



Bagé - RS Volume 3 | Número 1 | Ano 2022

Dossiê: A relevância dos programas RP e PIBID para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, Língua inglesa e Língua Espanhola



Grupo de Pesquisa
**Ensino e aprendizagem de línguas:
uma abordagem quantitativa**



Revista de Estudos Híbridos na Área de Linguagem

Universidade Federal do Pampa

Reitor: Roberlaine Ribeiro Jorge

Vice-Reitor: Marcus Vinicius Morini Querol

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Pró-Reitor: Fábio Gallas Leivas

Programa de Pós-Graduação em Línguas

Coordenação: Luciane Salcedo de Oliveira

Grupo de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem quantitativa

Líder: Taíse Simioni

Conselho Editorial

Alejandra Munoz (Universidad Nacional de San Juan - Argentina), Anderson Carmin (UNISINOS), Antônio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ), Bárbara Gorziza Ávila (IFSul - Farroupilha), Beatriz Gama Rodrigues (UFPI), Cláudia Hilsdorf da Silva (UNICAMP), Eduardo Oliveira Dutra (UNIPAMPA), Elisabete Andrade Longaray (FURG), Juliana Ludwig Gayer (UFBA), Kleber Aparecido da Silva (UnB), Lúcia Rottava (UFRGS), Marcus Vinícius Liessem Fontana (UFFS), Matías Barchino Pérez (UCLM - Espanha), Nara Takaki (UFMT), Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos (UFRGS), Petrilson Alan Pinheiro (UNICAMP), Rosane Maria Cardoso (UNISC), Sandra Dutra Piovesan (UNIPAMPA), Tatiana Lourenço de Carvalho (UERN), Valeska Gracioso Carlos (UEPG).

Comissão Editorial

Paulo Fernando Marques Duarte Filho (Editor-chefe), Érico Marcelo Hoff do Amaral (Editor de Seção), Eduardo de Oliveira Dutra (Editor de Seção).

APRESENTAÇÃO

Reflexões sobre formação inicial de professores de línguas no âmbito dos Programas de Residência Pedagógica (RP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é o tema do Dossiê “A relevância dos programas RP e PIBID para a formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa, Língua inglesa e Língua Espanhola” da Revista de Estudos Híbridos na área da Linguagem (REHAL).

A coletânea divulga reflexões críticas e experiências resultantes da participação de docentes pesquisadores e estudantes de licenciatura de Cursos de Letras e destaca a importância dos Programas de formação inicial e continuada para a construção e divulgação do conhecimento, bem como para a parceria entre Universidades e escolas de educação básica.

A proposta reúne três artigos e quatro relatos na área de ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa desenvolvidos em diferentes regiões do país. A seguir, são apresentados os trabalhos do presente número.

A primeira parte do Dossiê reúne dois artigos que versam sobre a área de Língua Portuguesa no Programa de Residência Pedagógica e um trabalho sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O primeiro artigo deste número, “Percepção, leitura crítica e *fake news*: uma visão do professor residente na sala de aula” apresenta a experiência e as percepções de um professor residente em uma turma de 3º ano do Ensino Médio da cidade de Goiânia, na modalidade de ensino remoto. Com foco na leitura crítica de textos noticiosos, *fake news* e manipulação midiática, os autores Marcos Daniel Carvalho Teixeira e Patrícia Rodrigues Jacob desenvolveram uma Sequência Didática promovendo a autonomia crítica dos alunos.

O segundo artigo deste número, Ensino remoto: a evasão escolar e suas consequências, versa sobre evasão escolar a partir da experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica com alunos da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA). As autoras, Adriana Floor Botelho e Airete Schuch Da Gama realizam uma pesquisa bibliográfica buscando identificar os principais motivos da evasão escolar e seus efeitos futuros.

O seguinte trabalho tem como objetivo analisar a concepção que alunos/as de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental têm do componente curricular de língua portuguesa e examinar a questão do ensino de português no Brasil, principalmente, em relação ao ensino da gramática normativa no âmbito do PIBID. Seus autores, Patrícia de Oliveira Moraes, Janaína Portela Maraschin, Hélen Roratto Garcia, Hélen Cristina da Silva realizam análise quantitativa e qualitativa de um corpus constituído por dados obtidos em uma pesquisa realizada in loco, a partir da aplicação de um formulário, entre 20 participantes. Os resultados apontam para uma concepção gramatical do componente curricular por parte dos estudantes, bem como o forte apego à noção de certo e errado na língua.

