulo apresenta atividades didáticas sobre o assunto, destinadas a alunos e professores do 5º ano de escolaridade, englobando, principalmente, uma adaptação do gênero pôster.

Acredita-se que trabalhar com projetos promova uma aprendizagem diferenciada. Com um caráter interdisciplinar, os projetos devem agregar conhecimentos de diversas áreas. O caso do Maio Laranja, especificamente, engloba questões sociais, além dos cuidados com o próprio corpo e com o do próximo. Elas podem e devem ser contempladas, através de práticas discursivas.

Os PCN indicam que os temas transversais são importantes para o trabalho no Ensino Fundamental, de maneira a fomentar a reflexão e o pensamento crítico sobre determinado(s) assunto(s), vinculando-o(s) a áreas específicas de conhecimento. De acordo com o documento,

o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual (Brasil, 1998, p. 15).

Indubitavelmente, o Maio Laranja será um projeto permanente no espaço escolar, não só devido à lei, mas por sua relevância. A intenção deste capítulo é apresentar aos docentes alternativas para

trabalhá-lo, priorizando práticas negligenciadas nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, a próxima seção expõe uma mediação didática acerca do tema e orientações sobre sua aplicação.

PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

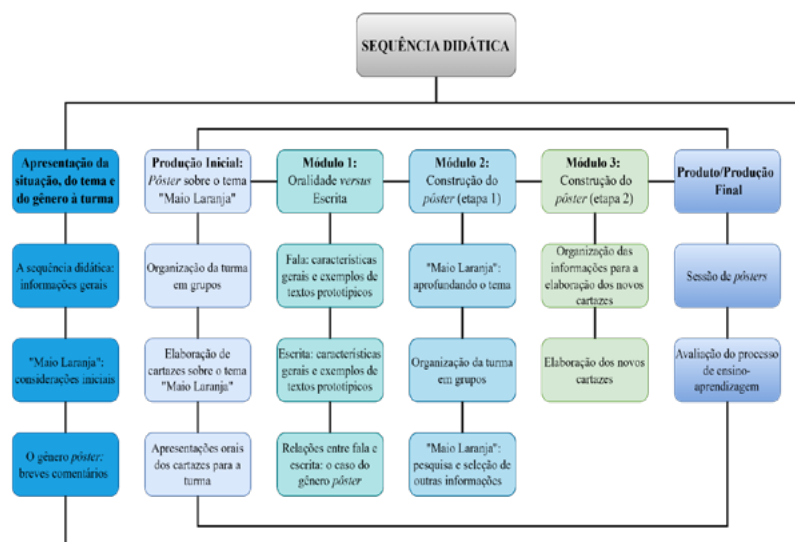
Nesta seção, descrevem-se as etapas da mediação didática desenvolvida para abordar o tema Maio Laranja, por meio de gêneros multimodais, em especial, de uma adaptação do gênero pôster. Ela foi inspirada no método de sequência didática (Dolz, Schneuwly *et al.*, 2004) e inclui a apresentação da proposta à turma, uma produção inicial, três módulos e uma produção final. Estima-se que as etapas possam ser ministradas em sete dias de aula, sendo cada dia composto por 4 horas⁵ (cf. Figura 1).

As dinâmicas englobarão tarefas de preparação (pré-textuais), de produção (textuais) e de apresentação/culminância (pós-textuais). Dessa forma, os alunos poderão iniciar a mediação didática, demonstrando seus conhecimentos de mundo sobre os assuntos – o gênero e a temática – e, ao longo das aulas, adquirir habilidades orais, escritas e argumentativas, ou ampliar as que já possuem. Assim, pretende-se desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de fala e de escuta nos discentes, por meio de ações integradas, que podem ou não seguir seu curso. Elas foram inspiradas na carência de propostas voltadas para gêneros multimodais, englobando a oralidade como um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa. Além disso, após a implantação da lei 14.432, a temática Maio Laranja tornou-se um assunto de grande relevância a ser priorizado nas escolas no mês de maio de cada ano.

5

No primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), cada dia de aula corresponde a quatro horas. A nomenclatura "tempo de aula" só passa a ser válida a partir do 6º ano de escolaridade.

Figura 1 – Esquema da sequência didática proposta



Fonte: Brito (2024, p. 57).

Nas aulas 1 e 2 da mediação didática, a proposta, o tema e o gênero pôster devem ser brevemente apresentados à turma. Com a exposição da proposta, pretende-se conscientizar os discentes envolvidos dos propósitos das dinâmicas de que participarão, naquele ciclo. A introdução ao tema *violência sexual contra crianças e adolescentes*, usando animações e notícias ou reportagens – impressas ou digitais – a seu respeito, visa estimular o debate, antes de definir a expressão *Maio Laranja* e por que é assim conhecida⁶. Nesse momento, os discentes devem ser convidados a participar de uma roda de conversa para partilharem o que sabem, compondo um repertório de conhecimentos prévios. Munidos dessas informações,

6 Sugere-se a leitura das reportagens disponíveis em <https://cdhpf.org.br/noticias/18-de-maio-o-caso-araceli/> e em <https://canalcienciascriminais.com.br/caso-araceli-misterio-brasil/>, além da exibição de vídeos semelhantes aos acessíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=9pHKx7sooI4> e em https://www.youtube.com/watch?v=8haghlmXc_o.

serão incentivados a escrever três frases (argumentos), acerca da temática em evidência.

Na segunda aula, a estrutura composicional do gênero pôster deve ser focalizada. Sugere-se que o(a) professor(a) relacione sua exposição escrita a de um cartaz⁷. Após essas duas aulas introdutórias, indica-se a realização de uma produção inicial. Trata-se de um primeiro pôster sobre o tema Maio Laranja. Para tanto, recomenda-se que o(a) professor(a) exiba o vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QmdSh3rtRYE> – ou outro a ele semelhante –, para ilustrar como esse gênero costuma ser apresentado e incentivar os alunos a refletirem sobre o comportamento do(a) apresentador(a) do trabalho exibido (fala, posicionamento corporal, volume, tom de voz, entre outros aspectos).

Em seguida, o(a) docente deve convidar a turma a se dividir em grupos de, no máximo, quatro estudantes, para produzir um cartaz sobre a temática Maio Laranja, munidos de informações extraídas das atividades realizadas nas primeiras aulas e de seus conhecimentos prévios. O(a) professor(a) pode orientá-los, superficialmente, resgatando as informações expostas no começo da mediação didática. Após redigirem o cartaz, os discentes deverão apresentá-los para seus colegas de turma, oralmente. Recomenda-se que, neste momento, o(a) professor(a) não intervenha, não faça apontamentos sobre a estrutura do gênero e sobre o modo como será exposto pelos grupos, pois é necessário que os alunos usem o que já sabem para organizar suas apresentações. Encerrando a aula, indica-se uma nova roda de conversa, mas, neste caso, autoavaliativa. Nela, os(as) apresentadores(as) deverão relatar como foi a experiência e serem acolhidos(as) por seus pares e professor(a).

7

No 5º ano de escolaridade, o gênero cartaz já costuma estar consolidado. Caso não esteja, é importante que seja realizado um trabalho sistemático a seu respeito, antes de iniciar esta proposta.



A realização do primeiro módulo da mediação didática está prevista para a quarta aula. Ela se concentra nas diferenças e relações entre fala e escrita, a partir de dois gêneros principais: a reportagem e o *podcast* (entrevista). Seu objetivo é explorar as modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa, salientando, não só aspectos e exemplos de textos prototípicos de cada uma, mas também a interação entre elas, em gêneros como o pôster.

Indica-se o emprego de reportagens (impressas ou digitalizadas) da época em que ocorreu o caso da menina Araceli, que inspirou a campanha Maio Laranja – como as disponíveis em <https://g1.globo.com/espirito-santo/fotos/2015/05/fotos-reportagens-sobre-o-caso-de-araceli-cabrera-crespo.html> – e de *podcasts* sobre o tema – como o disponível em https://www.youtube.com/watch?v=an_vhH-dzH4&t=174. Por meio deles e/ou de outros exemplares que preferir, o(a) professor(a) mediador(a) deve incentivar a turma a debater sobre as características das reportagens e dos *podcasts*, através de perguntas motivadoras semelhantes a:

- 1) Como se chama o conteúdo que você acabou de assistir?
- 2) Você já conhecia esse gênero? Se sim, onde ele costuma ser divulgado?
- 3) Para que serve esse gênero?
- 4) Você acha que todos os públicos (crianças, adultos, idosos) são capazes de entendê-lo e acessá-lo? Por quê?

Na aula 5, será iniciado o módulo 2. Nela, almeja-se consolidar as informações acerca da temática Maio Laranja, por meio de uma contação de histórias. O conto *Não me toca, seu boboca* (disponível em <https://pt.scribd.com/document/495557486/Nao-me-toca-seu-boboca-Andrea-Viviana-Taubman>), por exemplo, aborda o abuso sexual contra crianças e adolescentes de forma lúdica. Recomenda-se sua leitura coletiva e em voz alta, durante a aula.



Após essa dinâmica, os discentes devem ser convidados a refletir sobre a história, realizando atividades de interpretação semelhantes às indicadas abaixo. Elas permitirão exercitar a escrita e a organização de ideias advindas do pensamento crítico e argumentativo.

- 1) Como o Tio Pipoca se aproximou de Ritoca?
- 2) Tio Pipoca convidou a turma toda para sua casa, com uma condição. Que condição era essa?
- 3) O que você achou da atitude do Tio Pipoca?
- 4) No lugar de Ritoca, o que você faria?
- 5) Relate, com suas palavras, alguma situação que poderia acontecer com Ritoca, caso ela não fosse tão esperta.

Na parte final da aula, a turma deverá se reorganizar em grupos (de preferência, os mesmos da aula 2), para coletar mais informações sobre o Maio Laranja, com a finalidade de estender seu repertório de dados para a aula seguinte, em que ocorrerá o módulo 3. Nele, os discentes deverão elaborar novos cartazes sobre o tema, após ampliarem seu repertório, realizando as atividades das etapas anteriores. Diferentemente da produção inicial, neste momento, o(a) docente deverá direcionar os alunos, quanto à composição dos cartazes (tamanho de letra, cores, imagens ou desenhos, quantidade de texto escrito, etc.). Os educandos poderão organizar e ensaiar suas apresentações orais, de forma a se prepararem para a culminância da mediação didática. Para tanto, recomenda-se que o(a) professor(a) os oriente, esclarecendo dúvidas sobre o vocabulário adequado, o tempo de fala, o respeito aos turnos de fala, entre outras que possam surgir.

Na sétima e última aula da mediação didática, sugere-se a realização de uma sessão de pôsteres aberta à toda a comunidade escolar, que poderá colaborar com perguntas e comentários sobre a temática. Essa produção final permitirá avaliar a compreensão geral

das informações trabalhadas ao longo da mediação didática e o processo de ensino-aprendizagem. Concluídas as apresentações, a turma deverá ser convidada a avaliar seu desempenho.

No começo da sequência didática, incluiu-se uma produção inicial, em que cabia a(o) docente observar os conhecimentos prévios dos alunos, selecionando pontos que precisavam ser lapidados no processo de ensino-aprendizagem. Ao final dela, é importante uma nova avaliação, desta vez, para verificar as aprendizagens consolidadas e as lacunas a sanar em dinâmicas futuras.

Cumpre ressaltar, contudo, que essa não é a única etapa de avaliação do rendimento dos educandos. Na verdade, os discentes devem ser observados ao longo de todo o processo. Considerando a relação professor-aluno, em que o professor é o mediador da aprendizagem e o aluno constrói seu conhecimento através do desenvolvimento de suas habilidades, recomenda-se uma avaliação formativa mais qualitativa, em que os resultados estão focados no processo e não apenas no produto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu a inclusão de textos orais, escritos e multissemióticos, nas aulas de Língua Portuguesa como língua materna e apresentou uma mediação didática sobre o tema Maio Laranja e o gênero pôster, projetada para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Ainda que o produto não tenha sido aplicado, foi pensado e construído de professor para professor. Espera-se que os docentes encontrem nele propostas que facilitem a abordagem lúdica da temática Maio Laranja, a partir da produção de textos escritos e orais.



As atividades elaboradas colaboram para construção do gênero abordado – o pôster –, a fim de direcionar os docentes e oferecer aos alunos a oportunidade de refletir acerca das mazelas sociais, ao mesmo tempo em que se trabalha a leitura, a oralidade, a escrita e a argumentação. Por meio da mediação proposta objetiva-se, portanto: i) apresentar o gênero pôster, adaptando-o aos anos iniciais; ii) incentivar a produção de textos escritos e orais; e iii) contribuir de maneira significativa para o ensino de língua materna, com material didático adequado a um público específico. Almeja-se aplicá-la, em breve, e divulgar os resultados em outras publicações. Após a conclusão das dinâmicas, espera-se que os alunos desenvolvam sua autonomia argumentativa, fruto de um pensamento crítico, de debates e de trocas, promovendo o respeito às diferentes opiniões. Acredita-se que elas contribuirão para que exerçam seus deveres de cidadãos, compreendendo questões sociais e discutindo-as, além de desenvolverem sua capacidade de expressão (escrita e oral), em diferentes situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, ano CXXVIII, nº 135, 16 de julho de 1990.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº14.432, de 3 de agosto de 2022.** Dispõe sobre a campanha Maio Laranja e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

CABRAL, C. B. P. **Maio Laranja**: uma sequência didática sobre o gênero pôster destinada a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. 2024. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

JESUS, I. C. M. de. **Os gêneros multissemióticos no ENEM e na BNCC**: questões para o ensino. 2021. 51 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura). Instituto de Letras – LIP. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

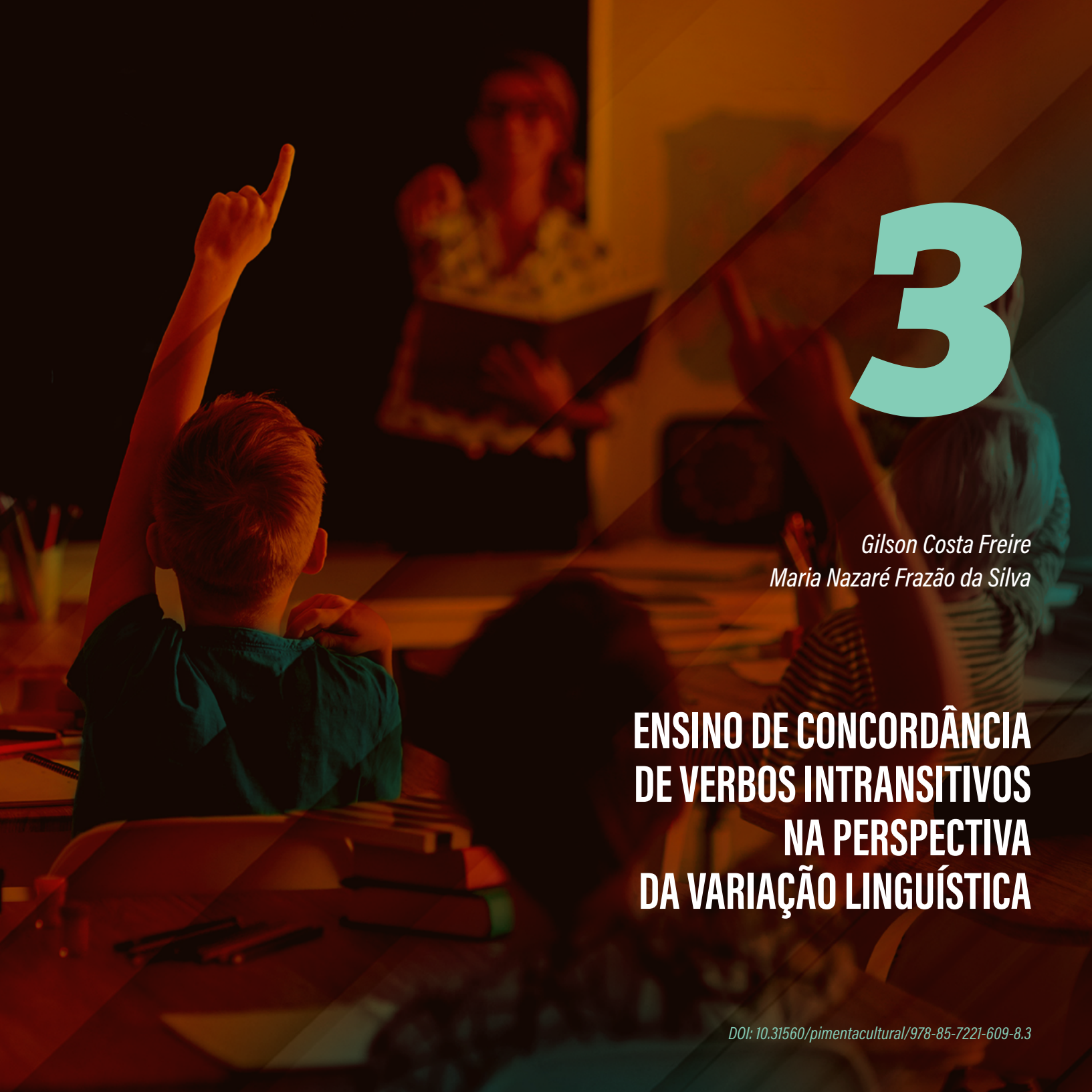
PAPLOWSKI, S. K. A violência sexual praticada contra crianças e adolescentes: desmistificando a lógica individual do processo vitimizatório. **Revista Meritum**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 200-220, maio/ago. 2020.

PIAGET, J. **The development of thought**: Equilibration of cognitive structures. (Trans A. Rosin). Viking, 1977.

ROJO, R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, K. C. O. **Gêneros acadêmicos no Ensino Fundamental II**: O pôster científico como instrumento da leitura e da escrita. 2016. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). 133 p. Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE, 2016.

SILVA, M. M. O.; DIONÍSIO, A. P. O Pôster Acadêmico em Diferentes Suportes. *In*: XVII CONIC, 2009, Recife. **Anais do XVII Congresso de Iniciação Científica**. Disponível em: <https://www.ufpe.br/conic/images/stories/anais/2009/ANAIS.swf> . Acesso em: 26 maio 2024.



3

*Gilson Costa Freire
Maria Nazaré Frazão da Silva*

ENSINO DE CONCORDÂNCIA DE VERBOS INTRANSITIVOS NA PERSPECTIVA DA VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

INTRODUÇÃO

A literatura no âmbito dos estudos da linguagem descreve diferenças sintático-semânticas entre os verbos tradicionalmente classificados como intransitivos (cf. Chierici, 2008), subdividindo-os em duas subclasses: (i) inergativos, cujo sujeito geralmente é anteposto (As crianças *dançam* graciosamente.); e (ii) inacusativos, cujo sujeito costuma aparecer posposto (*Surgiram* dúvidas durante a aula.). Em vista disso, propomos uma mediação pedagógica com o fenômeno da concordância, envolvendo essas duas subclasses de verbos intransitivos, por meio de atividades epilinguísticas (Franchi, 2006), a partir de textos distribuídos em um contínuo da fala para a escrita (Marcuschi, 2010) e de monitoração estilística (Bortoni-Ricardo, 2004).

De acordo com Pilati (2017), deve-se desmistificar a ideia de que o aluno não sabe português, visto que ele possui uma gramática internalizada, graças à dotação genética que o predispõe à linguagem. É preciso, portanto, estimular o acesso aos mais variados recursos expressivos que são exigidos não somente na escrita, mas também nos intercâmbios socioculturais em conversações. Isso pode ser feito, conforme já sugeria Franchi (2006, p. 94), “em uma práxis ativa e dinâmica”. O autor propôs, entre as atividades com o componente gramatical, a de natureza epilinguística, que foi explorada em nossa mediação.

Segundo Franchi (2006), a atividade epilinguística trata “da prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe nas formas linguísticas de novas significações” (p. 97). Tal atividade é de natureza reflexiva e busca estimular a diversificação dos recursos expressivos a serem utilizados pelos alunos nas modalidades escrita e falada da língua.

A mediação pedagógica foi aplicada por Silva (2025) em uma turma de 8º ano do ensino fundamental da rede municipal de Angra dos Reis, para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras. Na mediação, foram propostas atividades de natureza epilinguística: partindo do uso linguístico em textos do oral para o escrito, foi possível levar o aluno a pensar sobre a estrutura projetada pelos verbos monoargumentais, experimentando diferentes arranjos, a fim de que ele pudesse sistematizar o fenômeno da concordância verbal.

Na sequência, apresentamos o planejamento da mediação pedagógica, que abrange três etapas. Para fins de aplicação em sala de aula, o planejamento de cada etapa é seguido das respectivas atividades. Após cada atividade, há um comentário em fonte menor direcionado ao docente, a fim de orientá-lo quanto à condução dessa atividade e a seu propósito.

ETAPA 1: PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA E APRESENTAÇÃO DO PROJETO

a) Objetivos

- Tomar ciência do projeto e de suas respectivas etapas;
- Produzir uma narrativa escrita para diagnose da concordância dos verbos intransitivos.

b) Atividades

- Produção de um texto narrativo com um grupo de verbos intransitivos acompanhados de expressões no plural que funcionem como sujeito gramatical;
- Leitura de textos que apresentem variação na concordância de verbos intransitivos (inergativos e inacusativos) com o sujeito gramatical.

c) Materiais

- Folhas de papel ofício com a proposta de produção textual;
- Canetas coloridas;
- Textos impressos.

d) Duração

- Três tempos de aula

ATIVIDADE 1: Utilizando no máximo 15 linhas, produza uma narrativa de suspense/terror, envolvendo os verbos dados abaixo. Cada verbo só pode ser utilizado uma vez e deve ser articulado à expressão que o acompanha:

começar – mais um dia

brincar – quatro amigos

chegar – notícias

acontecer – coisas estranhas

aparecer – figuras misteriosas

correr – os amigos

faltar – algumas pistas

surgir – vultos

restar – poucas horas

gritar – os jovens aventureiros

Atenção: por se tratar de um texto narrativo, os verbos devem, preferencialmente, aparecer conjugados no pretérito. Abaixo, vamos iniciar o texto para você continuá-lo, fazendo a inserção dos demais verbos com as expressões que os acompanham. Use sua criatividade!

Na vila de Aurora, começava mais um dia. [...]

Professor (a), após a realização da atividade, recolha as produções textuais dos discentes para efetuar a diagnose da variação na concordância entre os verbos intransitivos. No entanto, não faça marcações nos textos, pois estes serão devolvidos aos alunos na terceira etapa da mediação didática para a reescritura. Assim, faça as anotações diagnósticas à parte.

ATIVIDADE 2: Leia com atenção os textos abaixo. Observe os verbos neles destacados.

TEXTO I

Os dois homens **caminhavam** pela calçada, conversando propositadamente sobre outro assunto a fim de disfarçarem uma certa emoção. Dali a poucos instantes iriam saber alguma coisa sobre o homem que tinha a chave do mistério...

O número 307 ficava no meio da rua. Tocaram a campainha e chamaram pelo dono da casa. Minutos depois surgiu-lhes um homem de meia idade, trajando com displicência. Ao saber do que se tratava, a criatura fez um ar compungido, baixou os olhos e apenas disse:

- Meu irmão faleceu na fazenda há uma semana, senhores. Morreu de pneumonia. Sinto não lhes poder ser útil...

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O escaravelho do Diabo**.
12. ed. São Paulo: Ática, 1985. Fragmento. p. 13.

TEXTO II

O médico sentiu imediatamente a gravidade do caso, abai-
xou-se e apertou os dedos contra a carótida para ver se sustava a
hemorragia, enquanto com a outra mão arrancava o lenço do bolso a
fim de tentar um curativo de emergência.

O primeiro impulso do obstetra foi carregar a moça até o
carro e rumar a toda velocidade para qualquer hospital. A situação
era crítica, entretanto, pois se ele afrouxasse a pressão dos dedos, o
sangue jorraria aos borbotões e a pobre moça faleceria ali mesmo
em seus braços. O único recurso era ficar ali quieto, na mesma posi-
ção e gritar até que viesse algum socorro.

Alguns poucos minutos depois ele começou a ouvir um som
distante, uma voz de homem que cantava acompanhada por um violão.

Aproveitando a oportunidade, o médico gritou ainda mais alto, pedindo auxílio.

A serenata interrompeu-se, e **surgiram** correndo três jovens estudantes. Em dois minutos cada um deles foi para um lado, a fim de tomar providências, e pouco depois a moça dava entrada no Hospital do Pronto-Socorro. **Restavam** poucas esperanças de salvá-la.

ALMEIDA, Lúcia Machado de. **O escaravelho do Diabo**.
12. ed. São Paulo: Ática, 1985. Fragmento. p. 52.

TEXTO III

28 de junho

Na favela tem muitas crianças. As crianças são sempre em maior número. Um casal tem 8 filhos, outro tem 6 e daí por diante.

O senhor Alfredo fez um baile. Está tocando vitrola. **Dança** só os nortistas porque os paulistas aborreceram de ouvir e dançar Pisa na fulô. Aproveitei enquanto o povo dança para pegar água. Arrumei a cozinha e fui para a fogueira.

Quando **faltava** 10 para as nove iniciaram a corrida. Enquanto eu aguardava o retorno dos corredores fiquei passeando. [...]

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada.
10. ed. São Paulo: Ática, 2014. Fragmento. p. 74.

Professor (a), após a leitura desses textos, estimule a participação dos alunos para que identifiquem, nos verbos intransitivos destacados, os respectivos sujeitos. Em seguida, solicite que observem a relação de concordância entre esses elementos (verbo intransitivo e sujeito). Esse será o momento de explicitar aos alunos o tema do projeto: a concordância dos verbos intransitivos.

É relevante comentar que no texto III aparece, conforme a observação de Chierici (2008), uma construção oracional pouco produtiva na língua portuguesa: verbo inergativo com sujeito posposto: “**Dança** só os nortistas porque os paulistas aborreceram de ouvir e dançar Pisa no fulô”. Note que o sujeito na posição pós-verbal, mesmo sendo de verbo inergativo, desencadeia a ausência de concordância segundo a norma gramatical.

ETAPA 2:

TRABALHO SISTEMÁTICO COM A CONCORDÂNCIA DOS VERBOS INTRANSITIVOS A PARTIR DE ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS

a) Objetivos

- Reconhecer a variação na concordância de verbos intransitivos em textos dispostos no contínuo oralidade-letramento;
- Identificar diferenças entre o uso espontâneo da língua e os eventos de comunicação monitorados quanto à marcação da concordância desses verbos segundo a norma gramatical.

b) Atividades

- Exposição, por meio de *slides*, das diferenças entre as duas subclasses de verbos intransitivos quanto à concordância: inergativos e inacusativos;
- Leitura de variados textos que estejam dispostos no contínuo oralidade-letramento para observação da relação de concordância entre os verbos intransitivos e seus respectivos sujeitos;
- Realização de exercícios de cunho epilingüístico sobre a variação na concordância de verbos intransitivos com seus sujeitos.

c) Materiais

- Notebook
- Televisão smart ou datashow
- Cabo usb
- Folhas impressas com os textos selecionados e os exercícios
- Quadro

d) Duração

- Cinco tempos de aula

ATIVIDADE 1: Exposição de *slides* sobre as diferenças entre verbos inergativos e inacusativos.

