

AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ESCRITA NA CONSTRUÇÃO DE UMA REVISTA DIGITAL NA ESCOLA¹

Luan Koroll

Graduando em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista da CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pelo subprojeto PIBID/Português da UFSC. E-mail: luan.koroll@gmail.com.

Rodrigo Acosta Pereira

Doutor em Linguística. Professor de Linguística Aplicada na UFSC. Coordenador do subprojeto PIBID/Português da UFSC entre 2014/02 e 2015/02. E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem por objetivo relatar as ações didático-pedagógicas realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID/Português/UFSC, ao longo do 2º semestre de 2014. Atentando-nos à emergência de um contexto educacional multicultural, buscamos delimitar nosso escopo teórico-metodológico à luz de estudos recentes no que se refere à Pedagogia dos Multiletramentos e aos escritos do Círculo de Bakhtin. Com o projeto, acreditamos que foi possível ressignificarmos as aulas de Língua Portuguesa na escola, à medida que contribuímos para que os sujeitos em contexto escolar ampliassem suas competências discursivas a partir de um trabalho com textos autênticos em situações concretas de interação.

Palavras-chave: Multiletramentos; Gêneros do discurso; Leitura; Escrita; Análise linguística.

Abstract: This article aims at reporting the didactic and pedagogical actions mediated along with the “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência” – PIBID/Portuguese/UFSC, during the 2nd half of 2014. Considering the emergency of multicultural educative context, our theoretical and methodological scope based on recent discussions regarding to Multiliteracy studies and writings of Bakhtin Circle. With this project, we comprehend it was possible resignifying the Portuguese Language classes, contributing to the subjects at school broaden the discursive skills of language as a social object in real situations of interaction.

Keywords: Multiliteracies; Discourse genres; Reading; Writing; Linguistic analysis.

Introdução

As atuais transformações sócio-político-culturais, em linhas gerais, têm reforçado tanto o intercâmbio da produção cultural, implicando a desterritorialização de paradigmas praxiológicos autóctones, como a flexibilização das forças de trabalho. Esses processos, que consolidaram um *ethos* fragmentário e paradoxal nos séculos XX e XXI, têm demandado rupturas paradigmáticas em projetos político-pedagógicos, de modo a produzirem, dentre outros efeitos, a *coesão-pela-diversidade*. Assim, hodiernamente,

¹ Projeto PIBID/Português/UFSC realizado entre 2014/02 a 2015/02 no DLLV/CCE/UFSC sob a coordenação do segundo autor. Atualmente, o projeto PIBID/Português é coordenado por outro docente.

torna-se premente o desenvolvimento de sujeitos críticos, éticos e discursivamente competentes, na esfera escolar e fora dela, a fim de que se possa incidir de maneira eficaz nas problemáticas contemporâneas.

Atentos à emergência desse contexto e de suas demandas, pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação têm proposto modificações significativas nas práticas de ensino e de aprendizagem do português do/no Brasil.

Mais recentemente, a *pedagogia dos multiletramentos* (THE NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2009; 2012; 2013) tem-se apresentado como uma das alternativas viáveis à contemplação de processos educacionais que permitem incidir dialogicamente nos processos de *hibridização cultural*. Isso porque busca criar condições ao desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas dos sujeitos em contexto escolar, a exemplo do diálogo e da negociação, sem, no entanto, permitir o apagamento de valores comunitários e subjetivos. Dentre outras questões, a Pedagogia dos Multiletramentos destaca que os profissionais da Educação precisam atentar-se às seguintes dimensões: (i) *diversidade produtiva*; (ii) *pluralismo cívico*; (iii) *identidades multifacetadas* (ROJO, 2013).

Assim, à luz de estudos acerca da Pedagogia dos Multiletramentos e dos escritos do Círculo de Bakhtin, procuramos delimitar o escopo teórico-metodológico de nosso projeto, que, em resumo, objetivou ressignificar os espaços de *produção e circulação de textos-enunciados*² na Educação Básica por meio da construção da revista digital *Ligad@ na escola*.

No intento de analisarmos previamente os textos-enunciados e elaborarmos o material didático para as aulas de Língua Portuguesa, **ancoramo-nos** na perspectiva histórico-cultural do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]), que defende uma visão de *linguagem como prática social*. Além disso, buscamos articular as premissas da *abordagem operacional e reflexiva da linguagem* (BRITTO, 1997) e das *unidades básicas de ensino e de aprendizagem* (GERALDI, 1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]) a fim de que pudéssemos planejar e realizar ações didático-pedagógicas por meio de atividades

² Usaremos ao longo do artigo o termo *texto-enunciado*, pois, acreditamos que o texto, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, compartilha das mesmas características constitutivas e funcionais do enunciado. Quando usado apenas texto, dada a escolha conceitual dos autores citados/referenciados, estaremos, em adição, compreendendo tal conceito à luz do termo *texto-enunciado*.

significativas de leitura, escrita e análise linguística de textos-enunciados *na* escola (e não *para* a escola, conforme explica Geraldi (2013 [1991])).

Neste artigo, portanto, **objetivamos** relatar as ações didático-pedagógicas mediadas pelos estudantes do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, subprojeto PIBID/Português da UFSC, ao longo do 2º semestre de 2014, com os alunos do Ensino Médio, participantes do referido projeto.