A segunda parte deste Dossiê apresenta quatro relatos sobre experiências vivenciadas nas aulas de Língua Portuguesa e Inglesa no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

O primeiro relato, intitulado “Residência pedagógica em períodos de transição da pandemia do covid-19: elaboração de material didático e a (des)motivação de alunos em

contexto remoto”, de autoria de Andressa Brawerman-Albini, Gabriela Palhano Chaves, Angel Marques e Amabile Leite Marchi, apresenta a experiência vivida por duas alunas universitárias do curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que participaram como bolsistas do projeto Residência Pedagógica do período de outubro de 2020 a março de 2022.

No segundo relato, “Bicentenário de *Frankenstein*: relato de experiência do mapeamento de adaptações da obra de Mary Shelley em sala de aula de Língua Inglesa como prática do PIBID nas Oficinas do Proemi”, os autores Fernando S. de Jesus, Pedro Lucas P. Santos e Maria de Fátima Lantyer Belo A. Gomes discorrem sobre uma das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no segundo semestre de 2018 em articulação com as Oficinas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, no interior da Bahia. Ao longo do texto, os autores discutem autonomia discente e o potencial da literatura em Língua Inglesa como material pedagógico.

O terceiro relato deste número, Multiletramentos e Multimodalidade no Ensino Remoto: Reflexões em Atividades Didáticas de Língua Portuguesa em Parceria Com o Pibid Letras – Língua Portuguesa (UFSM), discorre sobre duas atividades multimodais planejadas e executadas durante o ensino remoto na disciplina de Língua Portuguesa. A partir da óptica de multiletramentos, os autores Célia H. P. Della Mea, Camila N. Selle e Sonia K. dos Santos concluem que a prática multimodal no ensino proporciona meios à formação de cidadãos, favorecendo a criatividade dos discentes.

No quarto trabalho, José W. S. Silva, Hemerson B. S. Silva, Adriana S. Maciel, e Isolda A. S. B. Lacerda apresentam um relato de experiência com execução de uma sequência didática em consonância ao modelo genebrino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). Os resultados da experiência apontam para a importância desempenhada pelo uso do modelo genebrino de organização didática em que os alunos puderam, de modo efetivo, aprender, bem como, aperfeiçoar habilidades linguísticas e comunicacionais por intermédio da ferramenta.

Profa. Dra. Ana Lourdes da Rosa Nieves Brochi Fernandez (UFPEL)

Profa. Dra. Isaphi Marlene Jardim Alvarez (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Luciana Contreira Domingo (UNIPAMPA)

Prof. Dr. Thiago Santos da Silva (UNIPAMPA)

Profa. Dra. Tania Regina Martins Machado (UNITINS)

Edição v. 3 n. 1 (2022)



SUMÁRIO

PERCEPÇÃO, LEITURA CRÍTICA, FAKE NEWS: UMA VISÃO DO PROFESSOR RESIDENTE NA SALA DE AULA

Marcos Daniel Carvalho Teixeira, Patrícia Rodrigues Jacob..... 1

ENSINO REMOTO: A EVASÃO ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Adriana Floor Botelho, Airete Schuch Da Gama..... 11

O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MITOS E VERDADES

Patricia de Oliveira Morais, Janáina Portela Maraschin, Hélen Roratto Garcia, Hélen Cristina da Silva..... 23

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO DA PANDEMIA DO COVID-19: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A (DES)MOTIVAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO REMOTO

Andressa Brawerman-Albini, Gabriela Palhano Chaves, Angel Marques, Amabile Leite Marchi..... 39

BICENTENÁRIO DE FRANKENSTEIN: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MAPEAMENTO DE ADAPTAÇÕES DA OBRA DE MARY SHELLEY EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA DO PIBID NAS OFICINAS DO PROEMI

Fernando S. de Jesus, Pedro Lucas P. Santos, Maria de Fátima Lantyer Belo A. Gomes..... 50

**MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO REMOTO:
REFLEXÕES EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM
PARCERIA COM O PIBID LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA (UFSM)**

Célia H. P. Della Mea, Camila N. Selle, Sonia K. dos Santos.....63

**UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PETROLINA -PE**

José W. S. Silva, Hemerson B. S. Silva, Adriana S. Maciel, Isolda A. S. B. Lacerda.....78

PERCEPÇÃO, LEITURA CRÍTICA, *FAKE NEWS*: UMA VISÃO DO PROFESSOR RESIDENTE NA SALA DE AULA

Marcos Daniel Carvalho Teixeira (IFG)¹, Patrícia Rodrigues Jacob (IFG)²

¹Graduado em Letras-Língua Portuguesa – Instituto Federal de Goiás (IFG)

Goiânia, GO, Brasil.