Figura 1 – Sequência de *slides* produzidos para a atividade 1 da etapa 2

Verbs Intransitivos

O que são verbos intransitivos?
Verbs que dispensam quaisquer complementos.

- As crianças CORREM.
- CHEGARAM os alimentos.

O que percebemos no slide anterior?

Os verbos CORREM e CHEGAM são considerados intransitivos porque não necessitam de complementos, certo?

- Alguém CORRE.
- Alguém ou alguma coisa CHEGA.
- As crianças CORREM.
- CHEGARAM os alimentos.

"As crianças" e "os alimentos" são os sujeitos dos verbos correr e chegar.

Verbs Intransitivos

Os verbos NADAM e SURGEM também são considerados intransitivos porque não necessitam de complementos, certo?

- Alguém NADA.
- Alguém ou alguma coisa SURGE.
- Os jovens NADAM na piscina do clube.
- Novas ideias SURGEM a todo momento.

"Os jovens" e "novas ideias" são os sujeitos dos verbos nadar e surgir.

Posição dos sujeitos dos verbos intransitivos

- As crianças CORREM.
- CORREM as crianças.
- Os jovens NADAM na piscina do clube.
- NADAM os jovens na piscina do clube.

Os verbos intransitivos que têm sujeito agente costumam apresentá-lo preferencialmente na posição antecedente. Na posição posposta, a construção causa estranhamento.

Posição dos sujeitos dos verbos intransitivos

- CHEGARAM os alimentos.
- Os alimentos CHEGARAM.
- Novas ideias SURGEM a todo momento.
- SURGEM as novas ideias a todo momento.

Já os verbos intransitivos que têm sujeito não agente podem apresentá-lo tanto na posição antecedente quanto na posposta, de modo que a posposição não causa estranhamento.

De acordo com a norma gramatical, independentemente da posição do sujeito, o verbo permanece a mesma para esse verbo.

Presença de material interveniente

- Ordem os amigos (que convidou para minha festa de aniversário) cantaram no karaokê.
- Ordem os amigos (que convidou para minha festa de aniversário) cantaram no karaokê.

Como vemos, quando o sujeito não é agente, a concordância verbal também é dependente da existência de material interveniente, ou seja, de material linguístico existente entre o sujeito e o verbo.

Desse momento, não passa de verbo e sujeito.

Presença de material interveniente

- Apareceu (na parte rasa do lago) alguns peixinhos.
- Apareceram (na parte rasa do lago) alguns peixinhos.

Como o sujeito posposto e a presença de material interveniente entre verbo e verbo, é mais comum ainda a variação na concordância verbal.

Aqui, não passa de verbo e sujeito.

Fonte: elaborado por Silva (2025).

Professor(a), o uso de slides com imagens, fotos e outros elementos semióticos ajuda a prender a atenção da turma. A figura acima traz uma sugestão de slides que podem ser adaptados. Por ocasião da exposição desse conteúdo, os alunos poderão perceber que existem diferenças entre os verbos classificados como intransitivos pela gramática tradicional.

ATIVIDADE 2: Leia e analise os textos a seguir:

TEXTO I

Acabou as Olimpíadas 2004.

Daqui 4 anos, em Los Angeles 2028, nada será como foi hj...

Pessoas vão nos deixar, políticos **mudam**, pessoas **nascem** e **morrem**.

Espero que vcs tenham aproveitado o hj, o agora. Abracem, amem, beijem quem vcs amam pq o amanhã só a Deus pertence.

Postagem do instagram: <https://www.instagram.com/>.
Acesso em 12/08/2024.

TEXTO II

Mega Unboxing do Aliexpress

Opa, tudo bem, como é que vai? Pessoal, finalmente **chegou** todas as encomendas do *Aliexpress* que eu tava esperando, cara, **chegou** ontem e tipo assim, chegou tudo de uma vez. Eu recebi assim... Na parte da manhã **chegou** umas cinco encomendas e quando foi de tarde, **chegou** onze encomendas. O cara do correio, mano (risos) até me emprestou a caixa, né, pra eu conseguir levar as

encomendas aqui pra cima, aí depois eu devolvi, né, a caixinha dos correios, ali, né, de tanta encomenda que chegou, meio que, sei lá, sobrecarregou o sistema lá, não sei explicar, cara, acho que foi muitos fatores, né, que contribui demais pra demora que tava tendo aí das compras, tanto que, é, umas duas encomendas que eu comprei mais recentemente **chegou** junto com essas daqui assim e até **chegou** rápido essas mais recentes que eu comprei, cara, eu vou tentar, né, abrir o máximo de encomendas que eu consigo aqui, não vai dar pra abrir tudo porque senão o vídeo vai ficar bem grande porque tem mais de dez caixas aqui, mas enfim, então vou começar a fazer esse mega *unboxing* aí da *Aliexpress*.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mhCGXYb0V4w>.

Acesso em 05/10/2024.

TEXTO III

Meu talismã

Composição: Ruxell/ Paulo Bispo/ IZA/ Sergio Santos

Ei, você ainda não percebeu
Depois do que aconteceu
Só **sobrou** nós dois
Agora **é** só você e eu

Só viajar
Nem pega o passaporte
E cê me leva pra qualquer lugar
Sem hora pra voltar

Nosso amor ninguém supera
E, se eu contar, dá uma novela
O que é nosso é luz e se cortarem a luz
A gente vai jantar à luz de velas

Você me traz sorte
É o meu talismã
Sonho com você
Quero ter você todas as manhãs

Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/iza/meu-talisma/>.
Acesso em 18/08/2024.

TEXTO IV

Sexta-feira, 19 de julho

RESTAM APENAS
DOIS DIAS para
Aproveitar o
PRIME DAY. Assine
Amazon Prime e
tenha UM MES POR
CONTA DA TIM
para ter descontos
EXCLUSIVOS <https://bit.ly/4a4m0Rx>

Fonte: Mensagem de SMS recebida pela professora-pesquisadora
em seu smartphone no dia 19/07/2024

TEXTO V

VALE O ESCRITO

Namoro de papel passado

Crescem no país os contratos de namoro, um tipo de pactuação que se propõe a preservar os bens de cada um do casal e estabelecer responsabilidades dentro da relação. PÁGINA18

O Globo, 07/07/2024.

Professor (a), é importante que, por meio da leitura desses cinco textos, os alunos sejam estimulados a observar a ocorrência ou não da marca de concordância entre sujeito e verbo, especialmente entre os intransitivos inacusativos, a depender do contexto discursivo: quanto mais próximo do campo da fala o texto estiver, maior a probabilidade de que não haja a concordância de acordo com a prescrição gramatical; quanto mais próximo do campo do letramento o texto estiver, maior a probabilidade de que haja a concordância conforme essa mesma prescrição.

ATIVIDADE 3: Caro aluno, agora vamos fazer alguns exercícios sobre o que discutimos a partir dos textos lidos. Como visto nos textos acima, nem sempre a concordância entre sujeito e verbo intransitivo acontece. Leia o texto I e responda em seu caderno:

- 1) De onde foi retirado?
- 2) Para quem se destina?
- 3) A concordância verbal foi aplicada de acordo com:
(A) a norma-padrão (B) o uso espontâneo
Como você chegou a essa conclusão?
- 4) Na oração “Acabou as Olimpíadas 2024”, indique qual é o verbo e qual é o sujeito.
- 5) Observe as sentenças a seguir:
I — **Acabou** as Olimpíadas 2024.
II — Pessoas **nascem**.
a) Os verbos em destaque são:
(A) transitivos (B) intransitivos

- b) Considerando a posição do sujeito nas duas sentenças, responda: por que a regra de concordância verbal prescrita pela norma gramatical não foi aplicada na primeira sentença, mas somente na segunda?
- c) Pense e responda: em que situações de comunicação se espera a aplicação da regra de concordância na sentença I?
- 6) Compare:
- I — Pessoas **morre**.
- II — **Morre** pessoas.

Qual das sentenças acima chama mais atenção quanto à não aplicação da regra de concordância segundo a norma gramatical? Por quê?

GABARITO:

- 1) *Da rede social Instagram.*
- 2) *Destina-se aos usuários dessa rede social.*
- 3) *(B) Segundo o uso espontâneo, pois, além das ocorrências de "hj", "vcs", "pq", o texto está inserido em uma rede social, ambiente esse em que o uso linguístico se aproxima da informalidade, ou seja, sem maiores preocupações com as convenções ortográficas e a norma gramatical.*
- 4) *O verbo é **acabar**, e o sujeito é **as olimpíadas de 2024**.*
- 5a) *(B) intransitivos.*
- 5b) *Na primeira sentença, a posição posposta do sujeito de **acabar** não favorece a aplicação da concordância, uma vez que o falante, de imediato, não interpreta esse sujeito como tal e daí tende a não inserir a marca de concordância. Já na segunda*

sentença, o sujeito de **nascer** está na posição anteposta, posição clássica da estrutura oracional da língua portuguesa, o que favorece a ocorrência da marca de concordância.

- 5c) *Espera-se que o aluno identifique que a concordância verbal, mesmo com o sujeito posposto, é esperada em situações formais, ou seja, em eventos de comunicação em que há maior monitoração do uso da língua.*
- 6) *A primeira sentença chama mais atenção quanto a não-aplicação da regra. Isso acontece porque o sujeito aparece na posição canônica da estrutura oracional da língua portuguesa, isto é, anteposta, posição essa que favorece a presença da marca de concordância. Já com o sujeito posposto, é muito comum a não realização da concordância prescrita pela tradição gramatical, fenômeno que passa despercebido até mesmo por muitos falantes cultos.*

Releia o texto II:

- 1) O texto II foi retirado da plataforma *Youtube* e é, portanto, um relato oral de experiência. Assim, trata-se da transcrição de uma fala. Sabendo disso, retire marcas linguísticas que comprovem ser um texto oral.
- 2) Observe as sentenças a seguir:
- I — Chegou todas as encomendas de uma vez.
II — Chegou todas as encomendas do *Aliexpress* que eu tava esperando.
III — Chegou umas cinco encomendas.
IV — Chegou onze encomendas.
- a) Em relação à concordância, há algo em comum nas quatro sentenças, o que é?

- b) Aponte duas razões para a ocorrência desse algo em comum indicado na questão anterior.
- 3) Releia: [...] “umas duas encomendas que eu comprei mais recentemente **chegou** junto com essas daqui”
- a) Identifique o sujeito da forma verbal em destaque?
- b) Entre o verbo **chegar** e seu respectivo sujeito não ocorreu a concordância, o que você acha que possa ter contribuído para isso?

GABARITO:

- 1) *Por se tratar da transcrição de uma fala, percebemos que há a ocorrência de marcas linguísticas próprias da oralidade como “né”, “tipo assim”, “cara”, “sei lá”. Além disso, em alguns casos não houve a inserção de marcas de concordância, uma vez que, ao produzir um vídeo que relata de modo informal uma experiência do cotidiano, não houve preocupação com a obediência à norma gramatical.*
- 2a) *Espera-se que os alunos percebam a não realização das marcas de concordância entre verbo e sujeito prescritas pela gramática normativa.*
- 2b) *A não-realização da concordância se deu por duas razões: sujeito posposto (fator estrutural) e uso oral espontâneo (fator estilístico).*
- 3a) *O sujeito de **chegou** é “umas duas encomendas”.*
- 3b) *Após os alunos identificarem o núcleo do sujeito (encomendas) e os elementos intervenientes entre sujeito e verbo (que eu comprei mais recentemente), espera-se que os*

alunos percebam que essa ocorrência de elementos entre o núcleo do sujeito e o verbo pode favorecer a não-aplicação da concordância, uma vez que, estando o sujeito distante do verbo, faz-se necessária uma atenção maior na produção dos enunciados e na relação de concordância verbo-sujeito.

Releia o texto III:

- 1) Sabe-se que o sujeito posposto ao verbo costuma desfavorecer a concordância gramatical, como no verso "só sobrou nós dois", o que é muito comum em eventos de comunicação mais espontâneos. Agora pense e responda: como ficaria a concordância segundo a norma gramatical no verso em questão?
- 2) Haveria alguma diferença ao cantar o verso da música com o verbo manifestando a marca de concordância? Explique.

GABARITO:

- 1) *Só sobramos nós dois.*
- 2) *Sim. A forma verbal "sobramos" provocaria uma quebra no ritmo melódico da canção, pois traz uma sílaba a mais para o verso.*

Releia o texto IV:

- 1) Qual é a finalidade deste texto?
- 2) O sujeito do verbo "restar" está posposto, e, diferentemente do que vimos nos outros textos, houve a presença da marca de concordância. A que se deve a ocorrência dessa marca?

GABARITO:

- 1) *Convencer o cliente a aderir aos serviços ofertados.*
- 2) *Mesmo que seja uma mensagem de SMS, trata-se de uma empresa direcionando sua propaganda para clientes com realidades sociais variadas, entre eles os que fazem uso da variedade urbana de prestígio, daí a observância da marca de concordância verbal.*

Releia o texto V:

- 1) O texto V foi retirado da primeira página do jornal *O Globo*. Você conhece esse jornal? Caso não conheça, pesquise. A que público se destina?
- 2) **"Crescem** no país os contratos de namoro". O verbo destacado é:
(A) transitivo (B) intransitivo
 - a) Qual é o sujeito desse verbo?
 - b) Esse sujeito vem antes ou depois do verbo?
 - c) A concordância entre sujeito e verbo foi realizada? Justifique.
- 3) Compare:
I — Crescem no país os contratos de namoro.
II — Os contratos de namoro crescem no país.

Há diferença de sentido entre as sentenças? Por que o jornal optou pela primeira em vez da segunda?
- 4) A partir da leitura dos cinco textos, escreva entre os parênteses se as declarações abaixo são verdadeiras ou falsas. Caso uma declaração seja falsa, explique.

- a) A concordância dos verbos intransitivos como determina a norma gramatical é menos frequente com sujeito anteposto do que com sujeito posposto. (_____)
- b) Com o sujeito anteposto, é variável a concordância do verbo intransitivo quando há entre eles a presença de material linguístico interveniente. (_____)
- c) A concordância dos verbos intransitivos pode variar em função de fatores como a posição do sujeito e a situação comunicativa, ou seja, o grau de formalidade. (_____)

GABARITO:

- 1) *Os alunos, inicialmente, responderão se conhecem o jornal “O Globo”, portanto, resposta pessoal. Em seguida, informarão, através de pesquisas ou não, que esse jornal é destinado à classe média-alta da sociedade.*
- 2) *(B) intransitivo*
- 2a) *Os contratos de namoro.*
- 2b) *Depois do verbo.*
- 2c) *Sim. Como o jornal “O Globo” é destinado a um grupo social que faz uso de uma variedade urbana de prestígio, pressupõe-se que obedeça às prescrições gramaticais.*
- 3) *Não há diferença de sentido, pois o verbo em questão admite as duas ordens quanto à posição do sujeito. A opção do jornal se deu por razões estilísticas: como se trata de um verbo intransitivo que admite tanto a anteposição quanto a posposição do sujeito, a sentença com sujeito posposto foi selecionada por trazer maior grau de formalidade ao texto, haja vista se tratar de uma matéria jornalística, cujo público leitor (classe média-alta) espera uma linguagem mais rebuscada.*

- 4a) *Falsa. É justamente o oposto: a concordância dos verbos intransitivos segundo a norma gramatical é **mais** frequente com sujeito anteposto do que com sujeito posposto.*
- 4b) *Verdadeira*
- 4c) *Verdadeira*

Professor (a), esses exercícios contribuem para que o estudante perceba que a língua é sujeita à variação e que há fatores internos e externos a ela que propiciam esse fenômeno. Ao tratarmos da variação no campo da concordância entre sujeito e verbo inacusativo, buscamos mostrar que a escola busca seguir a norma-padrão, mas o discente não pode ignorar o que está ao seu redor. Dessa maneira, os textos selecionados remontam à diversidade linguística segundo os contínuos de oralidade-letramento e de monitoração estilística.

ETAPA 3: REESCRITURA DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

- a) **Objetivo**
- Contribuir para a escrita dos alunos quanto ao repertório de estruturas linguísticas prestigiosas, no caso, a marcação de concordância verbal segundo a norma gramatical.
- b) **Atividade**
- Reescritura do texto produzido inicialmente pelos alunos de modo a focar, principalmente, na concordância canônica entre sujeito e verbo intransitivo.

c) Materiais

- Folhas de papel ofício
- Canetas

d) Duração

- Dois tempos de aula

Professor (a), devolva a produção textual realizada inicialmente pelos alunos e solicite que observem se utilizaram as marcas de concordância entre sujeito e verbo inacusativo, para que, em seguida, façam a reescritura seguindo a escrita culta de prestígio.

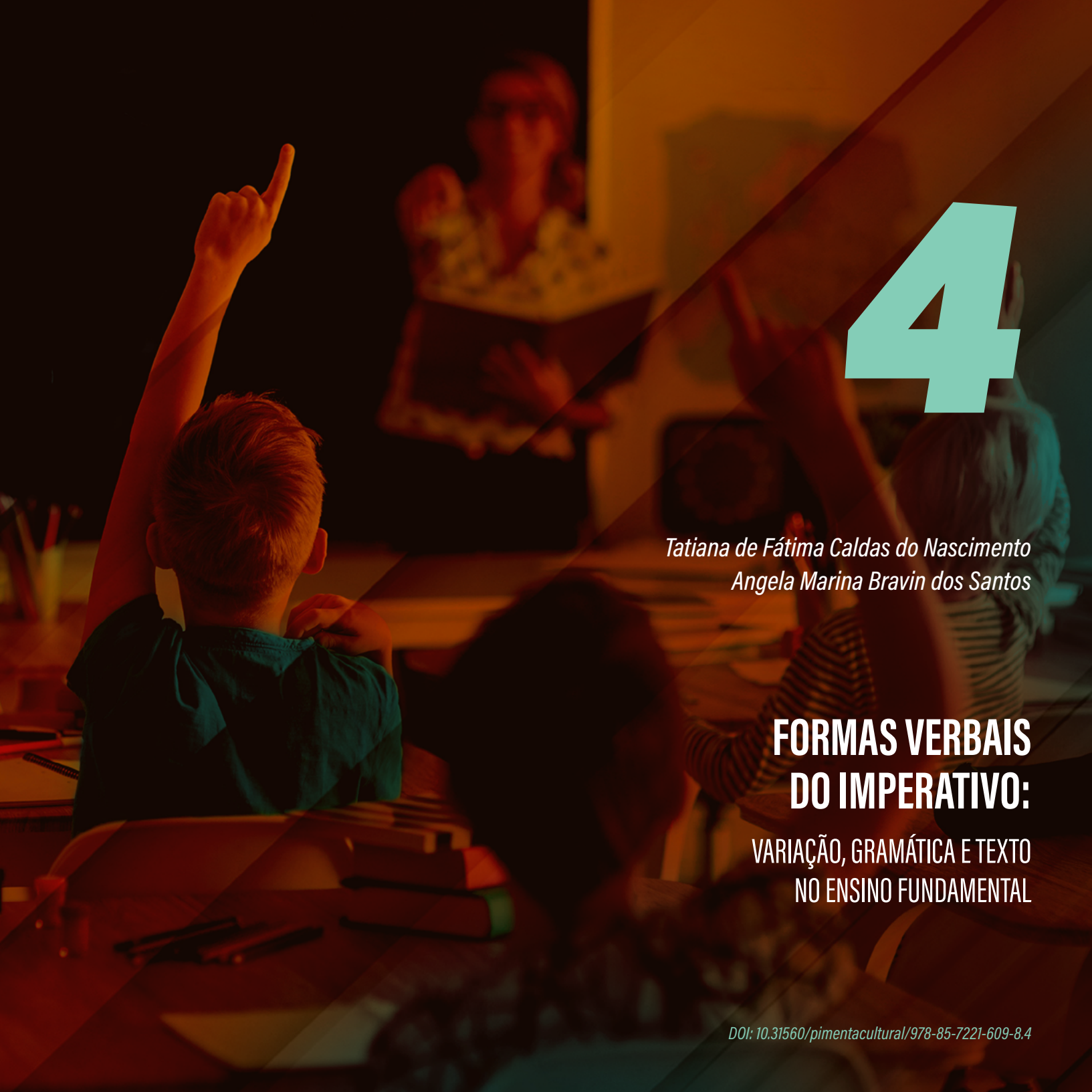
RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comparando as atividades de produção textual diagnóstica e de reescritura, verificamos que a mediação pedagógica foi bastante exitosa. Na diagnose, apenas 35% dos dados de verbos intransitivos com sujeito posposto exibiram as marcas da concordância padrão, ou seja, não houve grande presença da variante padrão prescrita pela gramática normativa, de modo que os textos dos alunos refletiram a modalidade oral espontânea do Português Brasileiro. Já na reescritura, houve elevação na frequência da variante padrão, que passou a representar 89% dos dados nesse mesmo contexto. Tal resultado indica que o trabalho sistemático com as variantes de concordância verbal no contínuo de modalidade (fala-escrita) associado ao de monitoração estilística em atividades epilinguísticas (Franchi, 2006) leva os alunos a manifestar a variante padrão em seus textos, aproximando-os das práticas da sociedade letrada.

Em linhas gerais, esperamos que esta proposta didática sirva como ferramenta que aprimore o ensino de gramática, a fim de levar os alunos ao reconhecimento das diferentes variedades e seus contextos sociais de uso, de forma a ampliar sua competência comunicativa, especialmente em eventos de comunicação mais monitorados que demandem estruturas linguísticas prestigiosas.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CHIERICI, Paloma. Distinção morfossintática entre verbos inergativos e inacusativos. **Revele**: Revista Virtual dos Estudantes de Letras. v. 1. Belo Horizonte, UFMG, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revele/article/view/11233>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- SILVA, Maria Nazaré Frazão da. **Ensino de concordância de verbos intransitivos no 8º ano do ensino fundamental sob a perspectiva variacionista**. 2025. 100 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A warm-toned photograph of a classroom. In the foreground, a young boy with short brown hair, wearing a blue t-shirt, is seen from behind, sitting at a desk and pointing his right index finger upwards. To his right, another student is partially visible, also with their hand raised. In the background, a female teacher with glasses and a patterned top is standing, holding a book or paper. The scene is dimly lit, with a strong orange and yellow glow, suggesting a window or a warm light source. A large, light blue number '4' is overlaid on the right side of the image.

4

*Tatiana de Fátima Caldas do Nascimento
Angela Marina Bravin dos Santos*

FORMAS VERBAIS DO IMPERATIVO:

**VARIAÇÃO, GRAMÁTICA E TEXTO
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO

Este capítulo reflete sobre o ensino das formas verbais do modo imperativo no Ensino Fundamental: as formas por meio das quais expressamos, sobretudo, ordem ou pedido. A julgar pelas descrições e atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa, cita-se, por exemplo, Costa e Marchetti (2017), escolhemos um objeto de ensino que revela a distância entre regras gramaticais consideradas de prestígio, geralmente descritas pelas gramáticas normativas, e a linguagem de uso dos alunos. Essa distância dificulta o trabalho do professor de Português, já que ele deve ensinar formas verbais do referido modo ausentes, às vezes, na sua própria realidade linguístico-cultural e na do estudante. Discute-se aqui como uma proposta didática, que parta da oralidade para a escrita mais monitorada, pode estabelecer uma ponte entre as formas vernaculares e as que a escola espera que o aluno aprenda. Trata-se de um capítulo resultante da dissertação *Circuito didático para ensino do modo imperativo no fundamental II*, de Tatiana Nascimento, sob orientação de Angela Bravin, autoras deste texto.

O ponto de partida são frases ouvidas em sala de aula de Português durante o percurso profissional de Tatiana. Seguem algumas delas: 1) *Cala a boca aí!* 2) *Não faz isso, mané* 3) *Relaxa aí, já viu, né?* 4) *Pode arrumar meu material?* 5) *Devolvem minha borracha!* 6) *Você pode me devolver a borracha?* 7) *Afasta, afasta!!!!* 8) *Senta não, senta não* 9) *Pergunta a prof. se eu posso ir...* 10) *Você poderia me dar um lápis aí...* 11) *Andando, andando...* Tais frases, ditas em contexto de oralidade espontânea, revelam diferentes estruturas verbais para indicar ordem e pedido seja na forma negativa, em (2) e (8), seja na positiva, como ocorre nos demais exemplos. Destacam-se estratégias prescritas pelas gramáticas normativas¹, em (1), por exemplo, como também as que são tradicionalmente inseridas em outros modos.

1

Consideram-se gramáticas normativas compêndios gramaticais que mantêm uma tradição dos estudos do Português. Citam-se Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima (1983) e Bechara (1998).



Chamamos a atenção para o uso de perífrases com o verbo auxiliar no presente do indicativo e no futuro do pretérito do indicativo, exemplificadas em (6) e (10), respectivamente. Em (11), ocorre até o uso do gerúndio atuando nesse contexto. Esse início da introdução deixa no ar um questionamento: se as formas do imperativo estão ausentes na realidade linguístico-cultural do aluno e do professor, como se justifica uma pesquisa que parte justamente de exemplos como em (1)? Na verdade, a problemática em relação ao ensino do modo imperativo recai, principalmente, sobre a escolha do falante em usar o verbo na 2ª ou 3ª pessoa do singular e do plural. Retornando ao exemplo (1), o aluno poderia usar *cale a boca!*, em uma evidência de que nesse contexto ocorre variação linguística. Considerando, porém, o paradigma do imperativo descrito nas gramáticas citadas, ele deveria escolher *Cala a boca!*, com o sujeito *tu*, ou *Cale a boca*, com o sujeito *você* em que o uso do pronome influencia a forma verbal.

Para discutir como esses aspectos, entre outros, podem se tornar objeto de ensino das aulas de Português no Ensino Fundamental, este capítulo divide-se em três seções: a primeira, por meio de uma comparação crítica entre as três gramáticas citadas, mostra como esses compêndios descrevem e prescrevem as regras para o modo imperativo. A segunda busca esclarecer alguns dos problemas que geram dificuldades na compreensão do uso das formas verbais desse modo. A terceira apresenta um circuito didático que busca viabilizar o ensino- aprendizagem dessas formas com base nas discussões desenvolvidas nas duas primeiras seções.