Diante do exposto, nosso projeto/trabalho procura contribuir para a área de Linguística Aplicada de modo a potencializarmos as discussões entre os(as) profissionais desse campo do saber e os(as) professores(as) da Educação Básica, bem como os(as) estudantes dos cursos de licenciatura em Letras-Português, a fim de corroborar a construção de inteligibilidades acerca da atuação didático-pedagógica voltada ao desenvolvimento de sujeitos-alunos autônomos, competentes e imbuídos da alteridade/outridade. Nesse sentido, compartilhamos com Rojo (2009, p. 107, grifos da autora) os pressupostos de que

Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. Para fazê-lo, é preciso que a educação linguística leve em conta hoje, de maneira ética e democrática:

- os **multiletramentos** ou **letramentos múltiplos**, deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais [...];
- os **letramentos multissemióticos** exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. [...];
- os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos; [Para tanto,] será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e natureza dos textos que nela circulam.

Nosso artigo, para tanto, se **organiza** da seguinte forma: apresentamos uma breve contextualização acerca do tema deste trabalho, na introdução; em seguida, na seção 2, “Pressupostos teórico-metodológicos”, explicitamos as concepções de linguagem e de letramento que nortearam nosso projeto; já na terceira seção, além de elencarmos as etapas de trabalho e as práticas didático-pedagógicas do projeto na escola, relatamos nossas ações na esfera escolar e discutimos os resultados; por fim, na última seção, tecemos as considerações finais do presente trabalho.

2 Pressupostos teórico-metodológicos

Nesta seção, discorreremos acerca de alguns princípios do escopo teórico-metodológico que norteou nosso projeto na escola. Primeiramente, na subseção 2.1, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin. Em seguida, na subseção 2.2, elencamos as unidades básicas de ensino e de aprendizagem. Por fim, na subseção 2.3, explicitamos as premissas, os objetivos e os procedimentos da Pedagogia dos Multiletramentos.

2.1 Perspectiva sócio-histórica do escritos do Círculo de Bakhtin

Historicamente, o ensino da língua portuguesa, no Brasil, tem se pautado sob três concepções de linguagem, quais sejam: i) “a linguagem como espelho do pensamento”; ii) “a linguagem como instrumento de comunicação”; iii) “a linguagem como forma ou processo de interação” (PANIAGO, 2007, p. 3-4).

Em sua primeira fase, a disciplina “Língua Portuguesa”, que foi incluída no currículo da escola brasileira somente nas últimas décadas do século XIX, segundo Soares (2002), ancorava-se na gramática tradicional (prescritiva), tomando como unidade de estudo os textos literários consagrados enquanto norma ideal para o *falar* bem e, a partir de meados do século XX, para o *escrever* bem. Posto isso, podemos inferir que o ensino do português, em um primeiro momento, apoiava-se na concepção de linguagem como espelho do pensamento, já que se acreditava no imbricamento entre o pensar “correto” e o uso da norma padrão.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5.692/71), a disciplina passa a denominar-se “comunicação e expressão”, submetendo-se, assim, aos ditames político-ideológicos do Regime da Ditadura Militar, implantado no Brasil em 1964, sob a égide desenvolvimentista. De acordo com Soares (2002, p. 169), essa alteração prezava pelos objetivos “utilitários”, visando ao aperfeiçoamento dos “comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens [de códigos verbais e não-verbais]”. Desse modo, a escola de cunho positivista, a partir da década de 1970, sujeita o ensino da Língua Portuguesa à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Acosta-Pereira (2013; 2014) discute que a partir da década de 1980, discussões em torno do ensino da língua portuguesa na Educação Básica, a exemplo de Geraldini (1984) e Britto (1997), começam a questionar as concepções de linguagem que constituíam os paradigmas educacionais então vigentes. Essas novas demandas começam a ser atendidas, pelo menos nos documentos oficiais, a partir do final da década de 1990,

com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). As premissas desse texto objetivam promover uma ruptura paradigmática na disciplina Língua Portuguesa, pois vêm corroborar a visão de língua/linguagem como prática social. Essa orientação, ao tomar como unidade de estudo o texto (texto-enunciado) e como objeto de estudo as suas formas típicas, os gêneros do discurso, visa a propiciar uma guinada no ensino da língua portuguesa para a aprendizagem dos usos sociais da língua na escola.

Nesse contexto, definimos como rota metodológica de nosso projeto os princípios da teoria enunciativo-discursiva do Círculo de Bakhtin, revisitando, ao longo das orientações do subprojeto PIBID/Português da UFSC, alguns de seus conceitos.

O estudo da língua, de acordo com o Círculo, deve tomar como objeto o *enunciado*, entendido como a unidade de comunicação verbal, já que reflete as condições, as finalidades e os estilos de linguagem, ao ser proferido pelos integrantes de determinado *campo da atividade humana*. Sobre isso, Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 10) pontuam que “o enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” Além disso, o Círculo considera que o enunciado, ao instanciar determinados sentidos ligados aos fatores contextuais e intencionais específicos, materializa o discurso.

Posto isso, buscamos circunscrever nossa análise de textos-enunciados (para a elaboração das atividades do projeto) à “ordem metodológica para o estudo da língua”, postulada por Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 129), que compreende as seguintes etapas:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Em resumo, o processo de compreensão e interpretação do enunciado depende da apreensão do contexto de interação, das intenções dos interlocutores e dos sentidos agenciados no enunciado, respectivamente. Para além da análise do enunciado, o Círculo também se atentou às suas regularidades, que resultam na formação de tipos *relativamente estáveis de enunciados*, ou seja, os *gêneros do discurso*, provenientes da elaboração dos campos da atividade humana. Os gêneros do discurso são constituídos pela

interdependência de:

- (i) *conteúdo temático*: diz respeito tanto à unidade de sentido como aos propósitos discursivos e valorativos decorrentes do tema;
- (ii) *estilo*: significa o modo pelo qual o conteúdo é apresentado, que se revela na escolha dos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261);
- (iii) *construção composicional*: concerne ao acabamento estrutural/à mobilização estável do gênero.