²Professora no Instituto Federal de Goiás (IFG) Goiânia, GO, Brasil. Mestre em Letras e Linguística, área de concentração – Estudos Literários pela UFG.

md.ct91@gmail.com, patricia.jacob@ifg.edu.br

Resumo: *O presente artigo apresenta a experiência e as percepções de um professor residente, em uma turma do 3º Ano do Ensino Médio, no CEPI da cidade de Goiânia, na modalidade de Ensino Remoto, sendo o foco do nosso estudo o ensino da leitura crítica de textos noticiosos, fake news e manipulações nas mídias. Com o objetivo de preparar os educandos para ler criticamente textos na mídia, enfatizando a importância do letramento midiático informacional. Nesta perspectiva, embasamos nossa teoria por meio da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016; VAN DIJK, 2002, 2005, 2015, 2018) e também através dos estudos do Letramento Informacional (GASQUE 2012, FERRARI et al, 2020; WILSON et al, 2013). Assim, usamos a pesquisa qualitativa que dialoga com outras seções de pesquisas e a metodologia ativa, por dar autonomia crítica aos alunos. Deste modo, desenvolvemos uma Sequência Didática (SD) com mais de oito aulas e três assuntos, notícia, fake news e manipulações, assim, o presente estudo trouxe como foco a leitura crítica de fake news. Logo, tivemos um resultado satisfatório, pois os alunos conseguiram entender os assuntos abordados durante as aulas ministradas, expondo seus pontos de vistas e conhecimentos adquiridos.*

Palavras-chave: *Residência Pedagógica; Professor Residente; Percepções de Leitura Crítica; Fake News.*

Abstract: *This article presents the experience and perceptions of a resident teacher, in a class of the 3rd Year of High School, at CEPI in the city of Goiânia, in the modality of Remote Teaching, the focus of our study being the teaching of critical reading of news texts, fake news and manipulation in the media. In order to prepare students to read critically texts in the media, emphasizing the importance of informational media literacy. In this perspective, we base our theory through Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2016; VAN DIJK, 2002, 2005, 2015, 2018) and also through studies of the Information Literacy (GASQUE 2012, FERRARI et al, 2020; WILSON et al, 2013). Thus, we use qualitative research that dialogues with other research sections and the active methodology, for giving critical autonomy to students. In this way, we developed a Didactic Sequence (SD) with more than eight classes and three subjects, news, fake news and manipulations, thus, the present study focused on the critical reading of fake news. Soon, we had a satisfactory result, as the students were able to understand the topics covered during the classes taught, exposing their points of view and acquired knowledge.*

Keywords: *Pedagogical Residency; Resident Teacher; Critical Reading Perceptions; Fake News.*

1. Introdução

Com o aumento das *fake news* na pandemia da Covid-2019, logo manifestou-se a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa, para trabalhar numa escola parceira em Goiânia, por intermédio do Programa Residência Pedagógica (PRP), com objetivo de analisar os desafios enfrentados com os discursos das notícias falsas no período pandêmico, as quais vieram com o intuito de manipular o sujeito a não se vacinar, causando grandes danos à sociedade. Diante disso, Fairclough (2016, p. 95), esclarece que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”, isto significa, que o discurso mentiroso contribui negativamente nas mudanças discursivas e sociais.

Pensando nessas movimentações discursivas negativas, através das *fake news*, propomos aos discentes do 3º ano do Ensino Médio, no colégio Estadual goiano, através do Programa Residência Pedagógica, o estudo do gênero textual notícia, com o objetivo de capacitar os alunos para ler criticamente textos tendenciosos na mídia, identificando o que é verdade, o que é falso e o que são boatos, e também observar os efeitos dialógicos das manipulações presentes nas notícias *fakes*, por intermédio da leitura crítica. Com isso, o uso do letramento informacional se fez necessário na sala de aula, para ensinar os alunos, o “processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas” (GASQUE, 2012, p.28), tornando-se importante no letramento do aluno, e no diagnóstico de notícias falsas ao ler criticamente.

Assim, construímos uma Sequência de Didática (SD) com o gênero textual notícia. Mas, destacamos neste artigo, apenas as percepções sobre as aulas ministradas na desconstrução de textos noticiosos falsos, por meio da leitura crítica, mostrando aos discentes, como identificar notícia mentirosa e manipuladora, como também, explicando os estragos causados por elas na sociedade, e também enfatizamos a importância da leitura crítica nos meios digitais, sempre buscando o passo a passo para a desconstrução das *fake news*.

Desse modo, ressaltamos a importância da percepção dos discentes na sala de aula, por meio das leituras críticas, ainda que de forma remota. Assim, apresentamos três notícias falsas verificadas pela Agência Lupa¹, tais notícias mostram o discurso manipulador. Neste sentido, Fairclough (2016) enfatiza que a atribuição das práticas discursivas tem sua reprodução social e contribui na transformação da sociedade de maneira convencional, por outro lado, esses discursos de manipulações *fake news*, causam transformações discursivas negativas nas mudanças sociais.