MODO IMPERATIVO E GRAMÁTICA NORMATIVA

Com base em Cunha e Cintra (2008), podemos dizer que o imperativo em português, diferentemente dos demais modos,

apresenta somente dois paradigmas: o do imperativo afirmativo e o do negativo. Para esses autores, as formas desse modo encontram-se associadas as do subjuntivo, restando-lhes formas próprias apenas para as segundas pessoas do singular, com o sujeito *tu*, e do plural, com o sujeito *vós*. Sobram, portanto, as terceiras, singular e plural, e a 1ª do plural, uma vez que não se registra forma verbal do imperativo para a 1ª do singular por uma razão lógica: ninguém dá ordem a si mesmo. Tomemos como exemplo um verbo da 1ª conjugação, *levar*, em todas as suas formas, conforme descreve Cunha e Cintra (2008, p. 430):

Imperativo afirmativo

1ª sing ____	3ª sing leve	2ª pl levai
2ª sing leva	1ª pl levemos	3ª pl levem

Seriam, pois, formas próprias do imperativo, nesse paradigma, apenas *leva* e *levai*, as outras pertencem ao presente do subjuntivo. Para o imperativo negativo, todas as formas são integralmente supridas pelo presente do subjuntivo, como explicam Cunha e Cintra (2008). Vejamos o paradigma (Cunha; Cintra, 2008, p. 430):

Imperativo negativo

1ª sing ____	3ª sing não leve	2ª pl não leveis
2ª sing não leves	1ª pl não levemos	3ª pl não levem

Nesses dois paradigmas, a nosso ver, relaciona-se à problemática citada o fato de as terceiras pessoas também se dirigirem ao interlocutor, ou seja, à 2ª pessoa do discurso. Dessa maneira, o que ocorre é uma combinação da forma verbal na 3ª pessoa, singular ou plural, com um sujeito de 2ª pessoa. Cunha e Cintra (2008) resolvem essa combinação explicitando que os sujeitos dessas formas verbais de 3ª pessoa são os pronomes de tratamento *você*, *o senhor*, *Vossa Senhoria*, etc. (Cunha; Cintra, 2008, p. 490). Aqui, temos um problema: como explicar para os alunos que o pronome *você*, em competição



com *tu*, usado por eles na linguagem espontânea para se destinarem ao interlocutor, consiste em um pronome de tratamento e não em um pronome pessoal do caso reto? Quanto à 2ª e 3ª pessoas do plural, a situação se mostra mais complexa, porque o pronome *vocês* se realiza categoricamente no português, haja vista o completo desuso de *vós*. Haveria, portanto, a mesma forma verbal tanto para a 2ª pessoa do plural quanto para a 3ª.

Passemos para a descrição de Rocha Lima (1983). Diferentemente de Cunha e Cintra (2008), Rocha Lima não inclui no paradigma dos dois imperativos a 1ª pessoa do plural, mas, tal como os outros dois autores, estabelece uma correspondência entre o verbo na 3ª pessoa, singular e plural, e a combinação com o sujeito pronominal *você* e *vocês*, sem, entretanto, apontar para o fato de essas formas serem de tratamento, o que associa ainda mais o uso de *você* e *vocês* à 2ª pessoa do discurso. Assim, partindo da descrição dos paradigmas do imperativo apresentada por tais gramáticas, que, na verdade, é o procedimento adotado pelos livros didáticos de Português, ensinamos aos alunos um cruzamento entre formas verbais de 3ª pessoa e formas pronominais que realizam a 2ª pessoa do discurso. Fica claro, pois, que os gramáticos citados não reconhecem *você* e *vocês* como pronomes pessoais do caso reto de 2ª pessoa do discurso, como estudos sociolinguísticos têm demonstrado (Lopes, 2004). Antes de passarmos para esses estudos, vejamos a descrição de Bechara (1998).

Curiosamente, Bechara (1998) descreve os dois paradigmas, imperativo afirmativo e negativo, apresentando-os com as formas verbais das três pessoas, singular e plural, 1ª, 2ª e 3ª, seguidas pelos pronomes pessoais do caso reto (Bechara, 1998, p. 251):

Imperativo afirmativo

1ª sing cante eu	3ª sing cante você	2ª pl cantai vós
2ª sing canta tu	1ª pl cantemos nós	3ª pl cantem vocês

Imperativo negativo

1ª sing não cantes eu	3ª sing não cante você	2ª pl cantais vós
2ª sing não cante tu	1ª pl cantemos nós	3ª pl cantem vocês

Parece que o fato de Bechara considerar, nos paradigmas do imperativo, a 1ª pessoa do singular suscita uma ambiguidade se levarmos em conta a descrição de Cunha e Cintra (2008), por exemplo, que não inserem a 1ª pessoa do singular nesses paradigmas. Segundo Bechara, os modos verbais classificam-se de acordo com a posição do falante em

...face da relação entre a ação verbal e seu agente a) INDICATIVO – em referências a fatos como verossímeis ou tidos como tais: *canto, cantei, cantava, cantarei* b) SUBJUNTIVO(...) em referência a fatos incertos: *talvez cante, se cantasse* c) CONDICIONAL – em referência a fatos dependentes de certa condição: *cantaria* d) OPTATIVO- em relação a ação como desejada pelo agente: *E viva eu cá na Terra sempre triste* e) IMPERATIVO- em relação a um ato que se exige do agente: *cantai* (Bechara, 1998, p. 222).

A ambiguidade está justamente na consideração do autor de que, no modo imperativo, a ação verbal se relacionaria com o agente, deixando, assim, o interlocutor de fora da relação. A pergunta subjacente à ambiguidade é: na realização das formas do imperativo, exige-se um ato do agente ou do interlocutor? De qualquer maneira, a explicação desse gramático, por um lado, mostra-se condizente com os paradigmas apresentados por ele, diferenciando-se das descrições de Cunha e Cintra (2008) e de Rocha Lima (1983), mas, por outro, revela a mesma correspondência apresentada por esses autores entre a forma verbal de 3ª pessoa do singular e os sujeitos *tu, você/ vocês*, formas pronominais de segunda pessoa do discurso. Assim, conclui-se que Bechara também não leva em conta a variação linguística na realização das formas pronominais de segunda pessoa, singular e plural.



A julgar pelas diferenças e semelhanças entre as gramáticas do português aqui apresentadas, os livros didáticos, que as tomam por base, oferecem ao aluno uma situação linguística relacionada ao modo imperativo complexa. Soma-se a essa problemática a apropriação pelos livros didáticos de Português da regra "...as duas formas de segunda pessoa (tu e vós) são tiradas às formas correspondentes no *presente do indicativo*, sem o s final; as duas outras (você, vocês) buscam-se ao *presente do subjuntivo*, sem alteração ..." (Rocha Lima, 1983, p. 112). Castilho (2010), em relação às 2as pessoas, chama a referida regra de mnemônica criada pelas gramáticas escolares. Trata-se de uma regra difícil de ser memorizada, porque as formas verbais de 2ª pessoa do singular, na linguagem de uso do brasileiro, não se realizam mais com a desinência -s; as da 2ª do plural caíram em desuso, bem como o pronome vós. As gramáticas citadas descrevem, ou melhor, nesse caso, prescrevem, regras de uma sincronia passada. A próxima seção desenvolverá mais a relação entre paradigma verbal, paradigma nominal e ensino do modo imperativo.

VARIAÇÃO, PARADIGMA VERBAL E NOMINAL: A SAGA DO IMPERATIVO

O ensino de português no Brasil reflete, quanto às desinências verbais de número e pessoa, paradigmas descritos pelas gramáticas normativas. Indo mais além, podemos dizer que apresenta, ainda, vestígios de gramáticas do Latim Clássico (LC), em relação, sobretudo, ao modo indicativo e subjuntivo. Nas do português, encontramos as desinências -o, -s, -mos, -is e -m, relacionadas, respectivamente, à 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, 2ª pessoa do singular, 1ª pessoa do plural, 2ª pessoa do plural e 3ª pessoa do plural. Nas do LC, observamos praticamente essas mesmas

desinências. A diferença está na queda de *-t*: para esse registro do latim, registravam-se a flexão *-t*, para a 3ª pessoa do singular, *-tis*, para a 2ª pessoa do plural, e *-nt*, para a 3ª pessoa do plural.

Na passagem do latim para o português, *-t* sofreu queda, não chegando aos nossos paradigmas verbais, mas chegaram as desinências que, praticamente, se relacionam bionivocamente com as formas pronominais **eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas**: **eu falo, tu falas**, ele/ela fala-, **nós falamos, vós falais, eles/elas falam**. Na 3ª pessoa do singular, não há desinência. Era no LC o **-t**, que sofreu queda. A pergunta é: onde estão as formas **você e vocês**? Elas só aparecem nos paradigmas do imperativo, refletindo as mudanças linguísticas pelas quais o sistema verbal e pronominal vêm passando, sobretudo no português brasileiro.

A forma *você*, segundo Lopes (2004), advém da expressão *Vossa Mercê*, de base nominal, que perdeu suas características lexicais, tornando-se mais gramatical, ou seja, passou de nome para pronome de 2ª pessoa do singular e do plural, combinando-se com formas pronominais de 2ª e de 3ª pessoas: *te/teu*; *vos/vosso* e *seu/seus*. De acordo com a autora, *você* já estabelecia co-referência com *te/teu* e com formas do imperativo de 3ª pessoa, além de começar a competir com *tu* já no século XIX, suplantando o uso desse pronome por volta dos anos 20-30 do século XX. Por essa época, pois, a relação já ocorria com formas verbais de 3ª pessoa. Ainda, segundo Lopes (2004), *tu*, no século XX, volta a competir com *você* sem, contudo, combinar-se com a forma verbal de 2ª pessoa, ou seja, a que apresenta desinência *-s*, mas com a de 3ª em que não há desinência de número e pessoa. Dessa forma, entende-se que o quadro de combinação entre pronomes e formas verbais revela muita variação linguística, que, quase sempre, não é reconhecida pelas gramáticas normativas. Nesse ponto é que se instaura a distância entre o que os alunos conhecem espontaneamente de sua língua e o que a escola espera que ela aprenda. Mas como fica o imperativo nessa relação? Voltemos ao paradigma verbal do LC.



Na descrição do imperativo do LC, observa-se o registro apenas da forma da 2ª pessoa do singular e do plural, indicando que esse modo se relacionava ao interlocutor, com formas próprias. Aparentemente, uma realização tão simples, mas que se complexifica com a entrada do subjuntivo para ajudar o imperativo a expressar ordem e proibição. Segundo Câmara Júnior (1976), as formas subjuntivas passaram a suprir as pessoas que faltavam ao imperativo, ou seja, a 3ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural. De acordo com esse autor, a 3ª pessoa era usada em relação ao tratamento do ouvinte, que, como já vimos, consistia em uma expressão nominal *Vossa Mercê*, que levava o verbo para a 3ª pessoa do singular. A 1ª pessoa do plural passou a ser usada quando "...o falante impõe a outros uma tarefa de que quer participar." (Câmara Júnior, 1976, p. 136) Nas proibições, as formas subjuntivas eram as obrigatórias e deveriam estar acompanhadas por *não* diante do verbo. Câmara Júnior (1976) conclui esse raciocínio, mostrando que essas condições continuaram no português.

Assim de maneira bem sintética, tentamos explicar de onde se origina a dificuldade de entendermos e usarmos as regras prescritas pelas gramáticas normativas e pelos livros didáticos de Português. Subjacente a elas estão regras variáveis que remontam ao LC, entendendo regras variáveis como fenômenos linguísticos em competição. Assim é que, atualmente, na linguagem de uso do brasileiro, *tu* compete com *você*, mas *vocês* não compete com *vós*, porque na disputa *vocês* ganhou a luta, enquanto *vós* só aparece nos referidos livros e nas referidas gramáticas, que, a julgar pelo raciocínio desenvolvido nesta seção, consideram *você* como forma de tratamento e não como pronome pessoal do caso reto.

As competições linguísticas em relação ao imperativo não param por aí. O próprio Câmara Júnior (1976) já apontava para a variação, no PB, entre formas do imperativo e do modo indicativo, mesmo nas proibições. É claro que ele não se referia ao fenômeno como variação linguística, mas deixa clara a tendência à substituição das formas

do imperativo pelas do indicativo. É nesse ponto que retomamos o início deste texto quanto aos exemplos elencados. Esse mesmo autor deixa revelar que já havia em latim certa fluidez quanto à concepção do imperativo. Imaginem hoje, em pleno século XXI, quantas estratégias linguísticas podem ocorrer? Listamos apenas algumas. Chamamos a atenção ainda para o fato de que todo esse processo envolvendo pronomes e verbos está inserido em estruturas socioculturais específicas. Por isso, a proposta didática, discutida na próxima seção, leva em conta a realidade linguística na escola e fora dela.

PROPOSTA DIDÁTICA: ORALIDADE E ESCRITA

Levando em conta a complexidade discutida em relação ao modo imperativo, foi desenvolvida uma proposta que relaciona oralidade, mais e menos monitorada, e escrita, mais e menos monitorada. Em função disso, apropriamo-nos da ideia de contínuo com base em Bortoni-Ricardo (2004, 2005), sob perspectiva da Sociolinguística Educacional, e Marcuschi (2001). O ensino de língua materna apoiado nessa perspectiva preocupa-se principalmente em abordar fenômenos da língua em uso, sem estigmatizar o diferente e sem deixar de lado a relação entre sociedade e língua, características essas que o permeiam cada vez mais. Na seleção de estudos desta ramificação da Sociolinguística, encontram-se sobretudo temas relacionados à variação linguística. Vimos que Bortoni-Ricardo (2005) atribui importância ao ensino que leve em conta a variação linguística, porque envolve aspectos da sociedade que se refletem na escola. A autora criou a imagem de três contínuos imaginários que levam ao entendimento do que ocorre na língua quanto à variação linguística.

Sejam os contínuos: o contínuo rural urbano, o contínuo de oralidade e letramento e o contínuo de monitoração estilística.



O primeiro estabelece-se na relação entre o português brasileiro e aspectos do caráter rural e urbano dessa variedade; o segundo, na relação entre aspectos da oralidade e escrita. No terceiro e último contínuo, situam-se interações espontâneas, sem prévio planejamento, e interações previamente planejadas e que, por isso, exigem muita atenção do locutor. Os aspectos principais que levam ao cuidado com a linguagem são o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Para ilustrar esse contínuo, Bortoni-Ricardo situa de um lado as interações menos monitoradas; de outro, as mais monitoradas. Nossa proposta pauta-se no contínuo oralidade-letramento. Porém, a fim de criar as atividades que partem da oralidade (mais ou menos) espontânea dos alunos e cheguem à escrita monitorada sob perspectiva da norma de prestígio, recorreremos ao apoio de textos que se situam entre os mais prototípicos da oralidade aos mais prototípicos da escrita. Por isso, associamos o contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004, 2005) ao de Marcuschi (2001), que situa entre uma modalidade e outra alguns gêneros textuais.

Segundo esse autor, existem gêneros prototípicos da fala, como conversas públicas, conversa telefônica e conversa espontânea, e gêneros prototípicos da escrita: textos acadêmicos, artigos científicos, legislação, documentos oficiais, relatórios técnicos, pareceres. No meio do contínuo, situam-se vários gêneros como narrativas, piadas, exposições informais, entre outros, no espaço do quadro destinado à fala; no espaço referente à escrita, encontram-se cartas, bilhetes, instruções de uso, avisos, anúncios, entre outros. Esta proposta poderá ser desenvolvida no 7º ano do Ensino Fundamental, sem distinção de perfil de escola, em rede pública ou particular. Ela foi idealizada para ser desenvolvida em 5 etapas. A primeira consiste na apresentação e discussão, para e com a turma, do trabalho a ser desenvolvido. É nessa fase que o professor precisa desenvolver no aluno a consciência de que as atividades escolares devem ser colaborativas e não isoladas, porque conhecimento deve ser mediado, compartilhado. Em relação



ao uso do modo imperativo, nessa etapa, resgata-se o que foi discutido sobre o contínuo oralidade-letramento (Bortoni-Ricardo, 2004, 2005) e oralidade e escrita (Marcuschi, 2001). Escolhemos o gênero letra de música, porque se situa entre a oralidade e escrita. Para facilitar o início do circuito, optamos por não partir da oralidade mais espontânea. A música selecionada permite mostrar aos alunos como as formas do imperativo são carregadas de intencionalidade.

No primeiro momento da contextualização, em que a aula presencial deve desenvolver mais eventos de oralidade do que de escrita, a ideia é instigar os alunos a descobrirem o tema do circuito didático a partir de um vídeo da música da cantora Pitty, *Admirável Chip Novo*, onde há, no refrão da música, uma sequência de verbos no imperativo que chamam a atenção dos interlocutores justamente por estar na parte repetitiva da letra para destacar a mensagem do texto, que pode ser lida e ouvida em [Admirável Chip Novo - Pitty - LETRAS.MUS.BR](https://www.youtube.com/watch?v=ub1xbhw?si=koff5tclpwzhgkda). Essa letra deve levar o aluno a perceber a crítica da voz que fala no texto. Ela sugere a reflexão de uma pessoa sobre seu comportamento automatizado na sociedade em que se insere. Trata-se do despertar de um ser humano que se sente robotizado, sem vida. A sequência dos verbos no imperativo corresponde a uma intenção clara: enfatizar o caráter de obediência das pessoas submetidas ao sistema social. Elas estão em constante necessidade de praticar as ações que esse sistema lhes ordena: **pensar, falar, comprar, beber, ler, votar, não se esquecer, usar, ser, ouvir e dizer**. A repetição desses verbos em sua forma imperativa é, portanto, expressiva, deixando de ser uma reiteração sem funcionalidade.

Tal expressividade revela-se mais intensamente na *performance* musical da banda que toca a música, o que levou a optarmos pela visualização do clipe, disponível em https://youtu.be/axj_ub1xbhw?si=koff5tclpwzhgkda. A representação teatral de *Admirável Chip Novo* promove a correspondência entre figurinos e a parte dos verbos no imperativo, por um lado, e entre a performance comportamental da cantora e esses verbos, por outro. No início da música, ela



comporta-se como um robô, usando roupas em tonalidades claras, com visual conservador, sugerindo obediência. No momento em que canta o refrão, aparece com roupas escuras, como uma roqueira e bem agitada, sugerindo rebeldia. Espera-se que o aluno compreenda essas mudanças e estabeleça a relação entre figurino, cenário e performance da cantora com as partes da letra da música, com foco nos verbos do refrão. Para instigá-los, sugerem-se as perguntas: O que vocês acharam do clipe? A letra de música é também um gênero textual intitulado canção, vocês conhecem? Qual o objetivo desse texto? Vocês gostaram mais de cantar assistindo ao clipe ou ler o texto? A qual assunto está ligado o clipe e a música? Como é o cenário? Vocês perceberam a troca de cenário? Aparece uma sequência de verbos no refrão? Que intenção têm esses verbos? Eles dão uma ordem? Por que no texto as ordens são dadas? Vocês concordam com as ordens dadas? De que forma vocês fazem um pedido, um conselho ou uma ordem? A expectativa é que as perguntas sobre o tema surjam e sejam exploradas as formas como se devem dar ordens, sugerir conselho, fazer um pedido. Essa instigação deve ser feita com base no texto via recurso gráfico, visual e sonoro.

A segunda etapa desenvolve a temática proposta através de aulas teóricas e exploratórias, estruturando e encaminhando os conteúdos envolvidos no circuito didático. A finalidade é fornecer meios para que os estudantes compreendam melhor os constituintes que integram o tema da problemática. O docente em sua aula pode recorrer a recursos variados de apresentação ou, ainda, apropriar-se de imagens e textos, entre outros, para tornar sua apresentação elucidativa, interessante e crítica. Nessa fase, o evento é de +letramento, pois a aula teórica recebida pelo aluno deve ser com base em material escrito. Na primeira fase dessa etapa, a ideia é resgatar a estrutura do verbo no modo imperativo, focalizar além do sentido de existência, a forma como eles aparecem nas orações e as regras que a gramática oferece. O Objetivo é apresentar a forma sistematizada de construção do modo imperativo. Para isso será mostrado que o modo imperativo



afirmativo é formado do presente do indicativo e do presente do subjuntivo e o imperativo negativo, totalmente do presente do subjuntivo. Para isso, pode-se utilizar até mesmo o livro didático adotado pela escola. Essa parte da etapa serão de aulas teóricas sobre o imperativo, que podem se basear na gramática de Cunha e Cintra (1989) e em atividades das mais tradicionais até as mais contextualizadas. Leva-se em conta um trabalho pedagógico com a linguagem, não tendo como concepção somente a identificação de categoria linguística, mas a finalidade comunicativa do verbo em um contexto. A aula exploratória inicia-se com questionamentos, um bate-papo, sobre o modo imperativo. Nesse momento, será feito um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre situações comunicativas em que predominam as instruções, as ordens, as formas de se persuadir.

Após o bate-papo introdutório, será apresentada a definição dada pela gramática normativa para que os alunos familiarizem-se com o que se prescreve sobre o verbo na norma culta da língua. Mostram-se algumas orações do verbo no modo imperativo. Ilustramos essa proposta com as orações e os sentidos: Uma ordem: "Coma feijão!" Um pedido: "Sorria." Um convite: "Venha estudar comigo!" Um conselho: "Caminha e esquece todo o resto!": Nesse momento, pede-se que os alunos encontrem os verbos nas orações, que explorem a significação do verbo, deixando-os à vontade para interagir com os colegas. Logo após, o professor ressalta a importância da definição do modo imperativo que se apresenta com o uso do verbo. Em seguida, deve ocorrer uma sistematização da correspondência entre pessoa gramatical e formas do verbo no imperativo afirmativo e negativo. O professor tem que previamente ter explicado os modos indicativo e subjuntivo. Antes da sistematização, deve-se proceder a uma atividade que leve o aluno a descobrir que tal correspondência mostra-se de difícil assimilação em função da competição de formas, já que ora o falante usa as formas da segunda pessoa do singular, ora da terceira numa clara evidência de variação linguística. Para tanto, pode-se retomar o refrão da música *Admirável Chip Novo*.

O professor deve instigar o aluno a comparar as formas no imperativo afirmativo dessas estrofes com outras que poderiam ser usadas.

A forma do imperativo negativo será destacada das do afirmativo a fim de servir de reflexão logo em seguida. Seguem sugestões para a instigação: 1) No caso das ordens afirmativas, existe outra possibilidade de indicá-las. Pensem na forma como vocês dariam essas ordens a uma pessoa (seu interlocutor). Para tanto, vamos retomar a interpretação da música. Quem está dando ordem para quem? Ou seja, quem é o locutor das ordens e quem é o interlocutor? 2) No caso da forma negativa do imperativo, também podemos escolher outra forma verbal. Vamos descobrir? O professor conduzirá os alunos a chegarem às formas **fala, pensa, compra, usa, diz, não se esquece**, e assim sucessivamente, para eles perceberem que nem sempre usamos as formas prescritas pela gramática.

Na terceira etapa, a proposta **é incentivar os alunos a aprenderem de forma** autônoma e participativa, a partir de problemas e situações apresentadas no ensino e aprendizagem do verbo no modo imperativo. A proposta é que o estudante pesquise sobre o gênero textual receita e sua relação de injunção com o imperativo na construção de sentido para esse gênero textual. O aluno, no centro do processo de aprendizagem, participará ativamente na pesquisa, sendo responsável pela construção do seu conhecimento por meio de um processo que busca as informações pertinentes ao equacionamento da problemática apresentada. Neste circuito, essa parte foi dedicada à transformação na forma de conceber o aprendizado. Trata-se de uma etapa anterior a uma discussão coletiva.

O propósito é levar o aluno individualmente a buscar as características desse gênero para descobrir o contexto de letramento que o envolve. Assim, ele deve ser instigado a descobrir que a receita emprega a sequência injuntiva com o objetivo de orientar o interlocutor na preparação, descreve os ingredientes e define como executar a receita. Por conseguinte, o gênero textual pesquisado pertence à



ordem do “descrever ações.” O tipo textual de base é a injunção, pois instrui seu interlocutor a fazer algo e indica-lhe as ações que deverão ser efetuadas através de verbos operacionais, em sua maioria, no imperativo. A função sociocomunicativa da receita é ensinar alguém a realizar algo. Entretanto será executada se for do desejo do leitor/interlocutor. Além disso, o aluno será levado ainda a pesquisar como é composto o verbo no modo imperativo nos manuais de gramática para verificar que os fenômenos linguísticos apresentados por ela são os mesmos utilizados fora dos manuais. Estabelece-se, assim, a relação com as aulas da norma culta do português em momentos de mais monitoramento, revelando-se, portanto, a atuação do letramento escolar e, logicamente, a atuação do contínuo oralidade-letramento. Na pesquisa individual, o material deverá ser orientado pelo professor em sites e livros que tratam do referido gênero textual e as regras para o verbo de forma monitorada e mais prestigiada da língua portuguesa. Na construção desse conhecimento, o aluno poderá chegar à conclusão de que ainda lhe faltam dados para a compreensão do uso do verbo de forma menos monitorada, o que pode ser discutido na próxima etapa nas discussões coletivas.

O quarto momento do circuito destina-se à reflexão, de forma coletiva e crítica, do uso dos verbos no modo imperativo em contextos de + letramento e - letramento com textos multimodais, advindos da *internet*, especificamente, receitas culinárias. Pretende-se, aqui, mostrar ao aluno o que diz a regra, partindo dos textos de gêneros instrucionais, não para negar o que ele já produz; mas para oferecer-lhe a possibilidade de analisar as formas verbais utilizadas em textos instrucionais. Para tanto, deve observar as diferenças de utilização na oralidade e na escrita, para que possa fazer a escolha apropriada de acordo com a situação, a intencionalidade e o público-alvo. Os grupos formados na contextualização são retomados para discutirem o que aprenderam sobre o verbo no modo imperativo e sobre os contextos de +letramento que as envolvem. Nessa etapa, os alunos vão assistir ao vídeo do YouTube da culinária Rita Lobo. Os alunos em grupo



serão orientados a observar o modo como a apresentadora demonstra o passo a passo, atentando em especial para as palavras ou expressões que dão os comandos (verbos). A forma como ela dá instruções para execução de ações como ensinar, orientar, conduzir e instruir o interlocutor a realizar uma determinada tarefa, na receita discursiva, promovendo uma análise das formas verbais utilizadas com sentido de dar instruções em contextos de oralidade. Após assistirem ao vídeo, o professor abrirá para discussões e reflexões sobre os aspectos que mais chamaram a atenção deles no vídeo em relação à forma e ao contexto. Deve-se explicar a multimodalidade do texto, onde ele circula, qual a intenção, a que público se destina.