Por fim, “em termos metodológicos, o estudo da língua em uso, realizada concretamente por enunciados, deve levar em consideração a orientação ideológico-valorativa desses enunciados.” (ACOSTA-PEREIRA, 2014, p. 11). Nesse particular, além dos aspectos em torno da materialidade da língua em suas situações de uso, o Círculo buscou elucidar o modo pelo qual a linguagem medeia as relações intersubjetivas. Acerca dessa questão Bakhtin; Volochínov (2010 [1929], p. 117) asseveram que

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. [...]

Com isso, podemos inferir que, se interagir linguisticamente implica agir socialmente, logo, todo enunciado é carregado de interesses, valores, pontos de vista e se constitui em determinadas condições sócio-históricas. Ou seja, todo signo é marcado ideologicamente, funcionando como instrumento de poder, pois “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010 [1929], p. 41).

Atentando-nos a esse olhar sobre a língua/linguagem, buscamos articular texto-enunciado e contexto, nas leituras prévias dos textos-enunciados de autoria dos alunos e autores outros, para a preparação das aulas. Procuramos potencializar, assim, uma atitude responsiva ativa de modo a trazer a lume as intenções, os valores e os efeitos desejados pelo autor, os temas, as expressões linguísticas, o veículo, o público esperado e a arquitetura dos gêneros do discurso, que constituem as tramas dos textos-enunciados.

2.2 As unidades básicas de ensino e de aprendizagem

Fundamentada a concepção de língua(gem) de nosso projeto, passemos à explicitação dos campos didático-pedagógicos de nossa atuação. Para tanto, à luz dos estudos de Geraldi (1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]), estabelecemos os princípios e os objetivos de nossas ações na escola.

Ao considerar que a interação linguística depende do agenciamento de recursos expressivos da língua (historicamente construídos) atualizados nos processos de construção de sentidos no momento da interlocução, Geraldi (2013 [1991]) defende a tese de que o estudo da língua portuguesa deve se voltar aos usos da língua. A esse respeito, destaca que a reflexão sobre a linguagem está imbricada no processo de ensino e de aprendizagem da língua, já que, ao compreendermos os outros, lançamos mão de uma série de palavras nossas e sabemos que, ao fazermos-nos compreender pelos outros, eles fazem corresponder às nossas palavras uma série de palavras suas, ou seja, “a compreensão [...] demanda uma contrapalavra (de conflito ou de acordo)” (GERALDI, 2013 [1991], p. 18).

Além disso, o autor afirma que esse processo de compreensão ativa e responsiva, conforme exposto na seção 2.1, resulta de um trabalho de desvelamento dos: (i) elementos da situação (contexto); (ii) recursos expressivos usados pelos locutor; (iii) recursos expressivos agenciados pelo interlocutor. Isso porque, conforme Geraldi (2013 [1991], p. 12, grifo do autor): “em cada discurso, as expressões adquirem sentidos diferentes que outra percepção ingênua toma os recursos expressivos como ‘sem qualquer sentido’.”

Ao assumir essa perspectiva de linguagem, o pesquisador chama a atenção para a necessidade de o professor de Língua Portuguesa investir na intensificação da *posse da língua* pelo aluno por meio do *exercício com a linguagem*, deixando para um segundo momento o aprendizado acerca dos mecanismos estruturais do sistema linguístico, que vise à construção da consciência sobre a língua. Geraldi também pontua que

Confunde-se estudar a língua com estudar gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas, não só não interessa à infância, não só, enquanto aos benefícios que se lhe atribuem, se reduz a uma infância totalmente negativa, senão que atua positivamente, é como elemento de antagonismo ao desenvolvimento intelectual do aluno. É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já se sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. [...] importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira. (GERALDI, 2013 [1991], p. 119-121).

A fim de subsidiar a concretização de projetos significativos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, Geraldi (1985 [1984]; 2013 [1991]) elenca as unidades básicas para o ensino da Língua Portuguesa, quais sejam: i) a prática da leitura de textos; ii) a prática de produção de textos; iii) a prática de análise linguística. Partindo da noção de “compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011 [1979]), Geraldi (2013 [1991], p. 166) destaca que **a prática da leitura de textos** está sempre integrada à produção, pois

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história.

Sob essa perspectiva, o texto é um lugar de encontro, já que a leitura implica o agenciamento de sentidos pelo interlocutor, por meio de suas contrapalavras, a partir do agenciamento de sentidos feito pelo autor. Geraldi (2013 [1991]) sugere que o professor tenha em vista o sistema de referências (das experiências de vida) dos alunos ao definir os tópicos e subsequentemente escolher os textos para as aulas. O pesquisador também se pergunta qual é a finalidade das práticas de leitura na escola e aponta quatro possíveis relações com essas atividades, quais sejam: i) “leitura-busca-de-informações”: ler para compreender as coisas de diferentes modos e “destas novas compreensões fazer uso”; ii) “leitura-estudo-do-texto”: ler para ampliar o sistema de referências individual; iii) leitura para uso na produção de textos próprios; iv) “leitura-fruição” (GERALDI, 2013 [1991], p. 171-174).