Neste sentido, temos como base teórica as abordagens da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2016; VAN DIJK 2002, 2005, 2018). Além disso, o letramento informacional (GASQUE, 2012), e também os conceitos do letramento midiático informacional (WILSON *et al*, 2013) entre outros(as) autores(as) que utilizaremos de apoio. Já no referencial metodológico, usamos a pesquisa qualitativa e a metodologia ativa, por dar autonomia ao aluno fazendo-o ser crítico na busca pelo conhecimento a fim de formar a sua

¹ A agência Lupa é a primeira plataforma de combate à desinformação de *fact-checking* da educação midiática no Brasil.

própria opinião. Para isso, faz-se presente no artigo o referencial teórico, a metodologia, as percepções das aulas e considerações finais.

2. A teorização da Análise Crítica do Discurso e o Letramento Informacional

Para observar as percepções dos alunos, durante as aulas ministradas no período pandêmico, na escola parceira, localizada em Goiânia, com o tema desconstrução de *fake news*, por meio do Programa Residência Pedagógica, usamos a base teórica dos conceitos da Análise Crítica do Discurso (ACD) na perspectiva sociocognitiva que é "um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político"(VAN DIJK, 2018, p.113). Como também, o Letramento Informacional (LI), por ser "um processo de aprendizagem, compreendido como ação contínua e prolongada, que ocorre ao longo da vida" (GASQUE, 2012, p. 38). Neste sentido, foram usados também, os embasamentos metodológicos da pesquisa qualitativa (NEVES, 1996) e a metodologia ativa (MARON, 2018). Portanto, justificamos o uso dessas teorizações, por entendermos que a divulgação das notícias falsas causa mudanças discursivamente sociais irreparáveis, devido ao discurso de manipulação presente no texto, e conseqüentemente contribui com a desigualdade social para o indivíduo inserido neste meio dialógico.

2.1. Análise Crítica do Discurso

A Análise Crítica do Discurso, neste estudo, vem mostrando tanto a perspectiva de Fairclough (2016) das práticas discursivas e mudanças sociais através do discurso, como também de Van Dijk (2018) com a abordagem sociocognitiva, que investiga os problemas sociais, políticos e as relações de poder, dominação e desigualdade social (VAN DIJK, 2018). Com isso, argumentamos que os estudos da ACD se ligam diretamente com nossa análise, por se tratar das *fake news* e por este ser um problema social. Como também, para nos mostrar a relevância de analisar os micro e macro níveis de manipulações presentes nas notícias falsas, pois "o uso da linguagem, o discurso, a interação verbal e a comunicação pertencem ao micro nível da ordem social". O poder, a dominação e a desigualdade entre grupos sociais são tipicamente termos que pertencem a um macro nível de análise" (VAN DIJK, 2018 p.116).

Dessa forma, a ACD oferece diferentes teorias que dialogam com diversos campos do saber, tornando-a multidisciplinar (VAN DIJK, 2018). Nesta perspectiva, trabalhamos algumas abordagens da ACD, como a "investigação da mudança discursiva em sua relação com a mudança social e cultural" (Fairclough, 2016 p. 92), como também discurso e poder (VAN DIJK, 2002; 2005; 2010).

Van Dijk (2018, p. 44) ainda afirma que "o poder é exercido e expresso diretamente por meio do acesso diferenciado aos vários gêneros, conteúdos e estilos do discurso". Por outro lado, Fairclough (2016 p.111) afirma que as "práticas discursivas, que envolvem processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais". Neste sentido, o discurso de poder exercido pelas empresas midiáticas que distribuem notícias mentirosas, causa grande

mudança negativa. Por isso, devemos levar essas temáticas para sala de aula, mostrando o caminho da desconstrução das notícias falsas.

Assim, Van Dijk (2005, p. 63) ressalta que:

As estruturas do discurso da notícia que tem implicações específicas aos níveis social, político ou ideológico, para que possam ser usadas numa análise mais crítica das notícias. Uma das características da análise do discurso é que descreve texto e fala em termos das teorias desenvolvidas para as várias dimensões do discurso.

Diante disso, a manipulação na mídia, expõe as práticas discursivas dentro de um determinado grupo de sujeitos, ou seja, essas práticas são exercidas através da escrita e fala. Para Fairclough (2016, p. 95), “o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”. Em vista disso, entender os processos de manipulação no texto *fake news* é de suma importância, por estar ligado diretamente com o poder e a dominação que têm sobre a mente, por meio das crenças dos receptores e também o controle social, permitindo a influência sobre os outros.