A quinta e última parte promove o estímulo à produção coletiva, ou seja, colaborativo, podendo ser em grupo ou com todos os alunos. Trata-se de uma parte do circuito que retoma os passos anteriores, mas que também pode acrescentar dados novos. A base desta etapa é a criação de receitas culinárias literárias. Esse procedimento permitirá ao aluno transitar entre textos instrucionais que impulsionam ordens mais concretas e textos que suscitam ações imperativas. Propõe-se que, antes de se começar a produção coletiva, o grupo leia receitas em ambientes virtuais e procurem receitas-poemas. A partir dessas leituras, espera-se que o aluno perceba certa semelhança com as receitas instrucionais que já foram bem apresentadas. O grupo terá autonomia para fazer as leituras, mas será disponibilizada uma produzida pelo professor. O objetivo é levar o aluno a aprender a fazer escolhas de seu aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este circuito possibilitou a associação entre o conhecimento acadêmico e o vernacular sobre o modo imperativo, impulsionando-nos a ensinar gramática, que é sempre um desafio. Não foi necessário



maldizer as normas linguísticas não cultas para apresentar a culta. Basta fomentar a criticidade do aluno para potencializar suas habilidades linguísticas e levá-lo a refletir sobre sua linguagem. Estudar a língua com um enfoque na diversidade demonstra uma preocupação social que é evidente em diversos momentos da história da humanidade, ou seja, a língua é a expressão da sociedade e é inseparável da história humana. Dessa forma, levar em conta só as regras das gramáticas normativas da língua portuguesa, no que respeita o modo verbal imperativo, não nos garantiria a desejada relação entre os letramentos vernaculares e o escolar, que se converte, na verdade, em diversidade e expressão da sociedade.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro. **Nós chegemu na escola, e agora?**: Sociolinguística & Educação. São Paulo, Parábola editorial. 2004, p. 39-56.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CÂMARA JÚNIOR, Mattoso. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CASTILHO, Ataliba T. **A nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

COSTA, Cibele; MARCHETE, Greta. **Coleção Geração Alpha Língua Portuguesa**. Ensino fundamental: anos finais: 7º ano. São Paulo: Edições SM, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

LOPES, Célia. O quadro dos pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, Sílvia; BRANDÃO, Sílvia(org.). **Morfossintaxe e ensino de Português**: Reflexões e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004, p. 151-178.

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 34 ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

5

*Karim Cristina Palheiro da Silva
Wagner Alexandre dos Santos Costa*

O USO E A PRODUÇÃO DE JOGOS COMO METODOLOGIA ATIVA EM SALA DE AULA:

**PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO
LEITORA E ESCRITA DE CONTOS NO SEGUNDO
SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos uma síntese da proposta pedagógica de ensino de leitura a partir de um jogo. A motivação inicial para o uso de atividades lúdicas e a produção de um jogo nesta pesquisa foi a percepção de que a pesquisadora teve quando, ao utilizar o jogo *Kahoot* em sala durante atividades avaliativas após a leitura de textos, houve um maior estímulo e participação dos alunos nessas atividades. Durante as atividades de leitura em voz alta nas aulas de língua portuguesa, é comum que o professor tenha participação dos mesmos dois ou três alunos que, felizmente, gostam de ler, e o restante da turma sente-se inibida ou pouco motivada a incluir-se na tarefa. Nesta proposta, procura-se usar metodologias ativas em sala de aula, com o intuito de estimular a participação e engajamento dos estudantes nas atividades, “recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – [que] me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura” (Gerald, 2011, p. 76).

Nas atividades de leitura elaboradas para a utilização no caderno de atividades², procurou-se desenvolver formas lúdicas para trabalhar a leitura, baseando-se na relevância do uso de atividades com jogos pedagógicos. “Na difusão de um ensino voltado para o lúdico no século XX, as teorias de Lev Vygotsky reiteraram a ideia de que os jogos propiciam um ambiente de ensino e aprendizagem” (Santos; Ribeiro, 2021, p. 15). É brincando que a criança consegue elaborar conceitos mais complexos, imitando regras de uma realidade que ela ainda não é capaz de compreender. Para Gonçalves

2

Esta pesquisa é um recorte da dissertação “O uso e a produção de jogos como metodologia ativa em sala de aula: proposta didática para a formação leitora e a escrita de contos no segundo segmento do ensino fundamental”, desenvolvida por Karim Cristina P. da Silva e orientada por Wagner Alexandre dos S. Costa no Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ (2025).

(2014), na brincadeira, cria-se um mundo e eu imaginários que facilitarão a aquisição dessas regras e conceitos.

Durante uma atividade de jogo, o mundo lúdico, do brincar, é trazido à tona e permite que a imaginação e a fantasia daquele que participa estejam ativadas, minimizando situações de constrangimento por erro ou desconhecimento de regras. O momento do brincar é aquele onde as regras serão aprendidas e internalizadas. Durante as atividades lúdicas, a criança aprende a desenvolver habilidades para participar e a ludicidade estimula a motivação interna (Kishimoto, 2011).

Além das atividades lúdicas, outra tentativa de estimular os(as) estudantes a participarem ativamente nesta pesquisa acontece através da aplicação de atividades manuais. Pessoas diferentes aprendem de maneiras diferentes, portanto, ao utilizar material manipulável (um jogo de cartas para estimular a produção oral e escrita), pretende-se atingir um maior número de estudantes. Cruz e Venturelli (2021, p. 247) afirmam que utilizar atividades manuais e criativas para realizar tarefas relacionadas ao conteúdo ensinado desenvolve o aprendizado de forma mais efetiva.

Após o uso do caderno com atividades de leitura e escrita, os estudantes foram convidados a desenvolver um jogo de cartas para estimular a escrita de contos, propiciando “ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas” (Brasil, 2013, p. 117).

Nesta pesquisa, foi construído colaborativamente, com a participação dos(as) estudantes, um baralho, objeto utilizado de forma lúdica como um brinquedo, estimulando “a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (Kishimoto, 2011, p. 20), para “dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (Kishimoto, 2011, p. 21). A partir da construção

desse objeto de brincar, os mesmos estudantes construíram também um sistema de regras, “permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica” (Kishimoto, 2011, p. 20.).

Em razão do caráter cultural, diferentes culturas terão variadas definições do que é jogo, como exemplo, Kishimoto (2011) dá a atividade de atirar flechas que, na sociedade atual, pode ser entendida como uma brincadeira ou competição, mas na cultura de povos originários, pode ser uma preparação para o trabalho de caça ou sobrevivência na vida adulta. A mesma autora traz diferentes conceituações para o que seja a atividade do jogo, sintetizando essas características em

pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos:

1. Liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário, de motivação interna e episódica da ação lúdica; prazer (ou desprazer), futilidade, o “não sério” ou efeito positivo;
2. Regras (implícitas ou explícitas);
3. Relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), incerteza de resultados;
4. Não literalidade, reflexão de segundo grau, representação da realidade, imaginação; e
5. Contextualização no tempo e no espaço” (Kishimoto, 2011, p. 30-31).

O jogo elaborado pelos(as) estudantes foi o estímulo para a produção de textos narrativos, inicialmente orais, em seguida, escritos, assumindo assim, caráter de brinquedo educativo, com função tanto lúdica quanto educativa. A proposta previa que fosse utilizado como ferramenta para auxiliar o(a) estudante na criação

de um conto, com o objetivo de incentivar o processo cognitivo de geração de inferências: as cartas das diferentes categorias são informações exteriores a serem processadas pelo cérebro para construir um conto, inicialmente falado, que pode posteriormente ser usado como estímulo para a produção textual final. Pretendia-se que o(a) estudante percebesse que, para a criação de textos do gênero conto, precisaria apresentar personagens e situá-los em um tempo e local específicos no qual aconteceriam as ações.

EXEMPLO DE ABORDAGEM PEDAGÓGICA: ATIVIDADE INICIAL DA PESQUISA

A atividade diagnóstica de leitura e escrita de narrativa foi realizada considerando a leitura do *itan*³ “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas. A escolha do conto de origem oral africana; que é “herança da sabedoria dos escravos nagôs que viveram no Brasil, principalmente na Bahia, [e] faz parte da cultura oral de muitos brasileiros, por isso, é transmitido de boca a ouvido, de geração em geração” (Póvoas, 2004, p. 6); justifica-se por “contribuir para a implementação da Lei 10.639/03 que, por sua vez, defende a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira em contextos escolares” (Reis, 2017, MUCAI – Museu Virtual de Contos Africanos e Itan). Esse momento inicial aconteceu em duas aulas de Língua Portuguesa, com 50 min. cada uma. Depois de lido o texto, os estudantes responderam, por escrito, a questões que foram elaboradas com o objetivo de levar o estudante a um raciocínio mais complexo sobre o texto, com perguntas inferenciais (1, 3, 4) e globais (2.A, 2.B), a partir da

3

“Itan é uma palavra nagô que significa história...”

“[...] um itan pode ser uma história séria ou engraçada. Pode aparecer gente, bicho, planta e até seres encantados, mas é sempre uma maneira suave de ensinar e aprender. Termina sempre com uma lição de vida, um ensinamento” (Póvoas, 2004, p. 6).

“Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos 1980-1990”, proposta por Marcuschi (2008, p. 271-272).

Após a leitura do texto e resposta às questões, foi proposta a construção de um conto semelhante, alinhado à temática do texto “A casa de Ariuô”, de Ruy Póvoas. Para tal, a pesquisadora convidou o(a) participante a narrar por escrito um acontecimento (real ou imaginado) que seja um conflito, um problema qualquer, que esteja relacionado à falta de comunicação entre as pessoas. O(A) estudante foi orientado a escrever um texto narrativo curto nesta etapa e entregá-lo após a conclusão.

ATIVIDADES DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Foi elaborado um caderno de atividades de leitura e escrita, usando como base o conto de suspense “Os espíritos”, produzido por alunos do 9º ano da rede pública de Barra Mansa. O conto de suspense dá sequência ao trabalho de leitura e interpretação de contos, iniciado durante o terceiro bimestre com as turmas que participaram da pesquisa. O conto lido nesta etapa foi produzido como resultado da mediação didática *Construção de personagens no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário*, apresentada na dissertação de Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ (Esperança, 2020), tendo como público-alvo alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola do Município de Barra Mansa-RJ, cidade do sul fluminense, região à qual pertence também Piraí, município na qual a pesquisadora atua como docente das turmas que participaram desta pesquisa.

Serão resumidas a seguir, as atividades presentes no caderno.

AULA 1: ATIVIDADE DE LEITURA 1 – CONTO “OS ESPÍRITOS”

Apresentação, inicialmente, somente do título do conto, para a formação de associogramas⁴;

Perguntas à turma sobre que tipo de informações eles esperam que apareçam no conto, tendo as palavras do título como base. Anotação das suposições dos estudantes e formação de ilha de palavras ou mapa mental no quadro.

O objetivo dessa atividade é levar /o/a estudante a perceber que, antes mesmo de iniciar a leitura do texto por completo, analisando somente o título, é possível extrair informações que já sabe a partir dele, antecipando parte do que poderá aparecer no texto a ser lido. Sobre esse momento, de ativação do **conhecimento prévio**, pertencente à etapa de **pré-leitura**, Nascimento (2024) afirma que ele é essencial para permitir que o estudante perceba seu papel na construção dos sentidos do texto escrito:

Nessa perspectiva, “o significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Assim o texto não mais será percebido linearmente, em que a compreensão acontece a partir da decodificação. Ao contrário disso, o leitor perceberá que a construção do significado acontecerá, por exemplo, a partir de um processo de levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas a partir do que apresenta escrito. Ou seja, será atribuído ao leitor um papel ativo no processo da compreensão leitora (Nascimento, 2024, p. 28).

4

A técnica de utilizar associogramas para levantar vocabulário e ativar conhecimento prévio baseia-se em escrever uma palavra referente ao tema que se pretende trabalhar no centro de um quadro/folha, solicitar que os (as) estudantes digam que outras palavras podem ser associadas àquela e anotá-las no quadro/folha, ligando-as através de linhas, formando ilhas e/ou teias de palavras.



Após a etapa anterior, apresentação do **objetivo de leitura** ao estudante, escrevendo-os no quadro: identificar personagens, suas ações, tempo e lugar da narrativa. “Os estudiosos da área são uníssonos ao afirmarem que os leitores não se comportam da mesma maneira diante dos diferentes textos. Para cada texto, motivação e objetivo de leitura, são utilizadas diferentes estratégias” (Nascimento, 2024, p. 33).

Na proposta deste estudo, a leitura dos textos apresenta três etapas: pré-leitura, durante a leitura e após a leitura, conforme Solé (1998) estabelece. Na sequência de pré-leitura que foi descrita anteriormente pretende-se ativar o conhecimento prévio dos (as) estudantes sobre o assunto do conto a ser lido e orientá-los a estabelecer um objetivo de leitura, para em seguida, apresentar o conto em si. Munidos de um objetivo e tendo em mente o que já conhecem sobre o assunto, os estudantes poderão participar da leitura de forma mais atenciosa: “as previsões levantadas antes da leitura farão com que os leitores estejam mais atentos ao processo para saber se elas se confirmarão, o que contribuirá consideravelmente para a compreensão leitora” (Solé, 2014 *apud* Nascimento, 2024, p. 34).

Durante a leitura do conto: os estudantes fazem a primeira leitura individualmente, em silêncio, e em seguida a professora faz a leitura em voz alta para os alunos, de forma a combinar as duas habilidades de processamento linguístico receptivo (leitura/audição – vide tabela das habilidades comunicativas na seção 3).

Finalizada a leitura do conto, os alunos testam se as hipóteses apresentadas inicialmente confirmaram-se ou não, refletindo através das seguintes questões propostas no caderno de atividades para serem respondidas oralmente:

***Algum dos temas/assuntos que você
sugeriu apareceu na história?***

***Alguma das informações que apareceram
no texto atendeu às suas expectativas?***

A resposta a essas questões foi feita comparando o texto do conto com os associogramas do quadro e o que preencheram no caderno de atividades. A professora manteve escritos, no quadro, os temas e palavras relacionados que se confirmaram e apagou o que não estava presente no texto.

Como atividade de **pós-leitura**, são apresentadas questões discursivas com os seguintes objetivos:

Objetivo 1) Identificar, na introdução: informações descritivas de *nomear* e *qualificar*, que são “mecanismos próprios aos modos discursivos descritivos e narrativos apontados por Charaudeau (2016), cujo domínio e articulação se fazem necessários para a construção literária”. (Esperança, Santos e Santos, 2021, p. 96);

Objetivo 2) Comparar a impressão provocada pelo personagem nos (as) estudantes durante a leitura às informações presentes no texto;

Objetivo 3) Levar os estudantes a perceberem que, no conto, as personagens principais têm papéis actanciais distintos: Elizabeth inicialmente é uma vítima, torna-se agressora volta a ser vítima no final da narrativa. O movimento contrário acontece com a antagonista Maria de Fátima, que passa de agressora a vítima e termina novamente como agressora na narrativa. (Esperança, Santos e Santos, 2021).

A pesquisadora quis levar os alunos a perceberem que seus julgamentos foram atrelados tanto às características das personagens que puderam perceber durante a leitura do conto,

quanto às ações praticadas por essas mesmas personagens no desenrolar da história:

É interessante que a nomeação e a descrição não são elementos suficientes para produzir toda a atmosfera de mistério que é a característica do gênero em questão [conto de mistério]. Não basta pôr Elizabeth como boa e má, ou, como menciona o texto “inteligente e determinada”. Tampouco caracterizar seus colegas como opressores ou oprimidos, é preciso mais do que isso, o que significa pôr em ação as personagens, para que o leitor vá criando expectativas, se surpreendendo com o desenvolvimento da narrativa. O papel actancial, por ser imbuído de ações, vai produzindo esses efeitos no leitor e, ao mesmo tempo, provocando para que produza juízos sobre os personagens, com base no modo como eles se comportam (Esperança, Santos e Santos, 2021, p. 97).

Objetivo 4) Identificar elementos essenciais da narrativa: ações, personagens, tempo e espaço, conforme proposto por Travaglia (2007) para o tipo textual a ser analisado e posteriormente, produzido.

Objetivo 5) Preparar os (as) estudantes para a leitura de texto expositivo sobre os elementos da narrativa da aula seguinte (aula 2).

AULA 2 – ATIVIDADE DE LEITURA 2 - ELEMENTOS DA NARRATIVA / QUIZ

O objetivo desta aula é sistematizar o conhecimento sobre os elementos básicos da narrativa, apresentando texto expositivo sobre o tema para leitura e aplicando atividade lúdica de jogo para que os estudantes possam confirmar/refutar hipóteses que tenham feito durante a leitura do conto.

Fase 1: pré-leitura

A aula é iniciada com um breve resumo oral do conto lido na aula anterior. A pesquisadora pergunta aos alunos quem participava da história, onde e quando acontecia e como se deu o desfecho da trama;

Fase 2: leitura

Em seguida é apresentado texto expositivo, descrevendo elementos básicos da narração: narrador, personagens, ações, tempo e espaço. A leitura é feita em duas etapas: inicialmente de forma individual, em seguida coletivamente, com a participação dos alunos e fazendo pausas para a explanação do conteúdo, analisando a presença ou ausência desses elementos em textos lidos anteriormente;

Fase 3: pós-leitura

A avaliação sobre a identificação desses elementos no conto lido (Os espíritos) é feita usando um *quiz* em forma de jogo, com 10 (dez) questões.

Com o *quiz*, é possível que seja feita a avaliação de compreensão de leitura do conto, permitindo também uma atividade de metacognição, na qual os(as) estudantes relacionam os dois textos (teórico e conto). As questões são tanto de nível global como inferencial, pois podem ser respondidas retirando informações concretas do texto, no entanto exigem também um nível inferencial mais alto, pois é necessário que o(a) estudante relacione os dois textos lidos para captar informações que não estão explícitas no texto. Como exemplo da atividade, a imagem de um *quiz* preenchido por um participante da pesquisa e as regras do jogo na página seguinte.

Figura 2 - Quiz preenchido por estudante participante da pesquisa

QUIZZ – CONTO OS ESPÍRITOS			
	VERDADEIRO	FALSO	PONTOS
1 - O NARRADOR DO CONTO "OS ESPÍRITOS" É DO TIPO PERSONAGEM, ELE PARTICIPA DA HISTÓRIA.		X	110
2 - MARIA DE FÁTIMA É A ANTAGONISTA DO CONTO.	X		120
3 - O BEBÊ DE MARIA DE FÁTIMA É O PROTAGONISTA DA HISTÓRIA.		X	130
4 - NÃO HÁ PERSONAGENS SECUNDÁRIOS NO CONTO.		X	140
5 - O TEMPO DA HISTÓRIA É IMPRECISO.	X	X	135
6 - TODA A HISTÓRIA ACONTECE EM UM ÚNICO LOCAL.		X	140 145
7 - ELIZABETH, A PERSONAGEM PRINCIPAL, PRATICA TANTO BOAS COMO MÁS AÇÕES.	X		150 155
8 - OS CRIMES COMETIDOS POR ELIZABETH CONTRA MARIA FÁTIMA TÊM COMO MOTIVAÇÃO A VIOLÊNCIA QUE SOFREU NA FACULDADE.	X		160 165
9 - SOMENTE MARIA DE FÁTIMA FOI VÍTIMA DE VIOLÊNCIA.		X	170 175
10 - OS ESPÍRITOS QUE PASSARAM A ATORMENTAR ELIZABETH ERAM OS COLEGAS QUE HAVIAM PRATICADO BULLYING COM ELA DURANTE A FACULDADE.	X	X	165 170
TOTAL DE PONTOS			170

Fonte: os pesquisadores (2025).

Regras:

O tempo é cronometrado usando timer de celular e cada estudante tem dois minutos para marcar a primeira afirmativa, julgando-a como verdadeira ou falsa;

O jogo começa com cada estudante tendo 100 pontos. A cada resposta correta, GANHA MAIS 10 (dez) pontos. Para cada resposta errada, PERDE 5 (cinco) pontos;

As respostas são marcadas à caneta e não são permitidas rasuras;

O estudante anota os pontos que faz na questão após a professora informar a resposta correta;

A dinâmica se repete nas nove questões restantes e a soma total é feita no final do jogo;

Os três estudantes com maior pontuação recebem uma premiação a ser definida pelo docente.

AULA 3 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL - AMBIENTANDO TEMPO E LUGAR

Nesta aula foram produzidos textos descrevendo cenários possíveis para a criação de contos. São retomados brevemente conceitos gramaticais utilizados em aulas anteriores (substantivos e adjetivos) de forma a estimular a metacognição dos estudantes, relacionando termos de análise gramatical ao seu uso na produção textual.

A pesquisadora solicitou que os (as) estudantes pensassem em lugares da cidade onde vivem (cenários reais) e os estimulou a utilizar os cinco sentidos para detalhar características do lugar imaginado, sugerindo que fechassem os olhos e lançando as seguintes questões:

Faça de conta que você está neste momento no lugar que imaginou: em que época você está? Como você imagina esse local no passado ou no futuro?

Pense nas características e qualidades (adjetivos) desse lugar ou sentimentos e emoções (substantivos) que você percebe quando está lá: O que você vê quando está nesse lugar? Como é a temperatura? Você sente frio ou calor? É possível identificar algum cheiro característico desse lugar? O que você ouve? Que outras sensações você percebe?



Os estudantes são convidados então a registrar cenários em textos escritos no caderno de atividades e, durante a atividade de escrita, a pesquisadora auxilia passando pelas carteiras, apontando questões de ortografia e estimulando a produção.

Alguns dos estudantes das turmas onde foi aplicada a pesquisa são PcD (Pessoa com deficiência) ou apresentam grande dificuldade na escrita, portanto, na elaboração do caderno, a pesquisadora optou por incluir espaço que permitisse também o uso da linguagem não verbal pelos participantes na elaboração dessas atividades, de forma a incluir todos na participação das atividades.

Para auxiliar a organizar as ações, a pesquisadora optou por utilizar cartas de tempo pré-estabelecidas (presente, passado e futuro).

AULA 4 - ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

- CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS E AÇÕES

Após a construção dos cenários, feita na aula anterior, na sequência das atividades os estudantes produziram personagens e conflitos possíveis (reais ou imaginados) para a criação de um conto. A pesquisadora fez uma breve explanação sobre os conceitos de ficção e verossimilhança, solicitando que lembrassem de personagens de contos, novelas e séries, e perguntou aos participantes sobre sentimentos pessoais evocados por esses personagens e suas ações. Novamente a pesquisadora orientou os estudantes a basearem-se em suas experiências reais para elaborar os textos. A aula foi iniciada da mesma forma que a anterior, lançando questões que levassem a refletir sobre a caracterização de personagens.

Após finalizarem a produção escrita e/ou desenhada dos personagens, a professora solicitou que os(as) estudantes definissem uma ação ou um acontecimento que pudesse ser gerador(a) de

um conflito para a escrita de um conto, registrando também em um espaço de uma carta no caderno de atividades.

A pesquisadora acompanhou a produção textual individual e disponibilizou material para desenho/pintura, como lápis de cor e canetinhas. Alguns estudantes produziram textos maiores, com várias ações, e foram orientados a definirem uma ação ou acontecimento único(a), pois a fase de produzir consequências e desfecho relativos a esse conflito aconteceria em um momento posterior.

AULA 5 – VAMOS CONTAR HISTÓRIAS? PRODUZINDO UM JOGO PARA CRIAÇÃO DE NARRATIVAS CURTAS

As cartas produzidas nas aulas anteriores, contendo elementos básicos das narrativas, foram recortadas do caderno de atividades nesta aula e divididas em quatro diferentes grupos, com oito cartas cada um: dos personagens, do tempo, do espaço e das situações conflito, formando baralhos contendo 32 cartas.

As regras de jogo foram criadas e debatidas em grupo, de modo a utilizar uma metodologia ativa, na qual os próprios estudantes participaram efetivamente da produção do jogo. A pesquisadora mediou o processo, solicitando que os(as) estudantes preenchessem questões individuais no caderno de atividades que norteassem a criação das regras do jogo: Quem é o primeiro a jogar? As cartas serão coletadas de que forma? De quem é a vez? Quem ganha? Quem julga se a história contada seguiu as regras e utilizou todas as cartas coletadas? O primeiro a formar um quarteto ou aquele jogador que colecionar mais quartetos será o vencedor da partida? Quem definirá se a narrativa criada está adequada às cartas colecionadas?

Após a produção individual, as regras foram escritas no quadro e feita votação para definir quais seriam as estabelecidas para o jogo.

O jogo aconteceu em grupos de três a quatro participantes, tendo como objetivo colecionar quartetos (uma carta de cada grupo) para formar uma pequena narrativa oral com o auxílio dos elementos presentes nas cartas que o(a) jogador(a) coletou.

Durante o jogo, a pesquisadora percebeu que houve dificuldade no momento de identificar a categoria das cartas selecionadas. Alguns estudantes, por exemplo, confundiram cartas de personagens com cartas de ações, naquelas em que havia somente linguagem não verbal. Uma possível solução é editar o baralho, acrescentando o nome da categoria à qual a carta pertence (personagem, lugar, tempo e conflito).

Ao final da partida, os participantes foram convidados a produzir um novo texto narrativo do tipo conto, podendo ou não usar as histórias contadas durante o jogo como base para a escrita, finalizando, assim, a etapa com participação de estudantes na pesquisa.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática desenvolvida neste trabalho sugere que, ao se engajarem na criação de jogos, os estudantes internalizam de forma mais significativa os elementos estruturais e estilísticos dos contos, assim como aprimoram suas habilidades de leitura e escrita, ao analisar narrativas pré-existentes e seus elementos antes de produzir os próprios textos escritos. Os resultados obtidos ao analisar e comparar as produções textuais dos(as) estudante no início e final da pesquisa corroboram com a afirmação anterior, uma vez que, nas produções escritas finais dos participantes são apresentadas mais partes estruturais não obrigatórias da narrativa, como introdução e comentários.



Foram analisadas e comparadas: as produções textuais da atividade diagnóstica inicial e as da atividade de produção textual final. Nessas produções foram verificadas a presença ou ausência de partes da estrutura da narrativa, de acordo com as estabelecidas por Travaglia (2007): **introdução, orientação, trama, comentários e epílogo**. Considerou-se também a construção dos personagens e suas ações para enriquecimento da narrativa.

A pesquisa foi aplicada em duas turmas do segundo segmento do ensino fundamental: uma de sétimo ano e a outra a multiseriada (6º e 7º anos), no CIEP Brizolão 158 – professora Margarida Thompson, escola de ensino fundamental do Município de Piraí, cidade do Rio de Janeiro, na qual a pesquisadora atua como professora de língua portuguesa nos anos finais. A participação dos(as) discentes na pesquisa acontece conforme autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo parecer consubstanciado nº 6.907.541.

Nas atividades iniciais, pôde-se perceber a presença dos elementos obrigatórios da narrativa: **complicação e resolução**, que fazem parte da **trama**, em todas as produções. Dos itens não obrigatórios da estrutura narrativa, o único que não está presente nas produções dos estudantes é a **introdução**.