Já **a prática de produção de textos**, de acordo com Geraldi (2013 [1991], p. 135), deve ser considerada “ponto de partida [e ponto de chegada] de todo o processo de ensino e de aprendizagem da língua.” E para que as atividades de escrita sejam significativas e dialógicas, deve-se tomar como princípio “o aluno como locutor afetivo” (GERALDI, 2013 [1991], p. 161). Além disso, no que se refere à organização de práticas de escrita, faz-se necessário determinar *as condições necessárias à produção de um texto*, quais sejam:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
- e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

(GERALDI, 2013 [1991], p. 160).

Em resumo, focalizar o ensino da linguagem na produção de textos implica criar condições para que os alunos possam agenciar recursos expressivos em atividades significativas com interlocutores reais.

Finalmente, o autor apresenta os objetivos e sugere alguns procedimentos para a **prática de análise linguística**. Primeiramente, o pesquisador destaca que essa prática precisa se dar no interior das atividades de produção e leitura de textos, no sentido de propiciar reflexões sobre as estratégias de dizer. Assim, as atividades de escrita devem estar relacionadas com as atividades de leitura, pois

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre o leitor e o texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer. (GERALDI, 2013 [1991], p. 182).

O autor também destaca que o trabalho com a metalinguagem da gramática tradicional é desnecessário diante dos efeitos positivos advindos da prática de análise fundamentada na refacção dos textos dos alunos. Nas palavras do autor, “[...] me parece essencial na prática de análise linguística [...] a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos.” (GERALDI, 1984, p. 68).

Em resumo, nesta subseção, procuramos apresentar algumas orientações para o estudo da língua, na esfera escolar, como ato de compreensão e interpretação acerca da constituição de textos-enunciados em suas situações de interação, como condição *sine qua non* ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos-alunos.

2.3 A pedagogia dos multiletramentos

Em tempos de modernidade líquida³, o surgimento de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem implicado uma série de desdobramentos, tal como

³ Em conformidade com as explicações em *Modernidade Líquida* (2001), de Zigmunt Bauman.

a *contração do tempo* devido, por exemplo, à interação imediata entre os sujeitos via tecnologia cibernética. Assim, diversos aspectos da cultura da humanidade têm sido alterados, a exemplo do surgimento de novos gêneros do discurso híbridos.

Nesse particular, como nosso projeto de letramento se insere no contexto tecnológico contemporâneo, uma vez que objetivou criar na escola uma revista digital dos alunos, recorreremos às premissas da *Pedagogia dos Multiletramentos* a fim de definirmos os procedimentos do projeto em articulação com nosso escopo teórico-metodológico. Para tanto, lançamos mão dos estudos de Rojo (2013), já que, ao verificar os reflexos das problemáticas da contemporaneidade na esfera escolar, visa a desvelar a viabilidade da *Pedagogia dos Multiletramentos* na ação didático-pedagógica. A autora sugere que as práticas de leitura, escrita e análise de textos sejam centradas na fruição dos gêneros do discurso, pois, dentre outros fatores: (i) a partir das TICs, os gêneros do discurso passam por processos de desterritorialização e hibridização mais intensos; (ii) o contexto sócio-cultural moderno apresenta como características fenomênicas a multiplicidade e a pluralidade de linguagens, bem como a diversidade cultural.

Para subsidiar a construção de sentidos e significações, por meio de atividades voltadas aos autores e aos leitores contemporâneos, segundo a pesquisadora, o Grupo de Nova Londres (The New London Group) procurou desenvolver sua teoria, no sentido de estimular a remodelação dos projetos de letramento, de modo que eles pudessem contemplar três dimensões culturais, a saber: (i) a diversidade produtiva; (ii) o pluralismo cívico; (iii) as identidades multifacetadas. A esse respeito, Rojo (2013, p. 17-18), baseada nos escritos dos teóricos Kalantzis e Cope (1999), assevera que

As escolas precisam ensinar aos alunos novas formas de competências [...]. Algo como chegar aos mecanismos poéticos da lírica e épica pelo caminho do rap, do samba ou do funk; à leitura do artigo de opinião à compreensão crítica do debate político na TV pela discussão das formas jornalísticas de persuasão de um Brasil Urgente; ou, na esteira de Oswald de Andrade (1972 [1924]), chegar à “química”, pelo “chá de erva-doce”.

Em outras palavras, a *Pedagogia dos Multiletramentos* na esfera escolar visa a facilitar a ampliação dos repertórios culturais do sujeito-aluno e dar condições para que ele possa desenvolver o domínio de múltiplas capacidades linguísticas de modo coeso, já que, dentre outras questões, hodiernamente, a organização das relações de trabalho apresenta-se altamente diversificada, implicando a exigência de profissionais que,

deixando de serem especialistas em uma única área, possam se tornar flexíveis, no sentido de enfrentarem constantes mudanças. Rojo (2013) destaca que essa fase é chamada *diversidade produtiva*.

Ademais, a pesquisadora afirma que o texto contemporâneo é multimodal/multissemiótico, fruto de diversas linguagens, mídias e tecnologias. Por conseguinte, a circulação de informação é mais diversificada, proporcionando, assim, novas situações de produção e autoria, tais como as formas de interação discursiva hipertextuais, multimidiáticas e hipermediáticas. Nesse sentido, “para Lemke (1998a), o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos pontos de ancoragem, por meio da inserção de lincagens permitidas em ambiente digital.” (ROJO, 2013, p. 21).