Fairclough (2016, p. 98-99) afirma que:

O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior. Além disso, o discurso como prática política é não apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta de poder: a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder, ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta.

Por outro lado, o abuso de poder também é exercido por grupos sociais, instituições ou organizações com o intuito de manipular aqueles que estão sob seu controle, por intermédio dos discursos expostos nas redes sociais de notícias mentirosas. Van Dijk (2018, p.240) justifica que a “manipulação, socialmente falando, é uma forma discursiva de reprodução do poder da elite que é contra os melhores interesses dos grupos dominados e que (re)produz a desigualdade social”.

Portanto, as *fakes news* estão ligadas diretamente às manipulações midiáticas, ou seja, tem como objetivo manipular o sujeito com informações falsas. Já no que se refere às informações incompletas ou tendenciosas, mentiras e distorções de fatos, tais eventos ocorrem quando os meios de comunicação em massa não divulgam as informações completas ou omitem fatos, pois a informação deve ser relativamente completa, equilibrada, relevante e imparcial, como exemplo temos as eleições, onde isso ocorre com recorrência. Para Van Dijk (2018, p.12), o discurso não é analisado apenas como um objeto "verbal" autônomo, mas

também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política. Seguimos agora com o letramento informacional.

2.2. Letramento Informacional

Olhando para os conceitos do Letramento Informacional (GASQUE, 2012), podemos afirmar que, um dos objetivos do LI é capacitar o sujeito na prática de leitura crítica, para compreender os meios midiáticos informacionais, considerando o conhecimento já existente e melhorando cada vez mais seu desempenho no ensino aprendizagem.

Neste sentido, Gasque (2012, p. 59) afirma que:

Letramento informacional como programa de ensino-aprendizagem, supõe-se que a capacidade de reflexão do aprendiz pode tornar a aprendizagem emancipatória. O pensamento reflexivo é utilizado como estratégia cognitiva na construção das competências necessárias à busca e ao uso da informação, possibilitando a compreensão mais profunda das questões, fenômenos e processos envolvidos por meio da percepção das relações, da identificação dos elementos, da análise e interpretação dos sentidos e significados.

Embora, o letramento informacional tenha como essência o engajamento do sujeito no processo de aprendizagem, ou seja, capacita o ser humano, através do uso dos textos midiáticos informacionais, buscando o conhecimento com eficiência e eficácia, pois “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão” (KLEIMAN, 2002, p. 20), assim o sujeito torna-se letrado por obter uma bagagem de conhecimento, podendo ser crítico ao analisar notícias mentirosas.

Com isso, enfatizamos que o uso das notícias falsas na sociedade é uma forma que os grupos superiores encontraram para manipular os sujeitos a partir das mídias, ou seja, esses grupos supostamente superiores, usam as *fakes news* para conturbar ou até mesmo enganar os menos favorecidos. Mas, com o uso do LI os alunos são instruídos a checarem as informações mentirosas através da leitura crítica. Levando em consideração que o leitor crítico, pode se tornar um avaliador do texto noticioso e esclarecer os danos causados por notícias mentirosas para a população contemporânea.

Portanto, Kleiman (2002, p. 25) afirma que os “conhecimentos que o leitor tem sobre determinado assunto que lhe permita fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” são fundamentais para a compreensão do mesmo. Nesta perspectiva, o letramento informacional, por sua vez, torna o sujeito crítico ao propor a busca do conhecimento básico, para análise de uma notícia mentirosa, ou seja, “o conhecimento emerge das experiências passadas e armazenadas na memória, a qual oferece conhecimentos úteis que originam as ideias” (GASQUE, 2012, p. 74). Seguimos com a metodologia.

3. Metodologia

Para obter um resultado satisfatório na pesquisa, ao observar as percepções dos alunos sobre as notícias falsas, usamos o método da pesquisa qualitativa, por permitir a análise de conteúdos e narrativas dentro do campo do saber. Para Neves (1996, p.1), “a pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais, compreendendo um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”, e como base de apoio usamos a metodologia ativa por dar autonomia aos discentes. Moran (2018, p. 39) afirma que “a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes”.

Assim, justifica-se a escolha das metodologias a partir da elaboração do projeto construído na Residência Pedagogia (RP), que intitula *Letramentos sobre Gêneros Textuais: Uma proposta de escrita e leitura crítica*, em que a partir dela foi elaborada uma Sequência Didática (SD) e aplicada na escola parceira da RP, para os alunos dos 3º Anos do Ensino Médio, mostrando para os educandos mecanismos de leitura como “capacidades de ativação, reconhecimento e resgate de conhecimento, capacidades lógicas, capacidades de interação social etc.” (ROJO, 2004, p.3). É importante ressaltar que fizemos um recorte para esse estudo, tendo como foco a percepção apenas das aulas ministradas sobre a desconstrução das *fake news*.