Comparando as atividades iniciais e finais pôde-se perceber que os elementos obrigatórios estavam presentes em quase todas as atividades, não aparecendo somente na atividade final de um participante. Com relação aos elementos não obrigatórios, (**introdução, orientação, comentários e epílogo**), há maior presença nas produções finais: introdução (ainda que parcial), em uma das atividades, orientação em todas as produções e a maior diferença está nos comentários: enquanto aparece em menos da metade (quatro) das primeiras produções, essa parte estrutural está presente em oito das produções finais, ou seja, o número de comentários presentes nos textos finais duplicou em comparação com os primeiros. Nos **epílogos**, observa-se a redução nas produções

finais, tendo uma produção a menos com essa parte estrutural na comparação com as iniciais.

A presente pesquisa, ao propor e detalhar uma abordagem didática inovadora, reforça o potencial do uso e da produção de jogos como uma metodologia ativa e engajadora para o aprimoramento da formação leitora e da escrita de contos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Evidencia-se que a inserção de elementos lúdicos e interativos no processo de ensino-aprendizagem pode transformar a dinâmica da sala de aula, estimulando a participação ativa dos alunos, a construção colaborativa do conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais para a leitura crítica e a produção textual criativa.

A aplicabilidade desta metodologia em diferentes contextos escolares, considerando as particularidades e recursos disponíveis, pode contribuir para a superação de desafios tradicionais no ensino de Língua Portuguesa, como a desmotivação e a dificuldade de conexão com o conteúdo. A pesquisa, portanto, não apenas apresenta uma alternativa didática viável, mas também abre caminhos para futuras investigações sobre a efetividade a longo prazo dessa abordagem e sua adaptabilidade a outras áreas do conhecimento, consolidando o jogo como uma ferramenta pedagógica relevante e transformadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUZ, Maria Paula Marcon da; VENTURELLI, Suzete. Design thinking e cultura maker na educação: contribuição metodológica no desenvolvimento de competências para o século XXI. **Projética**, Londrina, v. 12, n. 2, p. 240-261, 2021.

ESPERANÇA, Isabela Pereira Dias; SANTOS, Adriano Oliveira; SANTOS, Angela Marina Bravin dos. A Construção de personagens de conto de mistério no ensino fundamental: semiolinguística e aprendizagem colaborativa. **Revista Geadel**, [S. l.], v. 2, n. 03, p. 82-100, 2021. DOI: 10.29327/269116.2.3-7. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/5639>. Acesso em: 7 out. 2024.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. /n: GERALDI, João Wanderley (organizador); Milton José de Almeida [et al.]. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 70-81.

GONÇALVES, Carlos Augusto P. **O brinquedo**: As perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o desenvolvimento social da criança. /n: XII Encontro de Pesquisa em Educação - Centro-Oeste, 2014, Goiânia. XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - CENTRO-OESTE. Goiânia: Anped Centro-Oeste, p. 6-17, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. /n: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14. ed, 13ª reimpressão – São Paulo: Cortez Editora, 201, p. 13-43.

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

NASCIMENTO, Syleide Almeida Pires Do. **Desenvolvimento da proficiência leitora**: estratégias cognitivas e metacognitivas com foco na pré-leitura. Orientador: Wagner Alexandre Dos Santos Costa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **Itan**: de boca a ouvido. Ilhéus, Ba: UESC, 2004.

REIS, Larissa. **Museu Virtual de Contos Africanos e Itan**: contribuições à implementação da lei nº 10.639/03. Dissertação (Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA: UNEB, 2017.

SANTOS, Eloise Andréia dos; RIBEIRO, Éllen Lisbôa Moreira. Qual é a letra? Uma perspectiva lúdico-didática para a familiarização das convenções ortográficas do [s] e do [z] no ensino de português como língua materna. *In*: VASCONCELLOS, Sílvia I. C. C. (org.) **Ludicidade no Ensino de Português como língua materna e não materna**. São Paulo: Mentis Abertas, p. 11-35, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Claudia Schelling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 51, p. 39-79, 2007. ISSN/ISBN: 19815794.

6

*Gustavo Fernandes Felizardo da Silva
Marli Hermenegilda Pereira*

DA CRÔNICA PARA O PODCAST:

**UMA PROPOSTA
DE RETEXTUALIZAÇÃO
NO CONTEXTO ESCOLAR**

INTRODUÇÃO

A quantidade de pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros textuais cresceu consideravelmente nos últimos tempos, configurando-se como uma rota alternativa ao tradicionalismo do ensino massivo de gramática normativa em sala de aula e possibilitando uma nova perspectiva sobre a língua. Paralelamente a esse processo de repensar as práticas de ensino da língua materna, o avanço da tecnologia transformou as formas sociais de interação, consumo de informações e entretenimento, oportunizando, assim, novos modelos de atuação docente e promovendo o protagonismo em sala de aula.

Tais competências sociais são desenvolvidas, avaliadas e mediadas por meio dos gêneros textuais. A escola, em seus processos avaliativos diários, ilustra claramente essa dinâmica. Cada texto está intrinsecamente ligado a atividades sociais e é influenciado por textos anteriores, o que molda tanto a sua natureza como a organização social.

Gêneros textuais são, por natureza, dinâmicos e flexíveis. No entanto, mesmo em sua flexibilidade, ainda podem apresentar certas especificidades que determinam e influenciam eventos sociais. É importante ressaltar que as tipologias textuais – sequências textuais, linguísticas – ocorrem dentro dos gêneros, por isso, essas duas noções não podem ser antagônicas. As tipologias são as sequências linguísticas com determinadas características gramaticais e lexicais que ocorrem dentro dos gêneros que são constructos sociocomunicativos (Marcuschi, 2008). Por exemplo, a tipologia narrativa ocorre em diversos gêneros: fábula, crônica, conto, novela, notícia, relatório. É identificada por sequências textuais que apresentam as seguintes características: sujeitos animados/agentivos, verbos de ação no pretérito perfeito, advérbios de lugar e tempo. Marcuschi ainda diz

“Por essas observações, já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdo* (Marcuschi, 2008, p. 159).

A partir da articulação entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo currículo e atividades que favorecessem o protagonismo estudantil, a proposta didática¹, aqui apresentada, teve como objetivo desenvolver atividades de escuta, de leitura do gênero crônica e produção textual do gênero *podcast* por meio da retextualização com o propósito de incentivar o envolvimento e a participação ativa dos alunos, integrando experiências literárias à expressão oral.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este novo caminho apontado pelas tendências contemporâneas deve ser percorrido com cautela, a fim de que as aulas de língua portuguesa não se tornem encontros padronizados voltados apenas à identificação, interpretação e produção de gêneros textuais. Para além da mera curiosidade diante do surgimento de novas tendências, é importante observar a constatação apontada por Marcuschi (2008, p. 150): “O que se deveria investigar é qual a real novidade das práticas e não a simples estrutura interna ou natureza da linguagem”.

Dentro desse contexto, os estudos acerca da oralidade ainda permanecem em menor destaque em comparação à escrita. Investigar e analisar os gêneros orais implica também desvendar comportamentos sociais, uma vez que os gêneros textuais não apenas refletem as

1 Esta proposta de atividades é um recorte da dissertação “Retextualização do escrito para o oral: da crônica para o *Podcast*” de Gustavo Fernandes F. da Silva em 2025, desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras da UFRRJ.



dinâmicas organizacionais, mas também influenciam as ações coletivas. A fala e a escrita são modalidades distintas, cada uma com suas características próprias, e não devem ser confundidas em relação à sua importância ou papel social. Uma observação relevante feita por Marcuschi destaca a primazia cronológica da fala, a qual desempenhou um papel crucial em civilizações que baseavam seu tecido social exclusivamente manifestações orais. Contudo, atualmente, observa-se, em muitos contextos, o predomínio da escrita sobre a fala, como aponta Marcuschi:

Refletindo sobre essas observações, Graff (1995) lembra que a cronologia é devastadoramente simples”: enquanto espécie, o *homo sapiens* data cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5000 anos. No ocidente, ela entrou por volta de 600 A.C., chegando pouco mais de 2500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, tendo pouco mais de 500 anos. Para a maioria dos estudiosos, a alfabetização, como fenômeno cultural de massa, pode ser quase ignorada nos primeiros 2000 anos de sua história ocidental, pois ficou restrita a uns poucos focos (Marcuschi, 2010, p. 24).

Considerar esses aspectos é perceber a língua como fenômeno interativo, voltada para dinâmicas sociais. Abordar os aspectos das modalidades falada e escrita não implica estabelecer uma dicotomia entre elas, mas sim analisá-las de maneiras distintas, mas complementares.

Diante disso, a necessidade de entender a inquietação em preparar uma geração imersa em um ambiente tecnológico e sob constante bombardeio de informação para uma análise crítica impõe-se como um desafio para o ensino. Entender essa demanda é assegurar o pleno exercício da cidadania, a formação para o trabalho, a inserção efetiva na vida social, proporcionando-lhes domínio sobre a linguagem, independentemente do contexto histórico, gênero textual ou autor.



Pensar nessa inserção e nos gêneros que permeiam essa nova realidade, destaca-se o *podcast*. Como um gênero oral que surge com o avanço da internet e das plataformas digitais, este gênero tem conquistado diversas camadas sociais em contextos e localidades distintos. Apresentando uma estrutura multifacetada, esses canais proporcionam uma variedade ilimitada de formatos, como contação de histórias, entrevistas, receitas, comentários esportivos, moda, fofocas, entre outros. Seu funcionamento se dá por meio de áudios que podem ser reproduzidos em dispositivos como telefones, computadores, *smart TVs* ou qualquer outro aparelho com acesso à internet. Seu impacto nas práticas sociais avança devido à sua capacidade colaborativa com outras atividades. Em outras palavras, o ouvinte consegue desempenhar diversas funções, realizar atividades e executar tarefas enquanto absorve um conteúdo que proporciona entretenimento ou serve como fonte de informação.

A valorização da transmissão de textos por meio de áudios proporciona experiências de estudo inovadoras, especialmente quando se utiliza esse recurso tecnológico na produção textual. Um *podcast* de contação de histórias, por exemplo, pode ser compreendido como a oralização de crônicas. Inserir esse gênero em atividades pedagógicas é, acima de tudo, reconhecer o cenário interativo e social das novas gerações, ao mesmo tempo em que se resgatam conteúdos historicamente presentes no ensino de língua portuguesa, como a crônica.

Os estudantes, na qualidade de agentes sociais da linguagem, buscam novas formas rápidas e interativas de experimentar o mundo, a educação da língua materna e outras disciplinas na escola precisam adaptar-se a esse cenário de pluralidade tecnológica. Desvincular qualquer atividade do uso da linguagem dessas práticas sociais resultará em um distanciamento ainda maior nos encontros escolares, devido à falta de conexão entre o que é estudado em sala de aula e o que é vivenciado socialmente. Repensar o funcionamento dos textos e enunciados contemporâneos por

meio da tecnologia implica considerar a variedade e intensidade de modalidades empregadas.

Mantendo o compromisso de fundamentar teoricamente a práxis desenvolvida na proposta, faz-se necessário dissertar sobre a retextualização enquanto prática pedagógica em sala de aula.

O mecanismo da retextualização refere-se à transição ou transformação de um texto oral para o escrito, ou vice-versa. Nesse processo, é relevante ressaltar que não há a intenção apenas na transformação de uma estrutura de texto para o texto escrito. Ambas as modalidades possuem suas estruturas, padrões e ordens específicos.

Mais do que simplesmente traduzir estruturas de um gênero e inseri-las em outro, as atividades de retextualização dependem, em primeiro lugar, da compreensão do que foi abordado em um gênero para transportá-lo para outro. Com esse processo assegurado, questões como a coerência do texto retextualizado tornam-se prioritárias para garantir o êxito no resultado.

A transposição de um gênero para outro não é uma atividade mecânica; demanda a compreensão profunda do conteúdo do gênero de origem para um processo seguro e que preserve a capacidade semântica.

A retextualização é um processo fundamental que evidencia o caráter dinâmico da linguagem e sua relação com o funcionamento social. Trabalhar essa perspectiva em sala de aula significa compreender a língua como um fenômeno em constante construção, flexível e adaptável às diferentes necessidades comunicativas, e não como um produto estático e imutável. O ensino de Língua Portuguesa para falantes nativos deve, portanto, capacitá-los a interagir criticamente com os textos, explorando e transformando suas estruturas de acordo com os propósitos comunicativos e as demandas do contexto social.



Os textos possuem finalidades específicas, e a escolha do gênero textual para determinada situação reflete as intenções dos autores, tornando-as mais explícitas. Assim, além de aspectos locais, situacionais e históricos, a linguagem também se ajusta às diferentes formas de uso da língua dentro dos gêneros textuais. Um ensino eficaz de Língua Portuguesa deve, portanto, considerar esses fatores, promovendo uma abordagem que relacione a prática textual com a realidade dos alunos, tornando-os agentes ativos na construção do conhecimento e no aprimoramento de sua competência comunicativa.

Assim, partindo do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é a manifestação do discurso da enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção do texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividade em que os gêneros se constituem e atuam. Inevitavelmente, uma retextualização implica que se levem em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção de textos (Dell'Isola, 2007, p. 12).

A autora destaca a relação intrínseca entre os gêneros textuais e os contextos históricos e culturais em que estão inseridos, ressaltando a importância da retextualização como um processo que não apenas transforma o texto, mas exige uma reflexão sobre suas condições de produção, circulação e recepção. Além disso, a retextualização permite que os estudantes percebam a linguagem como um fenômeno vivo, em constante adaptação às novas demandas comunicativas, o que dialoga diretamente com as transformações tecnológicas e os novos letramentos presentes na sociedade contemporânea.



Um caminho promissor para o ensino eficaz dos textos é a valorização da diversidade de gêneros e situações comunicativas, aproximando-os do cotidiano dos alunos. A efemeridade dos gêneros pode ser explorada pedagogicamente para demonstrar como os interesses sociais se transformam ao longo do tempo, exigindo adaptações nas estruturas discursivas. Dessa forma, um gênero antes predominante em determinado contexto pode evoluir ou ser substituído por novas formas que atendam às demandas do momento. Esse cuidado na seleção e análise dos textos evidencia que, em uma língua viva, nenhum gênero está fadado à estagnação, pois a comunicação é um processo dinâmico, sujeito a constantes ressignificações e atualizações.

Atividades que, à primeira vista, podem parecer restritas ao espaço escolar, revelam-se carregadas de significados sociais e formativos.

Essa concepção de ensino contribui para que a língua materna se transforme em instrumento indispensável à construção de uma cidadania consciente, de uma democracia em que todos tenham a real convicção de igualdade de oportunidades. Um ensino dessa natureza permite aos aprendizes se tornarem homens que atuam sobre o mundo, com capacidade de estarem abertos à compreensão de diversas linguagens que circulam nas sociedades, uma vez que é indispensável que a escola invista no desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas para que qualquer indivíduo escolarizado possa ter, em diferentes instâncias, uma plena participação social como indivíduo crítico e ativo diante de muitas realidades (Dell'Isola, 2007, p. 14).

A língua materna, enquanto instrumento de emancipação social e construção da cidadania, assume um papel essencial na garantia da igualdade de oportunidades. Essa perspectiva dialoga com as concepções sociointeracionistas da linguagem, que compreendem o ensino da língua não apenas como um conjunto de normas



gramaticais, mas como meio de inserção ativa e crítica na sociedade. Ao desenvolver capacidades cognitivas, linguísticas e discursivas, a escola possibilita que os alunos compreendam e interajam com as múltiplas linguagens que permeiam o cotidiano, tornando-se sujeitos capazes de atuar criticamente sobre o mundo. Um ensino voltado para a participação social efetiva permite que os indivíduos não apenas consumam discursos, mas também os produzam, exercendo sua cidadania de forma plena e transformadora. A escola, portanto, precisa reconhecer que essas práticas, mesmo quando restritas ao ambiente escolar, têm impactos significativos na formação crítica, linguística e cidadã dos estudantes.

O ensino de língua na contemporaneidade enfrenta o desafio de lidar com sujeitos inseridos em contextos sociais plurais e tecnologicamente mediados. O estudante atual interage por meio de múltiplos dispositivos e plataformas digitais, que reconfiguram práticas discursivas e exigem uma nova abordagem pedagógica. A escola, enquanto espaço de formação, precisa acolher essas transformações, repensando suas propostas de letramento à luz da diversidade cultural e da multiplicidade semiótica que caracteriza as práticas sociais contemporâneas.

Nesse cenário, destaca-se a insuficiência das abordagens tradicionais baseadas na normatividade gramatical e no ensino de gêneros desvinculados de sua função comunicativa atual. A permanência, nos livros didáticos, de gêneros como a carta formal contrasta com a predominância, na vivência discente, de práticas como o uso de mensagens instantâneas, redes sociais e vídeos curtos. Essa desconexão evidencia a necessidade de se repensar o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, alinhando-o à realidade dos alunos e às formas contemporâneas de interação.

A proposta de Rojo (2013), articulada com os estudos do Grupo de Nova Londres, enfatiza o conceito de multiletramentos, que abrange duas dimensões fundamentais: a diversidade cultural

das populações urbanas e a diversidade semiótica dos textos. Essa abordagem amplia a noção de letramento, incluindo práticas que envolvem diferentes linguagens — verbal, visual, sonora, espacial e gestual — e exigem uma leitura crítica e participativa. Assim, o texto passa a ser compreendido como um artefato multimodal e dinâmico, cuja interpretação depende do contexto de produção, circulação e uso.

Nesse contexto, cabe ao professor o papel de mediador entre os conhecimentos escolares e os saberes vernaculares trazidos pelos alunos. Essa mediação se concretiza por meio da seleção de gêneros contemporâneos e do uso de estratégias pedagógicas que valorizem os *designs* — formas específicas de enunciação multimodal — em vez de modelos estanques de gêneros. A perspectiva dialógica bakhtiniana, ao reconhecer a linguagem como prática social, sustenta essa abordagem flexível e aberta às novas formas de significação.

A circulação digital dos textos, marcada por hipertextualidade, interatividade e participação ativa do leitor, redefine o próprio conceito de autoria. Chartier (1997) *apud* (Rojo, 2013) aponta que os leitores contemporâneos não apenas interpretam, mas também intervêm nos textos, transformando-os. Comentários, republicações, edições e recontextualizações são exemplos dessas práticas. Essa dinâmica demanda uma pedagogia que considere a construção colaborativa de sentidos e a agência do leitor-produtor.

Por fim, o reconhecimento da coexistência de diversas mídias e plataformas — como *YouTube*, *TikTok*, *Spotify* e *Instagram* — reforça a ideia de que os gêneros emergentes não substituem os anteriores, mas passam a conviver em novas configurações discursivas. Com isso, o ensino de língua deve voltar-se à formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes linguagens, tecnologias e contextos sociais, construindo sentidos de forma crítica e criativa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A sala de aula é um rico e propício ambiente de espaço exploratório de análise e compreensão do comportamento humano, dos processos educacionais, das relações metodológicas e das relações de atuação docente com seus alunos.

A aplicação da pesquisa foi realizada com turmas do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada no bairro Bingen, em Petrópolis, na região serrana do estado do Rio de Janeiro. As turmas eram compostas por alunos com idades entre doze e treze anos, havendo poucos casos de reprovação ou de estudantes em processo de adaptação.

A pesquisa-ação foi adotada como metodologia central por sua capacidade de articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Combinando atividades planejadas e análise de resultados, a abordagem envolveu ativamente alunos, pesquisador e demais participantes, promovendo transformações significativas na realidade observada. O estudo teve como foco as rodas de leitura, escuta e a produção colaborativa de um canal de *podcast*, valorizando a construção coletiva do conhecimento.

Para contemplar integralmente a proposta metodológica, fundamentada nos princípios teóricos apresentados, a pesquisa foi organizada em cinco etapas, de modo a abarcar todos os procedimentos previstos: leitura e reflexão das crônicas, gravação dos textos na íntegra, retextualizações, gravação das retextualizações e divulgação.

Os encontros pedagógicos tomaram como referência a obra *A vida não é justa*, de Andrea Pachá, juíza da Vara de Família com ampla experiência no estado do Rio de Janeiro. A obra reúne crônicas inspiradas em casos reais vivenciados ao longo da atuação profissional da autora, abordando temáticas como divórcio, gravidez



na adolescência, paternidade, entre outras questões socialmente relevantes e presentes no cotidiano dos alunos. Foram utilizadas as seguintes crônicas do livro: “É isso no final?”, “Fiel todos os dias da vida”, “Mais valem dois pais na mão”, “Sagrado é um samba de amor” e “Deixa o inverno passar”.

Como parte do acervo utilizado, também foram exibidos episódios da série Segredos de Justiça, veiculada no programa Fantástico, que adapta para a linguagem audiovisual as crônicas do livro. Essa articulação entre texto escrito e representação audiovisual possibilitou que os estudantes acessassem os conteúdos por diferentes linguagens, promovendo uma experiência mais imersiva e significativa.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

A primeira etapa constou da apresentação, leitura e compreensão das crônicas de Andrea Pachá. Nesse momento inicial, os encontros passaram a configurar-se como espaços de ressignificação da escuta. Esse processo pode ser compreendido, conforme destaca Cecilia Beuchat (2010, p. 15), como “o processo pelo qual a linguagem falada é convertida em significado na mente”.

Compreender o aluno como sujeito de experiências e não como uma “página em branco” foi fundamental para o êxito da proposta. Cada estudante carrega consigo histórias, dores e vivências que muitas vezes não são visíveis no cotidiano escolar. A partir dessa escuta ativa e acolhedora, os encontros propiciaram um ambiente seguro e dialógico para a construção de saberes que transcendem a interpretação literal dos textos e o debate formalizado.

Após a ambientação com a obra literária e os episódios da série, os alunos foram conduzidos à segunda etapa da pesquisa: a

gravação integral das crônicas selecionadas. Para isso, organizaram-se em grupos e escolheram, entre os textos trabalhados previamente, aquele que mais gerou identificação e sentido coletivo.

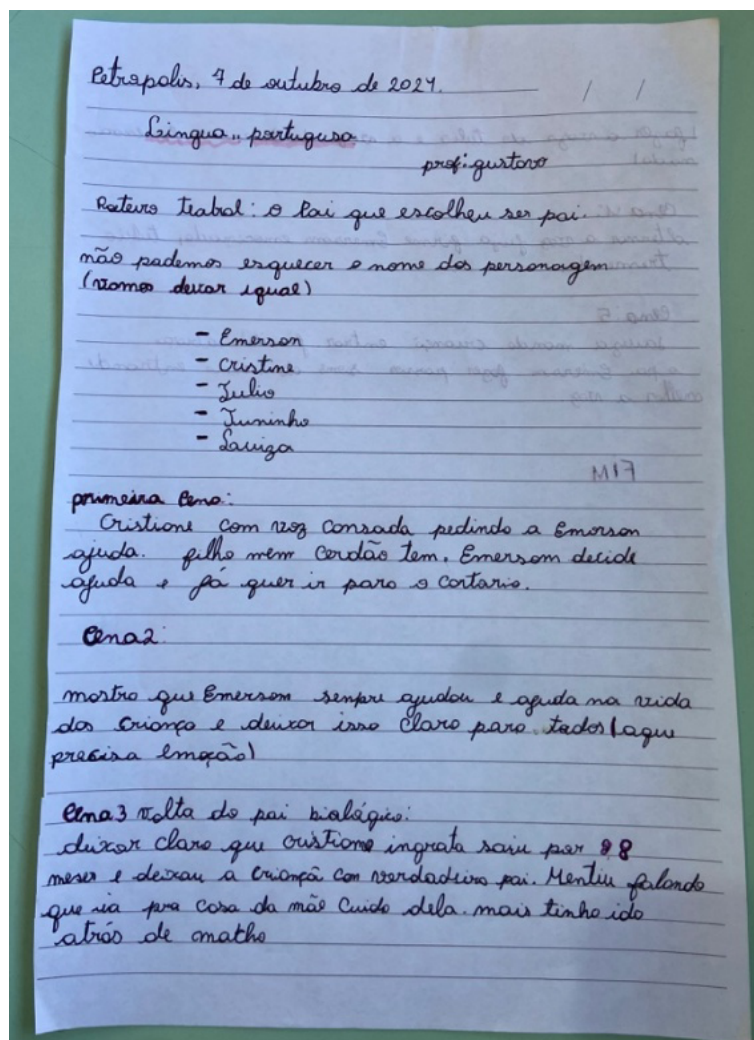
A proposta previa uma nova destinação para as crônicas: a produção de episódios para a plataforma de *podcast* desenvolvida especialmente para o projeto, intitulado Fala, Goretti, nome sugerido e escolhido pelos próprios discentes, em referência à escola e ao protagonismo estudantil.

Foram oferecidas orientações técnicas sobre aspectos de acústica, uso de aplicativos e noções básicas de edição de áudio. Esses saberes foram apropriados e ressignificados pelos alunos, que já atuavam como usuários ativos de tecnologias digitais. As gravações foram realizadas com os próprios aparelhos celulares dos estudantes e editadas no aplicativo *CapCut*. Cada grupo ficou responsável por construir uma edição que considerasse estratégias de engajamento do público ouvinte, explorando elementos expressivos da linguagem oral.

A terceira etapa da pesquisa – considerada a mais desafiadora – consistiu no processo de retextualização. Após um período dedicado ao planejamento, definiu-se como proposta de nova produção a dramatização em formato de áudio das crônicas previamente lidas. Para subsidiar essa etapa, foi apresentado à turma o conteúdo teórico necessário à compreensão dessa prática discursiva, que demanda não apenas criatividade, mas também múltiplas competências linguísticas, não se restringindo a uma atividade mecânica.

As dramatizações, preservando a essência dos textos originais, foram pensadas como uma nova modalidade de produção para o *podcast* já existente. A proposta permitiu que os ouvintes percebessem a transformação do conteúdo: das leituras integrais realizadas anteriormente para versões dramatizadas, promovendo, assim, um novo tipo de fruição estética e interpretativa dos mesmos textos.

Figura 1 - Caderno com as retextualizações



Fonte: os autores (2025).

A figura acima foi extraída do caderno das alunas responsáveis pela crônica "Mais valem dois pais na mão". Nela, observa-se que a formatação do novo texto revela uma clara preocupação com

a dramatização da narrativa. O grupo optou por realizar a retextualização de maneira autêntica e espontânea, buscando fugir de roteiros engessados.

Cada parte do texto original foi dividida em cenas, com base apenas em resumos que orientavam o conteúdo desejado para a nova versão. Não houve inserção prévia de falas nem seleção de palavras específicas. As integrantes do grupo encenaram cada momento da crônica, de forma a tornar a dramatização mais original e carregada de emoção.

Essa postura genuína e espontânea demonstra uma forte sintonia com o objetivo central da pesquisa: a transposição do escrito para o oral.

Detalhes relevantes de cada etapa do processo podem ser observados no caderno do grupo. Entre eles, destacam-se: a indicação do tom de voz desejado para cada fala, a decisão de manter os nomes originais dos personagens, a escolha por alterar o título da crônica, a preocupação em fornecer ao leitor — agora ouvinte — informações importantes sobre as posturas dos personagens envolvidos, além do cuidado em diferenciar as vozes atribuídas a cada personagem. Esses aspectos evidenciam o nível de comprometimento e atenção de cada integrante durante a escrita da retextualização.