Aproximando-se ainda da perspectiva de linguagem como prática social, Rojo chama a atenção para a importância de se contextualizar sócio-historicamente todo enunciado; e, como esses são balizados pelos gêneros do discurso, considerá-los como centrais para a constituição da cultura e das maneiras de dizer nas mais diversas esferas sociais nas quais circulam. Rojo (2013, p. 27) explica que

As práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, isto é, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação, que se definem pelo funcionamento de suas esferas ou campos de circulação dos discursos (científico, jornalístico, literário, artístico, de entretenimento, íntimo, familiar e assim por diante). Essas esferas ou campos e seu funcionamento estão elas mesmas situadas historicamente, variando de acordo com o tempo histórico e as culturas locais (ou globais).

Finalmente, para orientarmos os procedimentos de nosso projeto, trazemos a lume o construto conceitual para o estudo do texto-enunciado em sala de aula, conforme estudo de Cope; Kalantzis (2006, p. 212-219) *apud* Rojo (2013, p. 24-25, grifos da autora):

- a) *representacional*: as significações referem-se a quê? (referenciação) – relações anafóricas e dêiticas no linguístico e sons naturalísticos e representações icônicas no sonoro e no visual, por exemplo;
- b) *social*: com as significações conectam as pessoas que envolvem? (interação) – processos, atributos/circunstâncias e lugar do enunciador no linguístico; tempo, tonalidade e acompanhamento na música, por exemplo;
- c) *organizacional*: como as significações se conectam? (organização formal) – mídia, entonação e gênero no linguístico e ritmo, prosódia, altura e gênero no sonoro(música), por exemplo;
- d) *contextual*: como os significados se encaixam no mundo mais amplo da significação? (ancoragem e remissão) – referenciação (novamente) e intertextualidade no linguístico e motivos e refrões na música, por exemplo;
- e) *ideológico*: a quais interesses a significação está destinada a servir? (relações de poder) – autoria, contexto e responsabilidade no linguístico e intensidade no sonoro, por exemplo.

A partir dessa orientação procedimental, elencamos as ações que perpassaram nossas atividades didático-pedagógicas na escola:

- i) Desvelamento da ordem contextual dos textos-enunciados;
- ii) Questionamento das expectativas de ler determinados gêneros do discurso, por meio da mediação das informações pontuais sobre as características relativamente estáveis do texto-enunciado em tela;
- iii) Discussão acerca do tema do texto-enunciado;
- iv) Explicitação dos sentidos de determinadas expressões;
- v) Especificação de onde se encontram as informações essenciais;
- vi) Desvelamento das expressões referenciais, operadores e sentidos projetados;
- vii) Apresentação de considerações acerca da destinação, dos propósitos e possíveis desdobramentos de cada atividade de escrita de texto-enunciados.

A partir dessas etapas, pudemos arregimentar o planejamento de nossas ações didático-pedagógicas. Assim, primeiramente, fizemos leituras prévias de referenciais, evidenciando a língua portuguesa em uso a partir de uma perspectiva sócio-cultural. Em um segundo momento, preparamos as aulas, potencializando o desvelamento tanto das características socioaxiológicas dos textos-enunciados em tela como a arquitetura dos gêneros do discurso, que constituem as tramas dos textos-enunciados, conforme o relato das ações a seguir.

3 Relato das (inter)ações na escola

Articulando as premissas de nosso escopo teórico-metodológico supracitado, buscamos elaborar um projeto de letramento com “atividades que demandam o exercício de aprender a produzir certos gêneros escritos como apoio aos estudos, que passam a constituir não só ferramentas, mas novos objetos de ensino.” (SOUZA et al., 2012, p. 8). Para tanto, organizamos nossa ação didático-pedagógica em três etapas, as quais apresentamos nesta seção por meio de um relato da atuação dos estudantes bolsistas⁴, acadêmicos do curso de Letras da UFSC, com os alunos da turma no âmbito do

⁴ Por questões éticas, não faremos menção a nomes e especificações.

PIBID/Português/UFSC (CAPES)⁵.

Primeiramente, na subseção 3.1, descrevemos as atividades de leitura e de escrita sob a orientação dos gêneros do discurso *autobiografia* e *perfil*, que visaram a desvelar as identidades dos alunos, os eventos e suas práticas de letramento. Na subseção 3.2, apresentamos as atividades da segunda etapa do projeto, na qual os alunos pesquisaram e leram textos-enunciados do gênero *resenha de filmes e livros* com temáticas que eram de seus interesses (conforme aferimos na produção das biografias e dos perfis dos alunos). Já na subseção 3.3, relatamos as ações da terceira e última etapa, na qual os alunos exploraram a arquitetura verbo-visual da revista digital *Ligad@ na escola* e coconstruíram as seções “Entretenimento” e “Expediente”, nas quais foram publicados seus textos-enunciados.

3.1 Identidade, eventos e práticas de letramento

Na 1ª etapa do projeto, buscamos trabalhar com uma abordagem cultural, de maneira a identificar os eventos e as práticas de letramento, desde o contexto familiar até as práticas hegemônicas (contexto externo), com as quais o aluno interage. Para tanto, elaboramos atividades de leitura e de escrita de textos-enunciados sob a orientação enunciativo-discursiva dos gêneros *autobiografia* e *perfil*.