Dessa forma, Gasque (2012, p.25) aponta que “as escolas deparam-se com demandas urgentes como, por exemplo, organização da proposta pedagógica e currículo para formar indivíduos para um mundo instável, complexo e em contínua transformação”. Diante disso, através do Programa Residência Pedagógica (RP) em consenso com a professora regente da escola parceira, trabalhamos o gênero textual notícia e dentro dele as desconstruções de notícias falsas, mesmo a escola optando por trabalhar com o uso das plataformas digitais, entre elas o Zoom, inserindo os professores residentes e alunos no meio tecnológico.

No entanto, é importante destacar que nem todos os alunos da instituição têm condições econômicas necessárias para ter acesso e manuseio dos equipamentos tecnológicos, causando um desafio os docentes e discentes, e gerando muitas vezes exclusão e pouca participação nas aulas. Além do mais, no “mundo onde informação e desinformação são abundantes, circulam livremente e estão ao alcance de todos, ser educado midiaticamente é um pré-requisito para a cidadania e participação na sociedade” (FERRARI *et al*, 2020, p. 19).

No primeiro momento, começamos com três perguntas: O que você entende sobre “*fake news*”? Quais são as nuances da desinformação? Como podemos combatê-la? Com isso, alguns alunos foram respondendo de acordo com seus entendimentos e conhecimentos. Logo após, explicamos que em 1835 surgiram as primeiras *fake news* no mundo, que estão disponíveis no jornal *The New York Sun*² enfatizando a descoberta de vida na lua pelo astrônomo famoso da época, conhecido como Sir John Herschel, visto que, “compreende a urgência de, em tempos de superabundância de informações, ensinar os jovens a acessar o

² Fonte: *The Social Historian*. Disponível em <<https://www.thesocialhistorian.com/fake-news/>> Acesso em 12 de maio de 2021.

ambiente informacional e midiático de forma crítica, entendendo bem a diferença entre fatos e opiniões e descartando desinformações” (FERRARI *et al*, 2020, p. 9).

A princípio, expusemos aos alunos a importância de buscar a informação verdadeira, mesmo quando achamos que é difícil encontrar a verdade, com isso usamos como exemplo a imagem disponibilizada com vida na lua. Assim, seguimos com perguntas acerca das *fake news* sempre revelando para os alunos os danos causados, os quais muitas vezes contribuem para denegrir a imagem de pessoas, órgãos Municipal, Estadual, Federal ou Privado.

No segundo momento, expusemos três notícias *fakes*: *Hamas é o grupo terrorista que o Lula doou 25 milhões?*³; *Pfizer anuncia atualização de vacina COVID-19, agora inclui chip da Microsoft para sintomas reduzidos*⁴; *idosos que desrespeitarem isolamento da Covid-19 terão aposentadoria suspensa*⁵. Em seguida mostramos como era possível verificar as notícias falsas, apresentando à Agência Lupa, uma das maiores verificadoras de *fake news* do país; com isso, explicamos para os discentes os estragos que esse tipo de texto causa na sociedade contemporânea.

Para finalizar a aula, propomos um exercício de reconhecimento de *fake news*, com três textos noticiosos falsos, mostrando a diferença e a importância de pesquisar os fatos enviados para nós, sendo que todas as notícias foram verificadas pela Agência Lupa. Logo em seguida, apresentamos as manchetes de notícias e pedimos aos alunos para pesquisar e identificar quais eram verdadeiras e quais eram falsas, assim os alunos manifestaram o seu aprendizado. E por fim foram feitas as análises das três notícias *fakes* através da leitura crítica, apresentando passo a passo como desconstruir esse discurso negativo, sempre buscando contribuir no ensino-aprendizagem da turma a que assistimos.

Portanto, Wilson et al (2013) enfatiza que o letramento midiático informacional abrange percepções sobre as funções da mídia e fornece informações para a sociedade democrática, como forma de habilitar os sujeitos a reconhecer o conhecimento dos canais de informações do universo midiático. Assim, o trabalho com a desconstrução de *fake news* e manipulação na sala de aula, através do texto noticioso, ajuda os alunos a construir uma mudança social sólida, ou seja, discentes midiaticamente informados, são discentes combatentes da desinformação, como também da desigualdade social. Fairclough (2016, p. 94) ressalta que "o uso de linguagem realmente contribui para sua constituição, reprodução e mudança". Seguimos com as percepções da leitura crítica na sala de aula.