A quarta etapa consistiu na publicação, no *podcast*, dos episódios referentes às retextualizações. No canal, o apresentador divide o processo em momentos distintos: a gravação da íntegra dos textos e as respectivas retextualizações. Para ouvintes mais atentos, é possível perceber os processos linguísticos adotados pelos alunos na produção dos novos textos. Já para aqueles menos atentos, as dramatizações conferiram uma nova roupagem aos textos, que já apresentavam um teor polêmico, reflexivo e construtivo.

Para acesso ao podcast basta escanear o *Qrcode* abaixo dentro do *buscar* do aplicativo *Spotify*.

Figura 2 - QrCode Spotify



Fonte: Spotify (2025).

A divulgação do *podcast* também foi um critério essencial dentro de toda a proposta, sendo realizada através das redes sociais, como páginas no *Instagram*, *Twitter* e *Facebook*.

As páginas foram elaboradas durante os encontros para a finalização dos áudios, postagens no *podcast* e criação das mídias sociais. Nesta fase, ferramentas como o *Canva*, foram empregadas na construção da identidade visual do *podcast*. Posteriormente, toda a produção foi disponibilizada nas redes sociais do projeto. Essa abordagem visa assegurar uma apresentação visual atrativa e coesa, ampliando o alcance e impacto do projeto nas plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

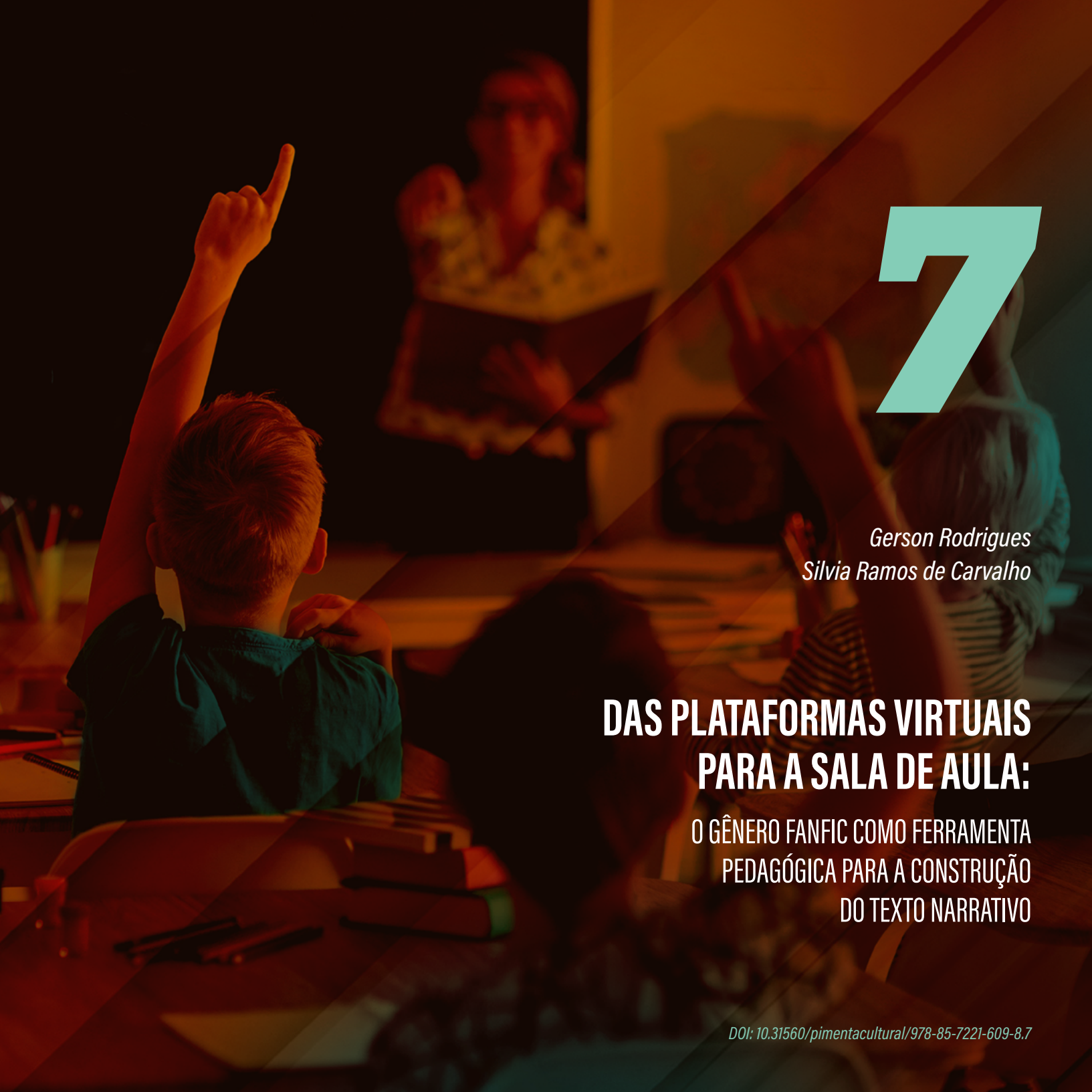
A educação pública brasileira enfrenta entraves estruturais que impactam diretamente o cotidiano escolar, como a escassez de recursos, a desvalorização profissional e a precariedade das condições físicas das unidades de ensino. Apesar desse contexto adverso, este estudo evidenciou que é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e significativas, alinhadas às necessidades dos estudantes, por meio da atuação crítica e investigativa do professor. A proposta aqui apresentada, centrada na leitura de crônicas e na produção de *podcasts*, demonstrou o potencial de articulação entre

linguagem, escuta, oralidade e tecnologia, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

A experiência contribuiu para ressignificar o espaço escolar como um ambiente de escuta, criação e transformação. Ao dar visibilidade às vozes dos estudantes e integrar os dispositivos móveis ao processo de aprendizagem, a proposta reafirma o papel do professor como mediador e agente de mudança. O estudo evidencia, assim, as possibilidades concretas de renovação da prática pedagógica no interior da escola pública, a partir de uma perspectiva crítica, sensível e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BEUCHAT, Cecília. **Escutar e compreender**: a escuta como prática pedagógica. São Paulo: Ática, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 maio 2025.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões históricas e comparativas. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p. 147-178.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- PACHÁ, Andréa Maciel. **A vida não é justa**. Rio de Janeiro: Agir, 2012.
- ROJO, Roxane. (Org.). **Escol@ Conectada**: Os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.



7

*Gerson Rodrigues
Sílvia Ramos de Carvalho*

DAS PLATAFORMAS VIRTUAIS PARA A SALA DE AULA:

**O GÊNERO FANFIC COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO
DO TEXTO NARRATIVO**

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem pelas quais os alunos do Ensino Fundamental passam no dia a dia são um desafio constante para os docentes, que precisam elaborar estratégias para que sua proposta de trabalho seja assimilada pelos discentes. Não à toa, os resultados de avaliações externas não contemplam o município do Rio de Janeiro com as melhores posições, o que enseja uma intervenção constante no processo de ensino e aprendizagem da língua.

Foi pensando nesse roteiro que esta pesquisa teve início, sendo concluída com atividades propositivas para alunos do Ensino Fundamental, tendo como foco o gênero Fanfic.² Para isso, estruturamos a pesquisa de forma tal a contemplar conceitos que dessem conta desse gênero, além de propostas didáticas que pudessem ser de valia para o trabalho de docentes, os quais poderiam replicar as atividades, tornando o trabalho profícuo.

Este trabalho apresenta uma proposta de mediação pedagógica para a construção de texto narrativo a partir do gênero textual Fanfic, divididas em duas sequências didáticas elaboradas com base nos textos “As quatro estações”, uma Fanfic de Reiss, e no conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti.

O desenvolvimento das atividades apresentadas nesta pesquisa foi motivado pela observação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes quando se veem diante da tarefa de produzir um texto escrito. Tais dificuldades foram observadas ao longo dos anos de experiência no trabalho com turmas de Ensino Fundamental e abrangem desde uso da língua à própria estrutura do texto, como

2

Esta pesquisa é um recorte da dissertação “Das plataformas virtuais para a sala de aula: o gênero Fanfic como ferramenta pedagógica para a construção do texto narrativo” de Sílvia Ramos de Carvalho, desenvolvida no mestrado profissional em Letras da UFRRJ.

a formação de parágrafos enquanto blocos de ideias ou informações, por exemplo.

Acreditamos que o sucesso do estudante, ainda que parcial, pois não se pretende solucionar todos os problemas encontrados nesta etapa da vida escolar, passa, a princípio, pelo planejamento como uma etapa anterior à execução da tarefa propriamente dita e que a produção de textos depende da mobilização de conhecimentos extratextuais e cognitivos, ligados também à produção de sentidos, que venham a contribuir para a evolução desta habilidade.

A LINGUÍSTICA TEXTUAL E A NOÇÃO DE GÊNERO

Esta pesquisa parte de pressupostos teóricos da Linguística Textual, tendo em vista sua prevalência nos direcionamentos de documentos oficiais como a BNCC, na qual se prevê uma prática que considere a natureza dialógica da linguagem, tal qual a apresentada em Bakhtin (2006). Em seu trabalho seminal sobre o que entendemos sobre gêneros, o autor nos ensina sobre a regularidade desses e toda a sua funcionalidade, sem contar as questões culturais e históricas que condicionam os usos. Considerando que o trabalho se propõe a discutir um gênero em especial, é importante deixar clara a perspectiva teórica que melhor caberia à análise do objeto aqui proposto.

A orientação do trabalho considera a prática languageira como uma atividade de produção de sentidos em que se consideram os papeéis dos interlocutores, que necessitarão lidar com conhecimentos constituídos e compartilhados, de diferente natureza, ou mesmo enciclopédicos, para que o processo comunicativo se desenvolva de forma adequada, como previsto em Koch e Elias (2010).



Para Bakhtin, dentro do objetivo real da comunicação ocorre uma interação entre o falante e o ouvinte. O ouvinte processa uma informação, tomando uma posição responsiva de acordo com a compreensão do enunciado ao concordar, discordar, apropriar-se ou moldar o discurso. Toda compreensão reflete a natureza responsiva do ouvinte e gera uma resposta, passando o ouvinte à posição de falante. A compreensão passiva é seguida de compreensão ativa, materializada em resposta em voz alta. É o momento em que o, então, ouvinte assimila as informações, formulando as intervenções. Contudo, nem toda compreensão é seguida de resposta, pode materializar-se em ação como no cumprimento de uma ordem ou compreensão silenciosa, o que o autor classifica como “compreensão responsiva de efeito retardado” que, mais tarde, refletir-se-á nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. Ao elaborar seu discurso, todo falante objetiva a compreensão plena do seu enunciado e espera que seu ouvinte interaja concordando, discordando, acrescentando, isto é, que participe, ativamente da discussão. Segundo o autor, cada enunciado constitui-se como um elo numa “corrente completamente organizada de outros enunciados”, nos quais se baseiam (Bakhtin, 2006, p. 272).

Os limites de um enunciado concreto são definidos pela alternância dos sujeitos, falante e ouvinte. Todo enunciado apresenta um início absoluto, que nasce de outros enunciados anteriores, e um fim absoluto, depois do seu término, decorrentes dos enunciados responsivos do outro. Essa alternância se materializa por transmissão através de palavra que marca o fim do discurso de um ou através de um “dixi” (um sinal) silencioso assimilado pelo ouvinte (outro). Essa alternância só pode ser percebida na execução de um diálogo real, em que se alternam as posições dos participantes (falante e ouvinte), as chamadas réplicas, não sendo possíveis entre unidades da língua (palavras e orações) ou no interior de um enunciado.

O discurso é indissociável ao sujeito do discurso e só pode existir de forma concreta, na expressão verbalizada. Sobre a noção de texto e linguística do texto, de acordo com Marcuschi (2008),

a comunicação linguística se dá por meio do texto, que se constitui como fenômeno linguístico de caráter enunciativo e está diretamente ligado ao mundo real, no qual funciona e o reconstrói.

O PLANEJAMENTO E A APLICAÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A proposta de intervenção elaborada neste estudo é fundamentada na sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Sobre os procedimentos referentes a uma sequência didática os autores afirmam tratar-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 2-83). O objetivo da sequência didática é promover o conhecimento, auxiliando o aluno a dominar as principais características de um gênero de modo que seja capaz de produzir o seu próprio texto de maneira satisfatória.

A atividade de leitura foi pensada e elaborada de acordo com a concepção e estratégias de leitura postuladas em Koch e Elias (2010). Sobre a concepção de leitura, consideram as autoras:

(...) explicitamos a concepção de **leitura como uma atividade de produção de sentido**. (...) encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel do **leitor enquanto construtor de sentido**, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como **seleção, antecipação, inferência e verificação** (Koch; Elias, 2010, p. 12 e 13).

De acordo com o exposto, planejamos o primeiro momento para a aplicação das duas sequências, a atividade de leitura, segmentada em três momentos: **pré-leitura, leitura e pós-leitura**.

- 
- 1) **Atividade de pré-leitura:** o leitor começa com antecipações e hipóteses. A partir do título, antes da leitura propriamente dita, os alunos são estimulados a formular hipóteses sobre o enredo da história.
 - 2) **Atividade de leitura:** as antecipações e hipóteses formuladas no primeiro momento são confirmadas ou descartadas. A leitura do texto é feita, preferencialmente, pelo professor, em voz alta, e todos são orientados a acompanhar, atentos às entonações e pausas produzidas pela pontuação. Após a primeira leitura, os alunos são orientados a fazer uma segunda leitura individual e silenciosa. Se houver interesse, os alunos que se voluntariarem podem assumir o protagonismo articulando a leitura do texto em voz alta.
 - 3) **Atividade de pós-leitura:** após a leitura, inicia-se uma conversa sobre o texto. Os alunos são instigados a recontar a história oralmente, destacando a sequência dos acontecimentos, analisando a situação, o comportamento dos personagens e os possíveis sentimentos aflorados em cada um deles diante do contexto apresentado. Podem ser também inspirados a estabelecer um paralelo entre os fatos narrados, pertencentes ao campo da ficção, com a realidade. As experiências pessoais podem ajudá-los a construir os sentidos do texto. A atividade de pós-leitura também contempla a análise dos textos, a partir de questionamentos elaborados com base nas habilidades observadas no Currículo Carioca da prefeitura do Rio de Janeiro, que pretende promover a construção do conhecimento para a produção escrita, proposta ao final das atividades de análise linguística.

Todo o trabalho desenvolvido em sala de aula, desde as primeiras experiências decorrentes da aplicação da primeira sequência até a produção final, proposta na segunda sequência, divide-se em sete etapas.



A **primeira etapa** consiste na apresentação das Fanfics. É nesta etapa que acontece o primeiro contato com o gênero que desempenha papel fundamental para a evolução do processo de construção da produção escrita, pois apresenta caráter motivador.

A **segunda etapa** consiste na apresentação da Fanfic “As quatro estações”, de Reiss, encontrado na internet em página específica para a publicação das histórias, o spiritfanfiction.com.br.

Na **terceira etapa** os alunos deverão produzir uma Fanfic inspirada no texto apresentado na primeira sequência. De acordo com a sequência de atividades praticadas na segunda etapa, espera-se que os estudantes tenham desenvolvido, de modo a considerar-se satisfatório ao segmento a que se propõe, as habilidades trabalhadas ao longo da análise do texto.

A **quarta etapa** apresenta caráter exclusivamente pedagógico. É o momento em que o professor observa se as habilidades mencionadas foram, de fato, desenvolvidas e, principalmente, as não desenvolvidas pelos estudantes. Nas produções dos alunos devem ser apontadas, individualmente, as inadequações, do ponto de vista linguístico e as habilidades não alcançadas nos textos produzidos ao final da primeira sequência.

A **quinta etapa** marca o início da segunda sequência didática, a partir do conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. As atividades foram desenvolvidas a fim de que as respostas de cada questão pudessem culminar em uma “lista de constatações” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 90), que tem o objetivo de auxiliar o estudante no planejamento para a sua produção escrita.

A **sexta etapa** consiste na execução prática dos conhecimentos assimilados a partir do desenvolvimento da primeira e da segunda sequência. Os alunos são orientados a produzir uma nova Fanfic, desta vez inspirada no texto “A moça tecelã”.

A **sétima etapa** constitui-se a partir da observação do professor em relação aos textos produzidos pelos alunos. Tendo como referência os registros, relacionados às produções iniciais, é possível constatar as habilidades alcançadas.

PRIMEIRA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM BASE NA FANFIC “AS QUATRO ESTAÇÕES”, DE REISS__

Questões 1 e 2

Habilidade: Construir diferentes hipóteses de leitura - eixo de leitura e análise linguística

- 1) As **Fanfics** são narrativas construídas por fãs, que partem de histórias originais, já conhecidas do público. Nessas histórias o fã-escritor tem a possibilidade de criar novos caminhos para seus personagens favoritos, levando-os a interagir com outros personagens e, até mesmo, outros ambientes. A Fanfic que você acabou de ler também tem como ponto de partida um clássico da literatura. Que clássico é esse?

Espera-se que o estudante reconheça o clássico “João e Maria”, dos irmãos Grimm.

A questão 1 pretende estabelecer o vínculo entre a Fanfic e a história original que a inspirou. Esse vínculo com uma história anterior é a principal característica do gênero.

- 2) Em que a Fanfic “As quatro estações” se assemelha a esse clássico?

A Fanfic conta a história de dois irmãos chamados João e Maria. Assim como na história original, existe uma situação que, de certa forma, separa a família.

O objetivo deste questionamento é que o aluno perceba que a principal característica das Fanfics é o fato de serem narrativas que buscam dar continuidade ou criar novos enredos para histórias ou personagens que já existem. No caso da Fanfic em questão, a inspiração parte do relacionamento entre os irmãos João e Maria.

Questões 3, 4 e 5

Habilidade: Inferir informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo - eixo de leitura e análise linguística

- 3) No capítulo 3, de acordo com o relato de Maria, é possível perceber que há um conflito familiar. Aponte no texto o trecho que indica um possível conflito.

Destacar no texto "Você não pensa mesmo em voltar? Colocar os pingos nos "is" na relação com o papai."

A partir desse momento, é possível identificar, através do questionamento de Maria, que a relação entre João e o pai é conflituosa.

- 4) No texto, qual é o significado de *colocar os pingos nos "is"*?

Resolver os conflitos ou problemas.

A expressão "colocar os pingos no is" tem como significado resolver os conflitos, consertar os problemas, voltar a se entender. Compreender o significado da expressão é essencial para que o estudante perceba a existência do conflito.

- 5) Que motivos poderiam ter levado ao rompimento, ainda que momentâneo, da relação de João com o pai?

Espera-se que os estudantes levantem diferentes hipóteses sobre os motivos que poderiam levar ao desentendimento entre pai e filho.



O professor regente deve considerar todas as possibilidades de leitura e orientar a turma de forma que cada um registre na atividade a que melhor considere. O objetivo deste questionamento é fomentar a criatividade e levá-los a construir enredos que possam dar origem a outras histórias. Ao refletir sobre os motivos do rompimento entre pai e filho, o estudante pode recorrer às suas próprias experiências, seu conhecimento de mundo, para construir hipóteses e elaborar sua resposta.

Questões 6 e 7

Habilidade: Reconhecer os elementos da narrativa: narrador (foco narrativo); personagem (principal e secundários, protagonista e antagonista), e suas características físicas e psicológicas; tempo/espaço da narrativa; aspectos descritivos no tempo/espaço da narrativa - eixo de leitura e análise linguística

- 6) Quem são os **protagonistas** (personagens principais) desta história? Como você chegou a esta conclusão?

João e Maria. Os acontecimentos mais importantes estão sempre relacionados a eles.

Aqui, os estudantes devem identificar as pistas que levam o leitor a perceber o protagonismo de determinados personagens, neste caso, João e Maria. A descrição de maiores detalhes sobre suas vidas, como a referência aos amigos, os ambientes que circulam e seus sentimentos indicam que esses personagens exercem um grau de maior influência e importância na história.

- 7) Outros personagens também aparecem na troca de cartas entre os irmãos. São os **personagens secundários**. Eles exercem maior ou menor influência na história? Identifique-os e indique que tipo de relação eles têm com cada um dos irmãos.

O pai e a mãe de João e Maria; Martinho, amigo de João. Ajudou a Maria entregando-lhe o endereço do irmão; Neto, colega de quarto de João, e Marcela, amiga de João; Guto, novo amigo de Maria e por quem, provavelmente, ela está se apaixonando. Esses personagens exercem menor influência na história. Suas características não são desenvolvidas com maiores detalhes.

O professor deve auxiliar os alunos a perceberem a caracterização de forma breve dos personagens secundários, suas ligações com os personagens principais e a forma como eles auxiliam na construção da narrativa. Essas observações podem contribuir para a construção de outros enredos.

Questão 8

Habilidade: Ler com fluência e expressividade textos de diferentes gêneros - eixo de leitura e análise linguística

- 8) No capítulo 4, no trecho “Então você está estudando no D. Casmurro!”, o uso do ponto de exclamação sugere uma reação de João. Na sua opinião, que tipo de reação ele sugere?

Surpresa, satisfação.

O estudante deve reconhecer os diferentes recursos expressivos a partir de pontuação específica. Tais recursos podem também contribuir na construção de características comportamentais dos personagens.

Questão 9

Habilidade: Construir diferentes hipóteses de leitura - eixo de leitura e análise linguística

- 
- 9) No capítulo 5, Maria faz duas revelações para João. Descreva-as e comente como cada um destes acontecimentos podem interferir na vida da Maria. Como ela se sente em relação aos pais?

Maria conhece Guto e, ao que tudo indica, está se interessando por ele. Isso faz bem para ela, mas, por outro lado, a relação dos pais não anda nada bem, o que a faz sentir-se melhor quando não está em casa.

Através desta reflexão, o estudante pode construir hipóteses sobre o relacionamento dos pais, como isso tem afetado a vida da Maria e o que a faz sentir-se melhor. Todas essas considerações devem ser feitas oralmente, estimuladas pelo professor, a fim de se crie uma discussão a respeito dos sentimentos dos irmãos devido ao momento conturbado vivido pela família.

Questão 10

Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

- 10) Através da troca de cartas entre os irmãos João e Maria, é possível construirmos uma narrativa a respeito da história desta família. Identifique, de acordo como os relatos apresentados nas cartas, os momentos que podem compor esta história.

Situação inicial (o começo da história) – João e Maria são irmãos que se dão muito bem. Ele é um jovem universitário que gosta de tocar violão e ela uma adolescente, no ensino fundamental. Eles moram com seus pais e formam uma família feliz.

Conflito gerador (momento em que um acontecimento muda o rumo da história) – João tem um desentendimento

com o pai e sai de casa. Vai morar na república da faculdade em que estuda.

Clímax (momento de maior tensão da história) – Ao mesmo tempo em que Maria faz um novo amigo, chamado Guto, por quem possivelmente passa a se interessar, o casamento de seus pais não vai nada bem. Muitas brigas e discussões fazem com que Maria se sinta melhor quando não está em casa.

Desfecho (o final da história) - A partir deste momento, apoiados nas atividades anteriores, os estudantes podem construir possíveis desfechos para a história dos irmãos João e Maria.

Esta atividade tem o objetivo de contribuir para a percepção da estrutura do texto de predominância narrativa

Todas as questões elaboradas nesta sequência foram pensadas com objetivo de auxiliar os estudantes a criar elementos para suas próprias histórias. Todo o percurso de atividades relacionadas pretende inspirar novos enredos para a construção da Fanfic proposta na sequência.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA: CONSTRUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO (FANFIC)

No desenvolvimento da atividade em que analisamos o texto “As quatro estações”, você aprendeu ou passou a conhecer melhor o que é uma Fanfic. O desafio, agora, é produzir um novo texto explorando a história dos irmãos João e Maria, ou seja, a sua própria Fanfic. Nesta nova história você poderá criar diferentes tramas envolvendo os irmãos, sua família e seus amigos ou continuar esta mesma história! Caso queira, novos personagens, criados por você, podem ser inseridos. Mas, atenção! Seu texto **não pode** apresentar formato de troca de cartas!



Antes de começar a escrever, pense e organize a sua história levando em consideração alguns elementos importantes na construção do seu texto.

- **Foco narrativo:** o tipo de narrador será apresentado (personagem ou observador). Lembre-se o tipo de narrador escolhido deverá permanecer ao longo de todo o texto;
- **Personagens:** principal e secundários. Pode haver mais de um personagem principal, porém não mais que dois (João e Maria). Caso deseje, poderá incluir também um personagem antagonista (que se opõe ao personagem principal, seu rival).
- **Tempo/espço:** pense em que momento e onde a sua história se passa. Observe que a troca de cartas entre os irmãos se deve à época em que os fatos se sucederam, quando ainda não havia os recursos tecnológicos avançados que dispomos hoje, como a ferramenta WhatsApp, por exemplo. O ambiente em que a história se passa, como o bairro ou a cidade, também serão definidos por você.

SEGUNDA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES COM BASE NO CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI

Questão 1

Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

- 1) Nos primeiros parágrafos, referentes à **situação inicial**, o leitor tem as primeiras informações que são importantes para o desenvolvimento da história. Quais são as informações que situam o leitor a respeito da narrativa, já no primeiro parágrafo?

Uma moça que vivia sozinha. Acordava muito cedo, antes do nascer do sol, e logo sentava-se ao tear.

Espera-se que o estudante reconheça as primeiras informações que situam o leitor a respeito da personagem, como era o seu cotidiano, as ações que movimentavam os seus dias, e que perceba que, neste momento, (situação inicial) são apresentados, através de uma descrição, os personagens, tempo e espaço da narrativa.

Questão 2

Habilidades: Construir diferentes hipóteses de leitura e reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

2) Como era a vida da personagem? Ela se sentia feliz?

Sua vida não era comum. Tudo o que desejava conseguia através das linhas coloridas que ia tecendo no seu tear. Nada lhe faltava e ela era feliz assim.

É importante sinalizar que neste momento da narrativa (situação inicial) que os fatos narrados desenrolam-se de forma tranquila, sem atribulações, pois a personagem desfrutava de certa liberdade e fazia apenas o que lhe trazia felicidade.

Questões 3, 4, 5 e 6

Habilidade: Reconhecer a estrutura da narrativa: situação inicial (introdução), complicação (desenvolvimento do conflito gerador e do clímax) e desfecho (conclusão) - eixo de leitura e análise linguística

3) Num segundo momento (parágrafos 9-12) um fato inesperado quebra a rotina da personagem, gerando um **conflito**,

uma instabilidade, ou seja, uma situação a ser resolvida. Que situação é essa?

Ela passou a se sentir sozinha e pensou que seria bom ter um marido. No mesmo dia passou a tecer a figura que logo bateu à sua porta.