3.1.1 (Re)conhecendo os sujeitos-alunos: conexões entre a vida e a escola

No primeiro encontro, visando a (re)conhecer as trajetórias de vida, os interesses e objetivos dos alunos, planejamos nossas ações didático-pedagógicas da seguinte forma: (i) leitura de dois exemplares de textos-enunciados do gênero *autobiografia*; (ii) apresentação dos aspectos socioaxiológicos e enunciativo-discursivos do gênero *autobiografia*; (iii) análise dos textos-enunciados lidos; (iv) planejamento e escrita da primeira versão dos textos-enunciados dos alunos sob a orientação do gênero *autobiografia*.

Iniciamos o primeiro encontro, portanto, com a leitura de um excerto do livro *Sinfonia da Vida*, de Helena Kolody (1997), e de um excerto do texto “Autobiografia para uma revista”, de Carlos Drummond de Andrade⁶, respectivamente. Após a leitura dos

⁵ Por questões éticas, não faremos menção a nomes e especificações.

⁶ O texto *Autobiografia para uma revista*, de Carlos Drummond de Andrade, está disponível em

textos, entregamos aos alunos uma atividade impressa, intitulada “Subsídios à leitura e à escrita da autobiografia”, na qual elencamos alguns aspectos dos textos-enunciados em questão, tais como autor, data de publicação, suporte, título. Em seguida, entregamos aos alunos uma atividade com diversas perguntas acerca dos textos-enunciados.

Já no terceiro momento do encontro, mediamos junto aos alunos uma atividade de análise linguística do texto de Helena Kolody, visando a (re)construir os sentidos projetados pelos recursos linguísticos agenciados nos textos-enunciados lidos. Isso porque os textos-enunciados coerentes e coesos giram em torno de uma unidade de sentido. Para tanto, são empregados recursos linguísticos, articulando/encadeando ideias e informações em torno de uma unidade temática. Partindo desse pressuposto, na atividade de análise linguística, objetivamos mediar o agenciamento dos sentidos projetados pelos textos-enunciados.

Finalmente, passamos à atividade de planejamento da escrita dos textos-enunciados *autobiográficos* dos alunos. Evidenciamos o fato de que seriam publicados na seção “Expediente” da revista *Ligad@ na escola*, dos estudantes do projeto. Para tanto, solicitamos aos alunos que elencassem algumas informações pessoais. Finalmente, orientamos os alunos no sentido de encadear as informações textualizadas por meio de recursos linguísticos, de modo que seus textos tivessem uma unidade de sentido. Nesse momento, eles poderiam retomar a atividade de análise linguística, verificando se eles estavam agenciando recursos linguísticos de modo a encadear as informações nos textos-enunciados que estavam produzindo.

3.1.2 Auscultando o sujeito-aluno

No segundo encontro, procuramos verificar as preferências artístico-culturais dos alunos a fim de que pudéssemos escolher os textos-enunciados para o encontro subsequente. Para tanto, decidimos lançar mão do estudo do gênero *perfil* com os alunos. Assim, no primeiro momento, apresentamos os aspectos socioaxiológicos e a arquitetura do gênero *perfil* ilustrando essas características por meio de um texto-enunciado prototípico. Destacamos que no *perfil* a história de vida de uma pessoa é o foco do conteúdo e que, portanto, esse gênero pode ser considerado uma variação do gênero *autobiografia*, já que podem ser textualizados diversos aspectos da vida pessoal, tais

como família, religião, profissão etc. Parte desses dados pode ser *público*, sendo compartilhado com inúmeras pessoas em redes sociais, ou *privado*, dependendo das configurações de privacidade do suporte/plataforma.

Em seguida, solicitamos aos alunos a leitura do *perfil* público do músico e compositor brasileiro Tom Zé, na rede social *Facebook*, procurando comparar as informações textualizadas e as expectativas deles quanto ao gênero.

Após a segunda leitura do perfil de Tom Zé, solicitamos aos alunos que refletissem tanto acerca das informações veiculadas no texto, quanto sobre a arquitetônica do gênero em pauta. Por fim, solicitamos aos alunos a elaboração dos seus perfis pessoais, pontuando que os seus textos-enunciados seriam publicados na seção “Expediente” da revista *Ligad@ na escola*. Sugerimos que elencassem as seguintes informações: nome; data de nascimento; local de nascimento; cidade onde mora; gênero; religião; e-mail; livros favoritos; filmes favoritos; músicos e bandas favoritos; e interesses. Para finalizar o perfil, pedimos aos alunos a reescrita das biografias, inserindo-as ao final dos perfis.

3.2 Escolarização da língua escrita: práticas de leitura, de escrita e de análise linguística de textos-enunciados sob a orientação do gênero do discurso *resenha crítica*

Na 2ª etapa do projeto, procuramos criar condições para que os alunos pudessem ler e escrever textos-enunciados ligados, no plano do conteúdo, com as escolhas pessoais e/ou do contexto familiar, e no plano da forma, com as práticas hegemônicas (contexto externo) com as quais o alunado interage. Considerando a necessidade da seção “Entretenimento” da revista digital, elaboramos atividades de leitura, de escrita e de análise linguística de textos-enunciados mediadas pelo gênero *resenha crítica*.