4. As percepções

Para Fairclough (2016, p. 95) o “discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas

³ Verificado por Bruno Nomura. Folha De S.Paulo, Lupa. **Hamas é o grupo terrorista que o Lula doou 25 milhões?**. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/05/17/verificamos-lula-hamas/>> Acesso em 18 de maio de 2021.

⁴ Verificado por Gustavo Queiroz. Folha de S. Paulo, Lupa. **Pfizer anuncia atualização de vacina COVID-19, agora inclui chip da Microsoft para sintomas reduzidos**. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2021/05/11/verificamos-pfizer-microsoft/>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

⁵ Verificado por Maurício Moraes. Folha de S. Paulo, Lupa. **Idosos que desrespeitarem isolamento da Covid-19 terão aposentadoria suspensa**. Disponível em <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/03/20/verificamos-idosos-desrespeitarem-isolamento-covid-19-aposentadoria-suspensa/>>. Acesso em 18 de maio de 2021.

próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes”. Nesta perspectiva, ao levar as *fakes news* para a sala de aula, observamos que a partir das explicações sobre o gênero textual notícia e das buscas feitas com os alunos no site da *Agência Lupa*, ainda que de forma remota, eles conseguiram enxergar a desigualdade social e as mudanças sociais expressas nos discursos presentes nas notícias mentirosas, o que permitiu a eles uma leitura crítica, através do discurso em textos tendenciosos encontradas na mídia.

Já ao apresentar a notícia *fake* trabalhada na sala de aula virtual, *Pfizer anuncia atualização de vacina COVID-19, agora inclui chip da Microsoft para sintomas reduzidos*, percebemos que os estudantes logo manifestaram-se oralmente, enfatizando que o texto, além de falso, é manipulador, pois o mesmo manipula os menos favorecidos de conhecimento a não vacinarem contra o vírus que está matando milhões de pessoas, causando mudanças discursivas e sociais, a partir do discurso mentiroso de que será implantado um *chip* no sujeito que vacinar. Van Dijk (2015, p. 42) enfatiza que “o poder social é geralmente indireto e age por meio da mente das pessoas [...] controlando as necessárias informações ou opiniões de que precisam para planejar ou executar suas ações”, ou seja, causa mudanças discursivas e sociais através desses discursos mentirosos.

E por se tratar de Ensino Remoto Emergencial, a leitura crítica na mídia faz muita diferença na vida do sujeito leitor. Portanto, ajudamos os alunos no reconhecimento da leitura midiática de textos noticiosos, ativando a capacidade e flexibilidade cognitiva do discente, para identificar as informações tendenciosas no texto. Assim, afirmamos que o conhecimento midiático adquirido ao longo das interações discursivas, por meio de comunicação, seja oral ou escrito, pode capacitar o sujeito discursivamente ao lidar com o outro, melhorando suas relações e aprimorando seus conhecimentos ao ler criticamente um texto noticioso, podendo assim reconhecer as *fakes news*.

De acordo com Van Dijk (2002, p. 16), “um processo estratégico no qual a representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações internas e externas”, assim compreendemos que ao levar para os educandos tais informações, esclarecemos que uma notícia falsa não tem a conexão entre a manchete e o corpo do texto. Da mesma forma que o falso contexto encontrado entre uma notícia verdadeira nem sempre se conecta com as informações distorcidas, podendo assim enganar o leitor, mas ao se letrar o sujeito adquire os “conjuntos de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, que contêm tanto conhecimento sobre cenas, situações e eventos, como conhecimentos sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas” (KOCH, 2014, p. 27).

Outra percepção importante ao trabalhar com a desconstrução da notícia mentirosa na sala de aula, são as manifestações de indignação com a produção de *fake news*, inferindo a falta de humanidade. Além do mais, ao observarmos as aulas ministradas, através da plataforma zoom, identificamos que os alunos perceberam que o intuito das *fake news*: *Hamas é o grupo terrorista que o Lula doou 25 milhões? Idosos que desrespeitarem isolamento da Covid-19 terão aposentadoria suspensa, e Pfizer anuncia atualização de vacina COVID-19, agora inclui chip da Microsoft para sintomas reduzidos* eram prejudicar uma parcela da população leiga, desafiando a desigualdade social (VAN DIJK, 2016), ficando claro para eles as mudanças discursivas que as *fakes* causam para a sociedade contemporânea. Inclusive, os discentes pontuaram, em uma das aulas virtuais, que algumas pessoas não iriam se vacinar,

por causa da *fake news* que enfatizou a implantação do *chip* no corpo humano. Segundo eles, a má informação presente no discurso midiático tendencioso que circulou durante o período pandêmico prejudicou e muito a credibilidade da ciência.