O estudante deve perceber que neste momento um acontecimento interrompe a tranquilidade que reinava na vida da moça, o que se caracteriza como o conflito. A partir deste acontecimento a vida dela começa a mudar.

- 4) A partir desse fato inesperado outros acontecimentos se sucedem, até que a história atinge um ponto crítico, gerando o momento de **maior tensão** da história, **o clímax** (parágrafos 13-20). Explique como estes acontecimentos se deram e por que eles podem ser considerados o momento mais tenso da narrativa.

O marido, percebendo tudo o que poderia conseguir através do tear da esposa, passou a ser muito ambicioso, explorando-a cada vez mais em busca de bens materiais. Ele a explorava para conseguir tudo o que queria e ela, por sua vez, passava seus dias tecendo não mais o que desejava, mas o que fazia o marido feliz. Ela se tornou uma mulher infeliz. Nesse momento, a narrativa atinge o ponto de maior tensão, pois corresponde ao momento em que as consequências das atitudes do marido passam a afetar a moça de forma negativa.

Este questionamento pretende conduzir o estudante levando-o a perceber que este momento da narrativa representa o auge dos acontecimentos e que, a partir deste fato, novos caminhos precisam ser percorridos pela personagem

- 5) Após os acontecimentos chegarem a um ponto crítico, levando a narrativa a atingir um momento de maior tensão,

um **desfecho** para os fatos é inevitável. Como se deu o encerramento dos fatos narrados? Houve uma resolução para a complicação apresentada no enredo da história?

A moça lembrou-se de como era feliz sozinha. Esperou anoitecer e passou a desfazer o tecido que deu origem àquela nova vida tão infeliz. Desteceu tudo o que já havia feito, a riqueza e o próprio marido. Assim, pode recomeçar. Voltou a ser feliz tecendo apenas o que lhe fazia bem.

O professor deve sinalizar à turma que nem sempre o desfecho representa uma solução para o conflito, mas que, neste caso, a personagem teve um final feliz.

- 6) Destaque os momentos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), identificando os parágrafos que os representam, usando as seguintes cores: azul, amarelo, vermelho e verde, respectivamente.

Sinalizar, no próprio texto, cada momento que compõe o texto de base narrativa.

A sinalização dos parágrafos através de numeração, no texto, tem o objetivo de apontar o início de cada momento da narrativa e auxiliar o estudante na execução desta tarefa. As cores que representam cada um desses momentos foram pensadas com o intuito de que o grupo envolvido na atividade associe os fatos narrados às situações de menor ou maior tensão. Esta atividade permite estabelecer um vínculo visual para o reconhecimento dos momentos da narrativa.

Observe que cada parágrafo constitui um bloco de ideias com informações completas para aquele determinado momento da história. Um novo parágrafo só pode ser iniciado após o fechamento das ideias e informações contidas no bloco anterior.

A observação entre os blocos de questões, assim como as questões que se sucedem, tem como objetivo auxiliar os estudantes na percepção da estrutura que compõe os parágrafos.

Questão 7

Habilidades: Reconhecer a estrutura de textos em prosa e em verso (parágrafos, períodos, orações, estrofes, verso), explicando as diferentes estruturas e o propósito comunicativo dos diferentes textos; Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marca de expressividade em um texto, identificando os efeitos de sentido e seus usos - eixo de leitura e análise linguística

7) A construção dos parágrafos que compõem a narrativa segue uma estrutura padrão, ou seja, um elemento comum entre eles que permite ao leitor identificar o início de cada um deles.

a) Que padrão, ou elemento comum, é esse? Quantos parágrafos o texto possui?

O afastamento da margem. 25 parágrafos.

O objetivo é que o estudante assimile o afastamento da margem que caracteriza o início de cada parágrafo.

b) Todos os parágrafos do texto são compostos por narração, ou seja, apenas pela fala do narrador?

Não. Alguns parágrafos representam falas de personagens.

Este questionamento auxilia o estudante a identificar a voz do narrador e a fala dos personagens, orientando a percepção de que as falas de personagens também constituem novos parágrafos.

c) Como é possível diferenciar a narração das falas dos personagens?

Além do afastamento da margem, os parágrafos que representam as falas dos personagens são iniciados por pontuação específica: o travessão.

Ao identificar o sinal de pontuação que introduz os diálogos entre os personagens é possível distinguir a polifonia presente nos textos de base narrativa. Este questionamento consolida a percepção iniciada na questão anterior.

- d) Em alguns momentos da narrativa, as falas do narrador e de algum personagem acontecem no mesmo parágrafo. Nesse caso, qual é o recurso utilizado para que o leitor não se confunda e possa identificar cada uma delas?

É utilizado um novo travessão para separar a fala do personagem da fala do narrador. Nesse caso o narrador apenas apresenta uma breve informação a respeito da fala ou da atitude do personagem, voltando à narração em um novo parágrafo.

O aluno deve perceber as diferentes funções do travessão dentro de um texto, notar que, além de dar voz ao personagem ele também abre espaço para que o narrador faça observações a respeito da fala ou atitudes do personagem.

- e) Pensando em todas as questões levantadas anteriormente, reflita: A fala de um personagem pode ser considerada um novo parágrafo? Qual é o recurso utilizado para a formação de um parágrafo que representa a fala de um personagem?

Sim. Faz-se o afastamento da margem, observando o distanciamento dos parágrafos anteriores, acrescenta-se o travessão e em seguida inicia-se a fala do personagem, usando sempre letra maiúscula, assim como no início de todos os outros parágrafos.

Aqui, é feito o registro das constatações experimentadas nas questões a, b, c, e d.

Questão 8

Habilidade: Produzir textos individual e coletivamente, com uma sequência lógico-temporal (início, meio e fim; passado, presente e futuro) - eixo de escrita e análise linguística

- 8) Sobre a exposição dos fatos, em relação a ordem dos acontecimentos, como foi composta a narrativa? Os fatos foram narrados aleatoriamente, sem obedecer a ordem dos acontecimentos, ou foram descritos na ordem cronológica, em que realmente aconteceram? Esse recurso contribui para melhor assimilação do enredo por parte do leitor? Explique.

Na ordem cronológica. Desta forma, o texto apresenta os acontecimentos de forma clara, permitindo ao leitor a assimilação dos fatos numa sequência lógica.

Este questionamento objetiva chamar a atenção para as marcas que caracterizam a construção do texto numa sequência lógico-temporal, visando esclarecer que a ordem de sucessão dos acontecimentos auxilia a compreensão do leitor.

Questão 9

Habilidade: Planejar a escrita do texto, adequada ao interlocutor e aos objetivos da comunicação, levando em conta: a finalidade, a circulação, o suporte, a linguagem, o gênero, o tema e o assunto - eixo de escrita e análise linguística

- 9) De acordo com as reflexões a respeito da estrutura e dos momentos que compõem um texto narrativo, organize um cronograma que sirva de ponto de partida e possa auxiliar você na tarefa de produzir esse tipo de texto.

1a etapa - organização do pensamento para preparação da primeira versão do texto (rascunho);

2a etapa - produção da situação inicial;

3a etapa - elaboração do conflito;

4a etapa - elaboração do clímax (ponto de maior tensão);

5a etapa - produção do desfecho;

6a etapa - revisão do texto para a redação final (releitura do rascunho);

7a etapa - redação final (reescrever o texto em folha definitiva a ser entregue ao professor).

A elaboração de um cronograma anterior à produção escrita visa preparar o estudante para essa tarefa. A falta de planejamento pode influenciar de forma negativa no resultado final. Esta tarefa pretende desenvolver a habilidade de organização para a produção de texto.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA: CONSTRUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO (FANFIC)

No desenvolvimento da atividade em que analisamos o texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti, você pôde reconhecer os momentos que compõem o texto narrativo, assim como analisar a estrutura de formação dos parágrafos.

Agora, chegou a sua vez de imaginar novos acontecimentos que podem conduzir a história da moça tecelã por outros caminhos! Sua missão é escrever uma Fanfic inspirada no conto de Marina Colasanti. Você pode também buscar inspiração em outras histórias de sua preferência, como filmes, séries, animes ou em seus personagens e artistas favoritos.

Não esqueça! Seu texto precisa ter um título e, no mínimo, três parágrafos!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para superar o desafio de transformar jovens estudantes em cidadãos leitores, consequentemente capazes de lançar mão das habilidades necessárias para produzir um texto escrito, é necessário pouco mais do que boa vontade por parte do professor de Língua Portuguesa. Considerar seu conhecimento enciclopédico, suas preferências e o universo de informações no qual estão inseridos socialmente pode pavimentar o caminho a ser percorrido para o sucesso de tal empreitada. Sentindo-se representado, ao ver seus gostos musicais, sua cultura e (por que não?) seu gosto literário privilegiado em sala de aula, o aluno passa a fazer parte do processo de construção de determinado conhecimento, colaborando ativamente para esse processo, o que, de maneira evidente, torna o processo de ensino e aprendizagem enriquecido.

Não se trata aqui de abandonarmos os cânones da literatura ou da música brasileira e mundial, contemplados significativamente nos materiais didáticos disponíveis (livros e apostilas), mas sim de considerarmos como prática de multiletramentos as diferentes atividades extraclasse nas quais nosso público-alvo está naturalmente envolvido. Trata-se de ser sensível a demandas que a contemporaneidade nos impõe e que pode ser trabalhada em conjunto com o que entendemos que tornará esses jovens leitores proficientes em pouco tempo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Marc; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

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

REISS_: **As quatro estações**. Spiritfiction, 2022. Disponível em: <https://www.spiritfiction.com/historia/as-quatro-estacoes-23730455/>. Acesso em: abril de 2022.



8

Simone da Conceição Januário
Rívia Silveira Fonseca

LEITURA, AUTORIA E ESCRIVÊNCIA:

UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL COM BASE
NA ANÁLISE DE DISCURSO MATERIALISTA

INTRODUÇÃO

A partir do fundamento teórico-metodológico a Análise de Discurso materialista³ (doravante AD), que tem como objeto de estudo o *discurso*, compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, e que trabalha a língua em sua materialidade, observando sua relação com o sujeito - historicamente constituído- propusemos, como produto final da pesquisa realizada no mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFRRJ⁴, a elaboração de um caderno didático-pedagógico de atividades que visa a interpretação crítica de uma coletânea de textos apresentada aos alunos. A partir da leitura, numa perspectiva discursiva, e também por meio de reflexão e debates, os discentes foram instados a produzir uma escrita autoral, na qual estivessem inseridos, não como indivíduos, mas como sujeitos-autores de seus próprios sentidos.

Neste capítulo, apresentamos um panorama da proposta didático-pedagógica, retomando alguns dos conceitos mais relevantes do dispositivo teórico-metodológico, e mostramos o funcionamento de uma das atividades que compõem o caderno. Esperamos que as questões aqui debatidas possam contribuir para a formação de professores-autores de seus materiais e de suas práticas.

3 Teoria do discurso formulada, em meados dos anos 60, na França, pelo filósofo Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil pela profa. Eni Orlandi e outros pesquisadores, a partir da década de 80.

4 Esta pesquisa é um recorte da dissertação "Autoria e processos de inserção do indivíduo: desenvolvendo a leitura e a escrita no ambiente escolar" de Simone Januário, orientada por Rívia Fonseca, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e defendida em 2022.

A PERSPECTIVA DISCURSIVA NA ESCOLA

A proposta de leitura desenvolvida ao longo da pesquisa de mestrado para a produção do caderno didático-pedagógico, na perspectiva da AD, como propõe Orlandi (2009), visa construir um dispositivo analítico de interpretação que tem como característica fundamental expor *o que é dito*, mas principalmente, *o modo como se diz* em contraposição ao que não foi dito, para compreender o funcionamento do texto e do discurso e promover a produção de novos sentidos possíveis.

A ideia para a elaboração do caderno didático-pedagógico se deu a partir de uma atividade realizada um ano antes, em 2019, nas salas de aulas de turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública localizada no bairro de Bangu, na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. A concepção iniciou-se a partir do *Material Pedagógico Carioca de Língua Portuguesa*, do 7º ano, do ano letivo de 2019⁵, que trazia, como uma das suas atividades, uma proposta de produção textual na qual o aluno deveria produzir um texto escrito, narrando um sonho seu, contando como faria (ou teria feito) para realizar esse sonho.

O enunciado da atividade trazia nas entrelinhas uma proposta de escrita em primeira pessoa, uma vez que sugere que o aluno escreva sobre uma experiência subjetiva. A atividade tinha como objetivo desenvolver o foco narrativo, conteúdo trabalhado naquele momento, que fazia parte do conteúdo previsto para o 7º ano no *Currículo Carioca*⁶. Em função da obrigatoriedade do conteúdo que

5 O material é disponibilizado para os professores na página do Material Rioeduca, no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, <https://carioca.rio/servicos/material-rioeduca/>.

6 O Currículo Carioca é o documento orientador para o planejamento pedagógico do ano letivo, implementado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro em todas as escolas municipais com o objetivo de uniformizar conteúdos formativos e práticas educativas, de maneira alinhada aos documentos oficiais, atualmente à BNCC.

tratava da estrutura do texto narrativo, trabalhávamos os “Tipos de narradores” e os usos dos tempos verbais. Porém, aconteceu algo que não esperávamos. A atividade virou um grande momento de reflexões e trocas de histórias pessoais entre os alunos, ainda que se mostrassem em dúvida: falar de si e contar histórias particulares vivenciadas por eles em suas vidas ou inventar esses sonhos e histórias? Havia uma preocupação sobre ser possível ou não falar de si “de verdade” numa tarefa escolar.

Essa atividade acabou fundamentando uma outra, que foi pensada de forma a que os alunos, a partir de leituras específicas sugeridas, construíssem a base para a produção de uma narrativa em primeira pessoa, que, ao final, compôs um “livro de narrativas” de cada turma, apresentados à escola e aos convidados dos alunos no fim do ano. Essa experiência foi o ponto de partida para a realização do trabalho de pesquisa que viemos a desenvolver ao longo do mestrado profissional.

Com a pesquisa, no PROFLETRAS, nos aprofundamos no estudo da escrita de si e também da leitura, compreendida como processo de produção de sentidos. Por isso, a produção do caderno, fruto desse trabalho, previu uma proposta didático-pedagógica mais embasada teoricamente, estruturada num material único e dividida em fases. Para a constituição do dispositivo teórico-metodológico que norteou a pesquisa, vários conceitos da AD foram mobilizados. Dentre eles, o conceito de *sujeito* é essencial na teorização do trabalho. O sujeito da AD, que é historicamente constituído, não tem como escopo “a noção psicológica, empiricamente coincidente consigo mesmo” (Orlandi 2009, p. 48),

O sujeito discursivo é pensado como uma “posição” entre outras. Não é uma forma subjetiva, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito no que diz. (M. Foucault, 1969): é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz (Orlandi, 2009, p. 49).



O espaço escolar, onde a proposta teve início e para onde o produto da pesquisa se desenvolveu, também será observado dentro da perspectiva materialista, sendo visto, portanto, como o local de encontro, convivência, interação e atuação de diferentes sujeitos; um espaço que se apresenta como formador e tem a função ideológica de formação, um *aparelho ideológico do Estado*, AIE, como conceitua Althusser (1980). Esse é mais um importante conceito da AD mobilizado para esse trabalho, que é explicitado ao pensar-se que “A língua assume seu papel dentro da principal instituição desempenhadora da função de AIE, na escola, onde, ‘pela palavra’, é garantida a manutenção do *status quo* para a classe dominante” (Althusser, 1980, p. 21-22). Foi pensando nessas condições de produção que o caderno de atividade foi planejado.

Observando os sujeitos presentes ali, naquele contexto, de modo a valorizar a identidade e a representatividade desses sujeitos, a proposta didático-pedagógica visa proporcionar movimentos da/ na língua portuguesa e produção de sentido, a partir das condições de produção às quais estávamos expostos, o que nos fez mobilizar mais um conceito de muita relevância para a AD, o de *condições de produção de sentido*, e que traduz, como mostra Orlandi (2009), a língua em movimento:

a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com **a língua no mundo**, com **maneiras de significar**, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, **seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produzem o dizer** (Orlandi, 2009, p. 15-16. Grifo nosso).

Assim, a discussão teórica seguinte é a que se tornou o principal direcionamento do nosso trabalho: *que papel e que objetivo*

teriam as ações de ler e escrever no espaço escolar? Para Althusser (1980), um AIE atua a partir da *reprodução das condições de produção*, como explicitado a seguir:

a Escola (mas também outras instituições de Estado como a Igreja ou outros aparelhos como o Exército) ensinam «saberes práticos», mas em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da «prática» desta. Todos os agentes da produção, da exploração e da repressão, não falando dos «profissionais da ideologia» (Marx) devem estar de uma maneira ou de outra «penetrados» desta ideologia, para desempenharem «conscientiosamente» a sua tarefa – quer de explorados (os proletários), quer de exploradores (os capitalistas), quer de auxiliares da exploração (os quadros), quer de papas da ideologia dominante (os seus «funcionários»), etc. (Althusser, 1980, p. 22 *apud* Fernandes, s.d., online. Grifo nosso.)

A escola seria, então, o local de manutenção do discurso por meio da dissimulação do discurso de domínio (Fernandes, s.d., online) é, portanto, na escola, sobretudo, que os sujeitos são “moldados” para manutenção do *status quo*. Podemos dizer, então, que as ferramentas utilizadas para essa manutenção, estariam inseridas em todos os materiais e elementos oferecidos nesse espaço, na forma como esse espaço é determinado a funcionar, nas regras e normas estabelecidas, e, principalmente, nos documentos normativos que estabelecem currículos e prioridades de conteúdo e métodos.

Outro conceito que se constitui como significativo nesse contexto, é o de *discurso pedagógico*. Orlandi (1987), ao refletir sobre o discurso pedagógico (doravante DP)⁷, cita, Bourdieu e Chauí:

7 “O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela em sua função)”. (Orlandi, 1987, p. 28)



Bourdieu (1974) trata da **escola como sede da reprodução cultural**, e **o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função**. Indo mais além, Marilena Chauí, na Folha de S. Paulo de 29 de junho (1980), diz que mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Diz ela: “hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social” (Orlandi, 1987, p. 28. Grifo nosso).

A reflexão sobre o DP nos traz à resposta da pergunta anterior, que se formula durante nossa reflexão e é muito bem elaborada e entregue por Orlandi (1987, p. 28) “A escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP”. Essa instituição por regulamentos se traduz no currículo escolar (documento regulamentar) e no que dizem as justificativas teóricas que embasam e introduzem esse currículo.

O DP é o que dá à escola a validação e o prestígio para limitar e pré-determinar, por exemplo, as leituras legitimadas e as não legitimadas. É nessa legitimação que o trabalho aqui proposto pretende atuar, buscando a ação da *memória discursiva* intervindo para construção de gestos de leituras que podem fazer com que o aluno se posicione como sujeito-leitor e consequentemente sujeito-autor.

Numa perspectiva discursiva,

[...] a interpretação não pode ser vista como mera decodificação, já que a linguagem é histórico-social. Deste modo, não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste **gesto interpretativo**, necessariamente, dois aspectos da

memória discursiva: a **memória constitutiva** e a **memória institucionalizada**. A primeira diz respeito ao trabalho histórico de constituição de sentido. [...] o **interdiscurso**. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação no qual há uma tensão entre aqueles que têm direito a ela (os intérpretes) e aqueles que apenas a legitimam e a mantêm (os escreventes) [...] (cf. Orlandi, E. 1993b) (Orlandi, 1998, p. 102).

A ideia que desenvolvemos, portanto, é que, dentro do espaço escolar, onde os gestos de leitura instaurados se dão através da memória discursiva institucionalizada, crie-se o espaço para os gestos a partir da memória discursiva constitutiva, onde o aluno possa de fato inserir-se e constituir-se enquanto sujeito. Pois, para que a interpretação aconteça, é imprescindível que o sujeito se coloque no lugar de autor e assimile para si o interdiscurso e o exercício de repetição histórica que autoriza esse movimento (Orlandi, 1998).

Nessa direção, ao se debruçar sobre as atividades do caderno, fase por fase, os alunos podem atuar como sujeitos-leitores-intérpretes (e, conseqüentemente, autores) e não apenas sujeitos-escreventes, uma vez que, “na AD se pode falar que o efeito sujeito-leitor é, necessariamente, constitutivo do sujeito-autor, pois que para a AD a exterioridade é constitutiva da linguagem.” (Orlandi, 1998, p. 102). Essa exterioridade permeia todo o caderno e é sustentada para a constituição de um espaço escolar mais democrático, voltado para a formação de fato crítica de um aluno atuante, não apenas linguisticamente, mas também social e historicamente.

Alguns outros conceitos da AD são trabalhados ao longo de toda a proposta e podem ser conferidos na dissertação, pois trarão para primeiro plano a concepção discursiva com a qual trabalhamos. Outras noções deverão, no entanto, vir a ser mobilizadas para dar conta também do enfoque literário pretendido para a leitura, e nessa fase do trabalho, o conceito de *Escrevivência*, criado por Conceição Evaristo, guia a concepção de *literário* no trabalho.

A ESCRIVIVÊNCIA DE CONCEIÇÃO EVARISTO

O termo *escrevivência* foi elaborado por Conceição Evaristo para denominar seu conjunto de obras e acabou inaugurando um estilo de escrita que pode caracterizar diversas obras de seus parceiros escritores e até irmãos de lida e de luta. O conceito do termo, dado pela própria Evaristo, coloca em intersecção um amplo conjunto de obras literárias que formam a literatura do século XXI. No livro *Escrevivência – a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*, organizado por Duarte e Nunes (2020), é apresentada uma análise sobre o conceito, além de explicações da própria autora sobre a origem da semântica usada para dar sentido ao termo. No texto, Evaristo (2020, p. 31) diz que *Escrevivência*, inicialmente, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras com a intenção de desfazer uma imagem do passado, em que o que Evaristo denomina “corpo-voz” de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas.

A autora descreve aqui uma concepção inicial da significação do termo, ligada à sua história e memória, o sentido da própria escrita construído a partir de sua história. Esse é um aspecto que dá a essa escrita traços da concepção discursiva da língua, em que a história e a memória influenciam o discurso, ou mais, criam o discurso, como também diz Orlandi (2020, p. 6) ao afirmar que os “estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas dos homens”. Ademais, também é destacada pela autora, a coletividade de vozes por trás de sua produção e o intuito de agir sobre um determinado domínio para a construção de um sujeito-autor, nesse caso, a mulher negra. O conceito em sua origem já traz implícita uma concepção de linguagem e expressão que prioriza a construção de sentido, o deslocamento de função e, a partir do deslocamento de sentidos e da significação, a expressão

linguística carregada de ideologia, uma língua que se põe a serviço de uma representatividade.

É com essa significância que o termo *escrevivência* começa a circular, porém, como as palavras nascem de uma necessidade e vão se resignificando a partir dos usos, das novas necessidades e dos seus leitores, ou seja, o sentido, não é cristalizado, inerte, ele se recria, se refaz. É assim que o termo, a partir da leitura de um grupo de crianças, como conta a autora (Duarte; Nunes, 2020), recebe uma nova concepção: a escrita de nós e passa a abarcar aí uma ideia diferente, voltada para um coletivo.

Assim, a *Escrevivência* extrapola os limites da biografia ou da escrita de si e passa a significar não mais apenas um grupo, uma pessoa ou uma única causa. A universalização da literatura proposta por Evaristo arrasta o termo e faz deslizar o sentido, propondo uma visão coletiva de uma existência que se inscreve no mundo (Duarte; Nunes, 2020, p. 32). Deste modo, mobilizamos a AD e os textos “escrevíveis” como dispositivo teórico-metodológico numa proposta didático-pedagógica de atividade discursiva com a leitura e com a escrita.

O CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO E AS FASES DA PROPOSTA DE LEITURA⁸

O caderno é composto por atividades desenvolvidas em quatro fases distintas. A primeira fase do processo de construção do caderno pedagógico, a qual denominamos **“Arquivo de memória e**

8 É relevante a informação de que o caderno foi produzido em duas versões: uma para o aluno e outra para o professor, mobilizando, em cada atividade proposta, conceitos da AD que são explicitados nesse material.



resistência linguística e existencial”, foi dedicada apenas ao professor ou à professora que se disponha a aplicá-lo em sala de aula. Ela visa descrever o caminho percorrido para a seleção dos textos a serem lidos e trabalhados na primeira etapa da atividade com os alunos, que é a fase da leitura.

O caderno traz uma seleção possível de textos que pode, e deve, sem nenhum prejuízo para o trabalho, ser aumentada, diminuída ou até mesmo totalmente modificada pelo professor durante seu trabalho. A seleção prevê a formação de um arquivo de textos que atendam aos objetivos da proposta, respeitando a política linguística que prevê a diversidade própria da língua e ainda a perspectiva literária que contemplam identidades regionais, econômicas, sociais, etárias, temporais e históricas nas quais esses jovens estão envolvidos e pelas quais são, de alguma maneira, atravessados.

Atendendo a esses direcionamentos, formamos um arquivo de textos – arquivo pedagógico, na perspectiva da AD - de literatura negra, em sua maioria, escritores e escritoras negras, periféricos e periféricas, além de atuais, em contraposição aos textos do cânone literário apresentado no material didático normalmente entregue a esses alunos. Além da preocupação em mostrar textos atuais e circulantes também nos meios digitais e redes sociais, optamos também pelo texto tradicionalmente chamado de *literário*, porém contemporâneo, em confronto aos jornalísticos. Trabalhamos, portanto, com textos de predominância narrativa, em prosa e em versos.

Sendo a fase da seleção de arquivo pedagógico⁹, a fase um, uma fase de preparação para a etapa do trabalho com a leitura, é coerente unir o que diz Evaristo sobre seu conceito e obra e o que

9 De acordo com Indursky (2019), o arquivo pedagógico é, em linhas gerais, um conjunto de textos organizado pelo professor, mas também aberto à contribuição dos alunos, cujo propósito é criar um simulacro da memória discursiva – profusão de discursos – a que todo o grupo possa ter acesso, de tal modo que toda a turma parta de um ponto comum para realizar debates e discussões.

diz Indursky (1998, p. 7), sobre uma prática discursiva da leitura: “O sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim instituindo-se como efeito-sujeito.”

A fase dois, **“Discursos não legitimados e gestos de construção de uma leitura discursiva”**, consiste em um conjunto de atividades que propõem interpretações de cinco textos de autores e gêneros distintos, mas que mantém uma relação temática: a dureza da vida do negro morador de favelas e a fome. Todas as questões de interpretação sugeridas trabalham com a oralidade, pois o primeiro objetivo é despertar a discussão, a expressão oral crítica e argumentativa.