Para tanto, dividimos essa etapa em quatro planos de ensino. No terceiro encontro, os alunos leram dois exemplares do gênero *resenha crítica* e, subsequentemente, buscaram destacar, com mediação dos pibidianos, os aspectos socioaxiológicos e arquitetônicos do gênero, por meio de uma exposição-dialogada. No quarto encontro, os alunos analisaram os textos-enunciados prototípicos e planejaram a escrita da primeira versão dos seus textos-enunciados. No quinto encontro, os alunos escreveram a primeira versão dos seus textos-enunciados sob a baliza do gênero *resenha crítica*. Por fim, no sexto encontro, os alunos analisaram seus textos-enunciados a partir das indicações e comentários dos estudantes bolsistas e, em seguida, reescreveram suas produções

conforme as orientações avaliativas.

No início do terceiro encontro, os alunos leram dois textos-enunciados. O primeiro trata-se de uma resenha do livro *Black Blocs*, escrita por Gisele Silva, publicado na seção “Resenhas” da versão *on-line* da Revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, de junho de 2014. O segundo texto intitula-se “‘Django Libertado’ – Tiros, Explosões e Vingança”, escrito por Eduardo Magueta, publicado na seção “Críticas” do site especializado em cinema www.cinema7arte.com, no dia 23 de janeiro de 2013.

Em seguida, por meio de uma exposição-dialogada, foram apresentadas as características recorrentes em textos do gênero *resenha crítica*. Segundo Muniz-Oliveira (2006), esse gênero se caracteriza estilístico-composicionalmente por: (i) definição do tópico geral; (ii) descrição da organização da obra (sumarização); (iii) avaliação final. Segundo a pesquisadora, as finalidades desse gênero do discurso são: (i) tornar um produto cultural conhecido por meio de sua recomendação; (ii) desqualificar o trabalho ao não recomendá-lo. Geralmente, os textos-enunciados do gênero *resenha crítica* são publicados em revistas, jornais e *sites* especializados. O leitor de resenha, por sua vez, é motivado a fruí-la para selecionar objetos culturais que sejam do seu interesse.

Observadas as particularidades do gênero, destacamos algumas informações presentes nos textos-enunciados lidos. Assim, acerca do primeiro texto, pontuamos que: (i) é intitulado *Black Blocs*; (ii) trata-se de resenha escrita por Gisele Silva; (iii) é uma resposta à leitura da resenhista sobre o livro homônimo de Francis Dupuis-Déri; (iv) foi publicada na seção de “Resenhas”, da edição 83 da versão *on-line* da Revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, em junho de 2014. Já sobre a segunda resenha crítica, destacamos que: (i) é chamada “‘Django Libertado’ – Tiros, Explosões e Vingança”; (ii) resulta da apreciação do filme “Django Libertado”, dirigido por Quentin Tarantino; (iii) foi escrita por Eduardo Magueta; (iv) publicada no dia 23 de janeiro de 2013, na seção “Críticas” do site especializado em cinema www.cinema7arte.com.

Após a segunda leitura das duas resenhas críticas, orientamos os alunos acerca da análise dos textos-enunciados por meio de exercícios de reflexão. Em seguida, analisamos os recursos linguísticos empregados nos textos-enunciados, de modo a agenciar os sentidos projetados por alguns recursos linguísticos, em função da compreensão e da interpretação do texto em sua unidade temática/de sentido.

No quarto encontro, apresentamos aos alunos uma atividade de escrita, na qual solicitamos o planejamento da escrita de suas *resenhas críticas* para que pudessem

escrevê-las no encontro subsequente. Informamos aos alunos que seus textos seriam publicados na seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*. Para tanto, os orientamos no sentido de lerem novamente um dos livros que mais gostavam ou assistissem novamente a um de seus filmes preferidos. Após essa atividade, pedimos aos alunos que anotassem as informações bibliográficas do livro ou os dados gerais do filme (direção, elenco, ano etc), bem como alguns dados sobre o autor. Nessa etapa, lançamos mão da pesquisa-ação, pois cada aluno, em seu contexto familiar, leu uma resenha e/ou resumo acerca do produto cultural que escolheu como objeto de escrita.

No quinto encontro, solicitamos aos alunos que textualizassem as seguintes algumas informações acerca dos objetos de suas resenhas. Após orientação individual e finalização da atividade, recolhemos os textos-enunciados dos alunos para análise prévia a fim de indicarmos sugestões para a sua refacção.

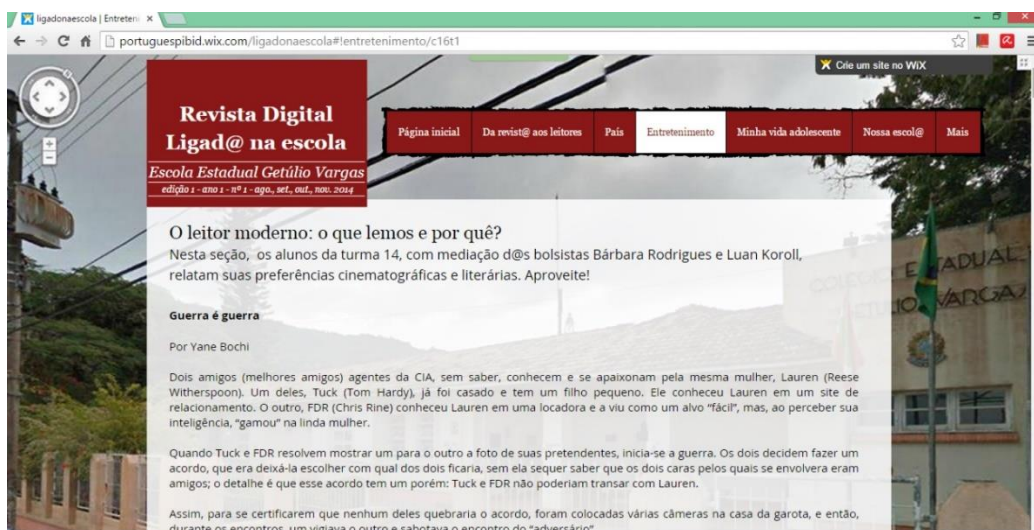
3.3 Da vida para a escola e da escola para a vida