Outra ênfase importante é ao fato de que todas as questões pedem respostas discursivas, a fim de promover o desenvolvimento de uma postura analítica, que leve os alunos a considerar, durante a leitura, elementos que vão além da materialidade do texto (circulação, aspectos sociais e históricos), e a própria inserção no contexto, considerando o seu processo histórico durante sua atuação como leitor e produtor de sentido quando em contato com o texto. A perspectiva discursiva da leitura não comporta exercícios ou atividades de fixação, tais como questões de múltipla escolha, por exemplo, nas quais os sentidos são limitados, as alternativas já estão dadas, e previamente delimitados pelo material didático. Nesses casos há espaço para o deslizamento dos sentidos.

Os textos selecionados para a primeira discussão, foram:

1. *Maria*; conto de Conceição Evaristo, 2. *16 de julho*, primeiro diário de “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus; 3. *Mulheres extraordinárias #9* – Carolina Maria de Jesus, vídeo documentário¹⁰; 4. *e se o mundo (não) acabasse agora?* poema de Valéria Lourenço; 5. *A ordem natural das coisas*, letra de canção de Emicida.

Vale ressaltar que todas as questões dessa fase foram planejadas de modo a promover uma leitura desprendida de quaisquer outras já realizadas por quaisquer pessoas. O objetivo é que o aluno se sinta seguro para realizar uma leitura e interpretação próprias, sem que precise conferir se está alcançando determinado padrão de leitura, sentidos legitimados previamente nas instâncias educacionais ou em outros meios. A ideia é que ele construa sentidos a partir da sua vivência, de seu acervo, pois ler discursivamente é produzir sentidos, ler discursivamente é entender que o sentido sempre pode ser outro (Orlandi, 1998, 2020).

A terceira fase, chamada no caderno de **“De sujeito-leitor a sujeito-autor: escrevendo-nos para inscrevermo-nos”**, propõe a continuidade do raciocínio discursivo, passando do momento da leitura para a produção textual a partir das leituras. O trabalho com a apresentação de textos continua e, sobretudo, continuam os gestos de leitura. O objetivo aqui será o de conhecer que tipo de relação o aluno já terá constituído até aqui com a forma escrita da língua, de que maneira ele interpreta e atua sobre os textos apresentados e qual a relação que esse aluno vê como possível entre a leitura e a escrita propostas na instituição escolar na qual ele está inserido, além disso, propomos deslocamentos possíveis para as leituras e escrita já institucionalizadas e, muitas vezes, impostas. Ao pensarmos o ato da escrita a partir da vivência e da íntima relação do indivíduo com esse ato, pensamos na produção discursiva e escreviente, pois

[...]uma produção de escrevivência, em que o ato de escrever se dá profundamente cumpliciado com a vivência de quem narra, de quem escreve; mas, ao mesmo tempo em que o sujeito da escrita apresenta em seu texto a história do outro, também pertencente a sua coletividade (Duarte; Nunes, 2020, p. 9).

A construção de um posicionamento mais consciente do ato de ler é o intuito, a partir da "constituição histórica do sujeito-leitor, sua caracterização, e a relação estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, produzindo assim (gestos) de leitura e interpretação". (Orlandi, 1998, p. 07).

Oito são os textos apresentados nessa terceira fase: 1. *meme*, postado em uma página de humor do facebook chamada "Chorei UFPA"¹¹; 2. *Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (fragmento)*, de Glória Anzaldúa; 3. *Empretecendo o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor*, letra de samba enredo de 2022, da GRES. Beija-flor de Nilópolis; 4. *Ikosilê – espetáculo teatral "Meus Cabelos de Baobá"*, do Coletivo Malungo, peça teatral em vídeo¹²; 5. *nota a esta edição "se aqui ninguém nem lê, como você vai ser escritor?"*, nota de Ferrèz na sexta edição de seu livro *Capão Pecado*; 6. *Incidente na raiz*, conto de Cuti; 7. *Réquiem*, conto de Valéria Lourenço; 8. *Ayoluwa, a alegria do nosso povo* (fragmento de conto), de Conceição Evaristo.

A leitura, discussão e reflexão acerca desses textos, encaminham o caderno para última fase, com a **"Atividade final"**: uma orientação, passo a passo para a produção de um texto narrativo que conte sobre os sonhos de cada um e as maneiras possíveis de realizá-los. Além da escrita do texto, outras fases são definidas para a produção definitiva do texto, que pode ser encadernado, formando uma coletânea de cada turma, a ser lida num evento da escola com a presença de convidados dos alunos, para quem eles lerão seus textos e autografarão um exemplar para entregá-lo aos convidados.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/choreiufpa>

12 Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98>

UM EXEMPLO DE ATIVIDADE DO CADERNO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A seguir apresentamos uma das atividades planejada para a terceira fase da proposta didático-pedagógica apresentada no caderno. Como é possível observar, a perspectiva discursiva na construção do trabalho se mostra na produção do arquivo pedagógico, que não se fecha num gênero específico. A ideia era promover a escrita de si, autoral, por parte do aluno, logo nosso foco não é na estrutura textual, ainda que ela possa ser analisada, pois também significa.

O foco passa para a produção de sentido e não mais recai sobre a estrutura, apesar de ela ter também seu papel. As marcas formais deixam de ser o centro e a análise de elementos se relaciona à síntese de vivências. É nesse ponto que a concepção de “discurso” apresentada pela AD substitui a concepção vazia apresentada pelos documentos oficiais que, teoricamente propõem uma perspectiva discursiva da língua, mas na prática mantém o foco numa estrutura, vazia de sentido e, principalmente, fundamentada na ideia de que o sentido nasce com a palavra, já está lá e é estagnado, não permite movimentos ou interpretação diversa.

A atividade, recortada da página 32 (Figura 1) do caderno produzido por nós, toma como texto a ser lido, isto é interpretado, e discutido, uma peça teatral disponibilizada na plataforma Youtube. Entretanto, as questões de leitura foram elaboradas de modo a fazer emergir o gesto de interpretação dos sujeitos-leitores. Para isso, em algumas dessas questões repetimos o verbo “perceber”, indagando ao aluno sobre a sua percepção e deixando-o livre para que ele possa se expressar pela linguagem, pela sua própria linguagem.

A essa altura da proposta, após ter passado por duas fases anteriores, os alunos já discutiram sobre a noção de identidade, sobre

as marcas dessa identidade e sobre as formas de silenciamento e apagamento das vozes negras em diferentes momentos e instâncias. Então, ao final da leitura da obra teatral, por meio das questões, o aluno é instado a pensar sobre a relação entre a identidade e a escrita. Pretende-se, assim, que eles comecem a desenvolver uma relação cada vez mais autoral com a sua própria trajetória, a fim de sentirem mais seguros para falar de si na atividade final.

Figura 1 - Atividade de leitura da quarta fase da proposta didático-pedagógica

32

TEXTO 4- Meus cabelos de baobá



Ikosilê - espetáculo teatral "Meus Cabelos de Baobá", com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSKW-dLrp98>

- Essa é uma peça teatral, estreada em 27 de novembro de 2021, como parte do Asê Festival, que ocorreu em 2021 e teve como objetivo celebrar a Cultura Negra. O festival durou 12 dias e foi dividido em módulos de diferentes expressões artísticas. Essa peça fez parte do módulo Ikosilê, que significa, em yorubá, "expressão, expressar-se". Termo muito coerente ao nosso trabalho.

Professor, é possível que existam na turma alunos que nunca tenham ido a um teatro ou assistido a uma peça teatral. Com o objetivo de inseri-lo mais no trabalho, é interessante que isso seja indagado e que eles possam responder se já foram ou não e que, se algum aluno responder positivamente, possa contar a experiência aos colegas. Assim, além de estimular a oralidade, você ajudará a desinibi-lo e a buscar memórias que o auxiliarão na construção de sentidos para as próximas atividades.

Fonte: Januário (2022, p. 166).

Figura 2 - Atividade de leitura da quarta fase da proposta didático-pedagógica (continuação)

33

CONSTRUINDO E RECONSTRUINDO SENTIDOS

1- Após assistir à peça, reflita e escreva aqui que outros termos, em língua portuguesa, poderiam ser usados como nome para esse módulo, que reuniu espetáculos de dança, música e teatro?

Espera-se que, a partir da memória discursiva e de suas experiências de vivência, o aluno analise o contexto de produção dessa escrita e faça o caminho inverso, ao invés de escrever o sentido do vocábulo, busque um vocábulo que, dê conta do sentido produzido nesse contexto.

2- Você já ouviu falar sobre o idioma yorubá? Se sim, que língua é essa? Se não, que língua você imagina que seja a partir da peça que você assistiu?

Resposta pessoal, com o objetivo de desenvolvimento da função autora do aluno.

3- Que temas você consegue perceber a partir de sua leitura da peça? Liste-os aqui:

Resposta pessoal. Aqui, busca-se o desenvolvimento de gestos interpretativos a serem desenvolvidos pela expressão escrita, no intuito de desenvolvimento da função de autoria.

4- Dos temas listados, quais você percebe se repetirem dos textos anteriores?

Resposta pessoal, que pode ser variada, de acordo com a percepção interdiscursiva do aluno. Dentre as possíveis respostas, a religiosidade, a importância da coletividade, a memória, a família, a ancestralidade, os preconceitos, podem ser respostas citadas.

5- Você já teve contato com algum desses temas dentro da escola? Se sim, qual(s)? Se não, por que acha que esses temas não foram trazidos anteriormente para aulas?

Resposta pessoal que busca gestos interpretativos para desenvolvimento da função de autoria.

6- Você consegue perceber, de alguma maneira, a passagem do tempo na peça? Se sim, como esse fenômeno se mostra?

Dentre várias possíveis respostas, espera-se que o aluno perceba a ação de reflexão e memória da personagem na criação de uma narrativa acerca da ancestralidade e coletividade de sua cultura.

Agora é com você!

7- Você percebe alguma relação construída, no texto, entre a questão da identidade e o ato de escrever? Se sim, explique essa relação. Se não, explique o que é identidade para você, que elementos você acredita que constroem a identidade de alguém?

Espera-se que, a partir da memória discursiva, o aluno perceba o chamado presente no texto para a "importância de contar a sua própria história", e que por gestos de interpretação relacione a identidade e a linguagem.

Fonte: Januário (2022, p. 167).

Em todas as atividades, criamos a seção "Agora é com você!" para que os alunos possam praticar a escrita em consonância com a leitura do texto. Na perspectiva discursiva, como dito anteriormente, leitura e escrita não podem ser ensinadas de forma dissociada. O processo autoral de produção de sentidos envolve ler e escrever.



Assim, foi proposto na elaboração desse caderno didático-pedagógico, um trabalho no qual, em vez de fazer um vídeo, conforme pedia o enunciado do livro didático, na atividade que deu origem a todo esse percurso, os alunos criaram narrativas para uma coletânea de textos da turma. Vários elementos tornaram-se importantes a partir daí: o próprio sentido de sonho para cada um deles, o conceito de possível, a própria narratividade possível a cada um, a consciência de si e de sua história, suas vivências, as existências que rodeavam cada um e a consciência de seu papel dentro do espaço escolar e da escola em sua vida. A consciência de assujeitamento aos espaços e aos sistemas onde circulam e existem e o próprio papel em cada um desses espaços é o principal ponto para este trabalho.

PARA EFEITO DE CONCLUSÃO

A partir da atividade que deu origem à proposta pedagógica foi possível pensar um trabalho teoricamente mais embasado e que propõe a concepção educativa na qual acreditamos e que podemos expressar através de Paulo Freire, quando ele diz que:

a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado (Freire, 1996, p. 38).

Para alcançar o objetivo de produzir formas de conhecimento e de produção de sentido, foi imperativo observar e refletir sobre "a constituição histórica do sujeito-leitor, sua caracterização, e a relação

estabelecida entre as instituições de ensino e esse sujeito, produzindo assim modos (gestos) de leitura e interpretação” (Orlandi, 1998, p. 7). O caderno didático-pedagógico apresentado nesse capítulo traz a proposta de uma construção da leitura a partir da historicidade do sujeito envolvido nesse processo, mas também da historicidade do espaço escolar, no qual essa leitura é construída sob a ideologia predominante do Discurso Pedagógico.

A proposta de promover a assunção das funções sujeito-leitor e sujeito-autor pelos alunos se dá a partir da perspectiva de que esse sujeito se inscreve no já dito para ressignificar e se significar (Orlandi, 1998, p. 12). A relação da escola com o leitor que circula em seu espaço e desse leitor com a perspectiva leitora da escola é o foco de reflexão para essas atividades. Através dessa proposta, deixamos um convite aos colegas para se engajarem numa educação mais ousada e que se proponha a atingir e inserir esse novo público, formado em uma sociedade que surge com novas demandas, anseios e necessidades diversas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Tradução de Joaquim José de Moraes Ramos. Lisboa: Editorial Presença/ Martins Fontes, 1998 [1980].

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo (Fragmento). **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880> Acessado em fevereiro de 2022.

CUTI. “Incidente na raiz.” In: CUTI. **Contos escolhidos**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Duarte (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. /n: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Duarte (orgs.). **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Ilustrações: Goya Lopes. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020, p. 26-46.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria do nosso povo. /n: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, 2014. 126 p.

FALCOUNIER, Damien Alain, OLIVEIRA, Leandro Roque de (Emicida). "A ordem natural das coisas". /n: EMICIDA. Álbum: **AmarElo**. 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/emicida/a-ordem-natural-das-coisas-part-mc-tha/>

FERNANDES, Carolina. **A leitura na escola e suas formas de controle e de resistência**. Disponível em: https://www.academia.edu/35896270/A_LEITURA_NA_ESCOLA_E_SUAS_FORMAS_DE_CONTROLE_E_DE_RESISTÊNCIA. Acessado em 25/04/2022.

FERNANDES, Carolina A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 163-176, 2º quadrimestre de 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19293>. Acessado em 24/05/2022.

FERRÉZ. **Capão Pecado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996 (Coleção Leitura).

JANUÁRIO, Simone da Conceição. **A autoria e os processos de inserção do indivíduo para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita no ambiente escolar**. 2022, 263 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. /n: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998, p. 189-200.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. *In*: NASCIMENTO, Lucas (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120. Disponível em: https://www.academia.edu/35347893/A_ESCRITA_A_LUZ_DA_ANALISE_DO_DISCURSO . Acesso em 18 de abril de 2022.

IKOSILÊ – espetáculo teatral “Meus Cabelos de Baobá”, com Fernanda Dias/Coletivo Malungo (RJ/RJ). Disponível em: <https://youtu.be/mSkW-dLrp98> Acessado em 18/03/2022

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Círculo do livro, 1960. 127 p.

LOURENÇO, Valéria. “Réquiem”. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (orgs.) **Cadernos Negros**, volume 36: Contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2013.

LOURENÇO, Valéria. (No prelo). **E se o mundo (não) acabasse hoje?** 2022. MULHERES EXTRAORDINÁRIAS #9 Disponível em <https://youtu.be/lufWv4430aA>. Acessado em 18/03/2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso, 2 ed. rev. e amp. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2020.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino. **Currículo Carioca**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf> Acesso em 11 de março de 2022.

SAMBA-ENREDO 2022. **Empretec o Pensamento É Ouvir a Voz da Beija-Flor**. Grêmio Recreativo Escola de Samba Beija-flor. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beija-flor/rj/samba-enredo-2022-empretec-o-pensamento-e-ouvir-a-voz-da-beija-flor/>

SOBRE O ORGANIZADOR E AS ORGANIZADORAS

Gerson Rodrigues da Silva

Professor Associado no Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atuou como Coordenador do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, tendo sido também membro do Conselho Gestor do Programa. Hoje atua como coordenador adjunto nacional do mesmo Programa. É graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1996), Especialista em língua portuguesa pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002) e Doutor em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2008). Atualmente, tem pesquisado as construções de sentido em diferentes gêneros textuais, tendo como foco o estudo de metáforas, além de questões relacionadas a texto e ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva cognitivista.

Marli Hermenegilda Pereira

Professora Associada de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ministra aulas na graduação e no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e participa como líder do grupo de pesquisa ELMEP. Atuou como professora de Língua Portuguesa na Educação Básica por uma década e é docente no ensino superior há 25 anos e foi coordenadora do PROFLETRAS durante quatro anos. Tem orientações concluídas e em andamento voltadas para o ensino de leitura e produção textual. É coautora do livro *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*, publicado pela Editora Brasil Multicultural e uma das organizadoras do e-book *Desafios para a prática de leitura e escrita: projetos de letramento para o ensino fundamental*, publicado pela Editora Pimenta Cultural.

Roza Palomanes

Professora Associada de Linguística na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), participa como vice-líder do grupo de pesquisa ELMEP. Com experiência de mais de 25 anos como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino básico, além de mais de 13 anos como docente superior, tem orientações concluídas e em andamento voltadas para o ensino de língua portuguesa. É vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras – PROFLETRAS– e ao PROGRAMA DE MESTRADO ACADÊMICO LETRAS: ESTUDOS DE LINGUAGEM E LITERATURA, ambos vinculados à UFRRJ. É coautora do livro *Manual de linguística*, coautora e organizadora dos livros *Práticas de ensino do português* e *Ensino de produção textual*, publicados pela Editora Contexto, organizadora e coautora do livro *Letramentos e multiletramentos na escola: teorias e práticas*, publicado pela Editora Brasil Multicultural, organizadora e coautora do livro *A mediação pedagógica como prática docente: propostas de atividades de leitura e escrita*, publicado pela editora Encontrografia e organizadora e coautora de um capítulo que compõe o *e-book Desafios para a prática de leitura e escrita: projetos de letramento para o ensino fundamental e Propostas Didáticas Para O Ensino De Língua Portuguesa Na Educação Básica vols. 1 e 2*, publicados pela Editora Pimenta Cultural.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Angela Marina Bravin dos Santos

Licenciada em Letras pela UERJ, com Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Atua como professora permanente no Mestrado Acadêmico do Curso de Letras da UFRJ e no Mestrado Profissional em Letras da UFRJ (PROFLETRAS -UFRJ). É professora Associada de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da UFRJ. Atua também como Coordenadora do Subprojeto Letras/História do Pibid/UFRJ.

Camila Brito Pereira Cabral

Professora da rede municipal de Nova Iguaçu/RJ. Graduada em Letras/Literaturas pela Universidade Estácio de Sá (2013) e Pós-Graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2015), cursou o Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PROFLETRAS-UFRJ), de fevereiro de 2022 a julho de 2024, quando defendeu sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Maio Laranja: uma sequência didática sobre o gênero pôster destinada a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*.

Fabiane de Mello Vianna da Rocha Teixeira Rodrigues do Nascimento

Professora adjunta de Língua Portuguesa do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRJ), desde dezembro de 2019, e atua no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da mesma Instituição, desde 2021. Doutora (2018) e Mestra (2013) em Letras Vernáculas pela UFRJ e Graduada em Letras/Português-Latim (2011), também pela UFRJ, a docente desenvolve pesquisas vinculadas à linha "Língua e sociedade: variação e mudança". No âmbito do PROFLETRAS-UFRJ, orienta dissertações na área "Linguagens e Letramentos".



Gilson Costa Freire

Licenciado em Letras pela Uerj com Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas pela UFRJ. Atualmente é Professor Associado de Língua Portuguesa na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), onde atua na formação de futuros professores nos cursos de graduação em Letras. Na pós-graduação, é vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com orientações concluídas e em andamento sobre o ensino de diferentes aspectos morfossintáticos do Português sob a perspectiva das contribuições dos estudos variacionistas, campo conhecido como Sociolinguística Educacional. Suas pesquisas concentram-se no estudo de fenômenos morfossintáticos variáveis do Português Brasileiro e na aplicação dos pressupostos teóricos variacionistas ao ensino de Língua Portuguesa. É autor e coautor de capítulos de livros e artigos em revistas acadêmicas brasileiras.

Gustavo Fernandes Felizardo da Silva

Mestre em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ, 2025). Especialista em Língua Portuguesa, Redação e Oratória pela Fundação Educacional Unificada Campograndense (2018) e graduado em Letras/Literaturas pela mesma instituição (2017). Atua como professor de Língua Portuguesa na educação básica, com vínculo efetivo na Prefeitura Municipal de Petrópolis. Também foi servidor público nas prefeituras de Volta Redonda (2022) e Teresópolis (2023). Desenvolve práticas docentes voltadas ao ensino da língua materna, com ênfase em linguística textual, produção textual, retextualização e metodologias para o letramento em contextos escolares. É membro do GEPELT- Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Textual da Universidade Federal Fluminense- UFF.

Karim Cristina Palheiro da Silva

Professora de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. É graduada em Letras – Português/Alemão e especialista em Alemão como Língua Estrangeira pela UERJ e Mestra em Letras, pelo PROFLETRAS/UFRRJ. Possui interesse em práticas inovadoras para o ensino de língua portuguesa e sua pesquisa analisa a eficácia do uso de jogos pedagógicos para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita de alunos do 6º e 7º ano.



Maria Nazaré Frazão da Silva

Licenciada em Letras pela UFRJ com especialização em Língua Portuguesa pelo Liceu Literário Português (CELLP- Uerj). É Mestra em Letras pela UFRJ na área de concentração Linguagens e Letramento, sendo a linha de pesquisa Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Atualmente leciona na educação básica na rede pública municipal de Angra dos Reis e na rede estadual do Rio de Janeiro.

Michelle de Souza Belo

Atua há mais de 10 anos como professora de Língua Portuguesa e de Redação, dedicando-se à formação crítica e ao desenvolvimento da escrita de seus alunos. É Mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com experiência em práticas de leitura, produção textual e análise linguística. Sua trajetória combina compromisso acadêmico e com o ensino.

Rívia Silveira Fonseca

Licenciada em Letras pela Universidade Federal Fluminense - UFF (1998), Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2002) e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2009). Atualmente, realiza estágio de Pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (POSLING-UFF), sob a supervisão da Profa. Dra. Bethania Mariani. É professora efetiva Associada, Nível III, de língua e literatura latinas, do Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - DLC/UFRJ. Faz parte do corpo docente permanente do Programa de Pós- Graduação em Letras – PPGLET, e coordena o PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras, ambos programas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de estudos em língua e discurso - NELID (FPP-UERJ/ INES/UFRJ) e Coordenadora do Laboratório de pesquisas em língua, discurso e sujeito - LINDIS (UFRJ/UFF/ UERJ/IFAL). Tem experiência no Ensino Superior e na Formação docente para a Educação Básica. Desenvolve trabalhos em Análise do Discurso, Ensino de línguas e leitura, Etimologia e Discurso etimológico e Letras Clássicas, sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso materialista.

Silvia Ramos de Carvalho

Graduada em Letras/Português e Literaturas (2008) pela Universidade Estácio de Sá e Mestra em Letras (2023) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é professora de Ensino Fundamental, atuando em turmas de 6º ao 9º ano, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SMERJ).

Simone da Conceição Januário

Graduada em Letras (Português - Literaturas), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ -2015), Mestra em Letras pela UFRRJ, professora de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

Tatiana de Fatima Caldas do Nascimento

Licenciada em Letras pela UCB e Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela UFRRJ. Atua como professora de Língua Portuguesa na SEEDUC - Estado do Rio de Janeiro, na SMES- Município de Seropédica; supervisora do PIBID-UFRRJ e bolsista no Projeto Instagram/ PROFLETRAS-UFRRJ.

Wagner Alexandre dos Santos Costa

Doutor em Estudos da Linguagem e docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRRJ). Orienta estudos no campo do texto e do discurso, com ênfase na abordagem sociocognitiva e interacional.

ÍNDICE REMISSIVO

A

abuso 12, 33, 34, 39, 40, 45
autorregulação 18

B

Base Nacional Comum Curricular 19, 30, 33, 48, 126
BNCC 19, 23, 24, 30, 33, 36, 38, 48, 49, 129, 152

C

cidadania 37, 41, 113, 117, 118
competência leitora 16, 18
competências 11, 17, 19, 34, 107, 108, 111, 122
compreensão leitora 96, 97
concordância verbal 12, 52, 61, 62, 63, 66, 68, 69
conhecimento prévio 23, 26, 28, 96, 97

D

diversidade linguística 68

E

ensino de leitura 14, 16, 29, 91, 171
epilinguísticas 51, 56, 69
escrivência 14, 150, 158, 159, 162, 169
estratégias argumentativas 21, 23
estratégias metacognitivas 23, 25, 26, 27, 28, 29
experiência 44, 63, 64, 120, 121, 126, 128, 152, 153, 172, 175
exploração sexual 12, 33, 34, 39, 40
expressão oral 13, 36, 112, 161

F

fanfic 13, 127
formação leitora 13, 91, 107
função comunicativa 18, 118

G

gênero multimodal 33
gêneros textuais 19, 36, 81, 111, 112, 116, 118, 171

H

habilidades de leitura 13, 16, 19, 42, 105, 174

I

imparcialidade 16, 17
imperativo 12, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 167
inferências 23, 29, 94

J

juízo de valor 11, 16, 18, 23, 28

L

leitura crítica 16, 20, 27, 29, 107, 119
leitura discursiva 161
leitura proficiente 16
leitura reflexiva 29
letramento 33, 38, 56, 61, 68, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 95, 118, 119, 171, 172, 174
Língua Portuguesa 11, 16, 30, 33, 34, 36, 42, 45, 47, 48, 49, 72, 88, 89, 94, 107, 115, 116, 148, 152, 171, 172, 173, 174, 175, 176
livros 72, 75, 77, 79, 86, 95, 118, 148, 172, 174

M

marcas de opinião 17, 23, 25, 26
mediação didática 11, 12, 13, 25, 32, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 53, 95
mediação pedagógica 11, 12, 18, 51, 52, 69, 128, 172
metodologias ativas 13, 91

modalização 11, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31
multiletramentos 118, 126, 148, 171, 172

N

notícia 11, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 111

O

objetividade 16, 17, 21, 29
oralidade 13, 33, 35, 38, 39, 42, 48, 56, 64, 68, 72, 80, 81, 82, 86,
87, 112, 126, 161

P

perspectiva discursiva 14, 151, 156, 161, 164, 166
pesquisa-ação 17, 120
pós-leitura 23, 27, 98, 100, 131, 132
pôster 11, 12, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 173
práticas de linguagem 131
pré-leitura 23, 26, 96, 97, 100, 108, 131, 132
produção escrita 103, 132, 133, 147

produção oral 92

produção textual 13, 14, 53, 69, 94, 102, 103, 104, 106, 107, 112, 114,
152, 162, 171, 172, 174, 175

proposta didático-pedagógica 14, 150, 151, 153, 154, 159, 164, 165

R

retextualização 13, 70, 89, 110, 112, 115, 116, 122, 124, 174

S

sequência didática 34, 42, 43, 47, 49, 131, 133, 173
sujeito-leitor 156, 157, 161, 162, 163, 167, 168

T

texto jornalístico 17, 19, 21

V

variação linguística 12, 50, 73, 76, 78, 79, 80, 84
verbos intransitivos 12, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 67, 68, 69, 70
violência sexual 43, 49

www.PIMENTACULTURAL.com

ENSINO DE LÍNGUA *portuguesa*

reflexões para além da prática



PROFLETRAS