Na 3ª etapa do projeto, objetivamos tanto orientar a finalização dos textos dos alunos, quanto facilitar a publicação dos textos. Assim, no sétimo e último encontro, levamos os alunos ao laboratório de informática da escola para que, em um primeiro momento, explorassem o visual da revista digital *Ligad@ na escola*, acessando via navegador *web* o endereço <http://portuguespibid.wix.com/ligadonaescola>. Subsequentemente, os estudantes bolsistas entregaram a segunda versão dos textos-enunciados dos alunos com comentários e pontuações a fim de que fossem revisados e, posteriormente, publicados na seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*. Por fim, os alunos revisaram seus perfis e biografias, bem como publicaram na seção “Expediente” da revista.

Imagem 01 – Página da revista digital *Ligad@ na escola*⁷

⁷ No momento desta publicação do presente artigo, já há outra edição online da revista. Resultado do projeto coordenado pelo mesmo autor da 1ª edição.

Para acesso: <http://portuguespibid.wixsite.com/ligadonaescola2>



Fonte: Seção “Entretenimento” da revista digital *Ligad@ na escola*

A proposta do projeto se afigurou como um desafio aos graduandos, já que, dentre outros fatores, muito alunos da turma 14 faltaram às aulas. Apenas doze alunos, de uma turma de aproximadamente vinte e três alunos, fizeram todas as atividades propostas. No entanto, à medida que visamos ao aprimoramento das práticas de uso da língua dos sujeitos em contexto escolar, nossas ações didático-pedagógicas contribuíram à resolução dos problemas que surgiram ao longo do projeto. Nas seções “Entretenimento” e “Expediente” da revista digital *Ligad@ na escola*, foram publicados doze textos-enunciados do gênero *resenha* e onze textos-enunciados do gênero *perfil* de autoria dos alunos, respectivamente. Assim, verificado o resultado alcançado, podemos concluir que os alunos da turma 14 conseguiram, de fato, não só construir colaborativamente conhecimentos, como também aprimorar suas competências de uso da língua portuguesa em contextos reais de interlocução.

Considerações finais

Partindo da perspectiva da língua/linguagem como objeto social, buscamos elaborar um projeto de letramento que contemplasse o desenvolvimento de atividades concernentes às práticas de leitura, produção escrita e análise de textos-enunciados relevantes e autênticos com os alunos do participantes do projeto. Priorizamos, portanto, a leitura de aspectos contextuais/sócio-histórico-culturais por meio de análises linguísticas e estratégias de escrita significativas, criando, assim, condições para a efetiva interação dos sujeitos em contexto escolar.

Nesse projeto, definimos nosso escopo teórico-metodológico tendo em vista que, na contemporaneidade, estão a surgir uma série de demandas tanto no nível da forma quanto no do conteúdo, que são próprios de um contexto de troca de informações e fruição cultural em escala global e, portanto, dinâmica. Nesse sentido, procuramos não só investir na construção de um espaço de encontro entre comunidade escolar e ambiente acadêmico, como também, a partir disso, estimular a discussão acerca do antagonismo entre as formas de comunicação dominantes e locais. Portanto, acreditamos que os encontros entre os alunos e os estudantes bolsistas do PIBID/Português/UFSC possibilitaram a criação de condições para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, de modo ético, crítico e democrático.

Reiteramos, por fim, a relevância da perspectiva histórico-cultural da linguagem como norteadora para a análise prévia de textos-enunciados e para a preparação e/ou avaliação de material didático para as aulas de Língua Portuguesa (LP), partindo do enunciado e de suas formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso, como unidade e objeto de estudo da língua/linguagem em uso. Já para o planejamento e execução das ações didático-pedagógicas em sala de aula, sugerimos ao professor de LP a articulação dos princípios do ensino operacional e reflexivo da linguagem (BRITTO, 1997) e das unidades básicas de ensino e aprendizagem da língua/linguagem (GERALDI, 1984; 2013 [1991]; 2009 [1996]).

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.

_____. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Intersecções*, Jundiaí, v. 07, p. 04-23, nov. 2014.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens*,

códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRITTO, Percival Lemos. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
_____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013 [1991].

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009 [1996].

KOLODY, Helena. *Sinfonia da Vida*. Curitiba: Pólo Editorial do Paraná, 1997, p. 11.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Subsídios para a compreensão do gênero resenha. *Revista Letras*, Curitiba, PR, n. 70, p. 267-281, set./dez. 2006.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grilloe Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Concepções de linguagem e ensino de língua materna. *Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade de Goiás*, v. 1, p. 1-13, jan./jul. 2007.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____. (Org.). *Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013, p.13-36.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

SOUZA, A. L. S; CORTI, A. P; MENDONÇA, M. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

THE NEW LONDON GROUP [CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim et al.]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard educational review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.