Dessa forma, as *fakes news* podem enganar o leitor ou o ouvinte, pois podem chegar em algum momento de descontração e desinformação. Van Dijk (2015, p.18), afirma que “essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detém o poder”. Diante disso, Ferrari *et al* (2020, p. 19) enfatiza que “as habilidades midiáticas são muito mais abrangentes que o simples conhecimento e utilização das tecnologias digitais”.

5. Considerações finais

Com as aulas ministradas na aplicação da Sequência Didática na instituição parceira da Residência Pedagógica, podemos afirmar a importância de se trabalhar com os alunos a desconstrução das *fake news*, por proporcionar conhecimentos e leituras críticas nas mídias, e letrar os alunos, pudemos atestar que o resultado foi gratificante, pois vimos o crescimento intelectual dos alunos, visto que eram apenas 45 minutos em cada aula.

Desse modo, afirmamos que o trabalho na sala de aula com o letramento midiático informacional e a leitura crítica de textos noticiosos, nos fez entender a necessidade de tornar os estudantes leitores críticos para além da sala de aula. Assim, é notória a compreensão da necessidade da leitura crítica na escola, como também do uso dos métodos ativos, pois estes constroem conhecimentos emancipatórios.

Por outro lado, enfatizamos a importância do Programa Residência Pedagógica, pois proporcionou para nós residentes a oportunidade de levar a educação midiática informacional para a instituição parceira, como também mostrar os caminhos para identificar as informações verídicas na mídia.

Logo, afirmamos que a leitura crítica de notícias, *fake news* e manipulação na mídia, tem papel relevante no trabalho com a linguagem em sala de aula, visto que os alunos andam conectados direto com as mídias e tecnologias de informação, reforçando assim, a necessidade do estudo das comunicações midiáticas na escola.

Dessa forma, com as aulas ministradas e os resultados satisfatórios, constatamos a importância do letramento midiático informacional, assim como a necessidade de ampliação da capacitação dos docentes e discentes em aprimorar o engajamento no estudo com as mídias, obtendo um pluralismo linguístico ao contribuir para um diálogo democrático, como também propiciando a participação social dos sujeitos na sociedade.

REFERÊNCIAS

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. *Guia da Educação Midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação/Universidade de Brasília, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 8º ed. Campinas: Pontes. 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. São Paulo. Contexto, 2014.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018, v. 1, p.34-39

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <https://docplayer.com.br/97730-Pesquisa-qualitativa-caracteristicas-usos-e-possibilidades.html>. Acesso em 07 de maio de 2021.

ROJO. Roxane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP. 2004.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Cognição, discurso e interação*. 4. ed. - São Paulo: Contexto, 2002.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Notícias e conhecimento. Tradução de Luciano Bottini, Heloiza Herscovitz e Eduardo Meditsch. *Estudos em Jornalismo e Mídia*, v. 2, n. 2, p. 13-29, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso, Notícia e Ideologia*. Tradução: Zara Pinto-Coelho. Porto: Campus das Letras, 2005.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso e cognição na sociedade. In: SILVA, Augusto Soares da; FALCONE, Karina (Orgs.). *Revista Portuguesa de Humanidades*, Estudos Linguísticos, v. 19, Fasc. 1, 248, p. 19-52, 2015.

VAN DIJK, Teun Adrianus. Discurso cognição sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 9, n. esp. (supl.), p. 8-29, nov. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2016.s.23189>. Acesso 15 de Jan.2020.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e poder*. Tradução: Judith Hoffnagel e Karina Falcone. 2 ed. São Pando: Contexto, 2018.

WILSON, Carolyn; GRIZZLE, Alton; TUAZON, Ramon; AKYEAMPONG, Kwame; CHEUNG, Chi-Kim. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

ENSINO REMOTO: A EVASÃO ESCOLAR E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Adriana Floor Botelho¹, Airete Schuch Da Gama²

¹Curso Letras Português e Espanhol e suas respectivas literaturas – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil.

²Curso Letras Português e literaturas de Língua Portuguesa – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

Jaguarão, Rio Grande do Sul, Brasil.

adrianabotelho.aluno@unipampa.edu.br, airetegama.aluno@unipampa.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apontar dificuldades existentes no sistema educacional, devido à evasão escolar. A debandada precoce dos alunos e a falta de interesse na aprendizagem era uma preocupação bem antes da pandemia do Covid-19, mas com a obrigatoriedade do isolamento social e com o ensino remoto a partir de março/2020 elevou-se ainda mais a evasão escolar. Com base nos conhecimentos adquiridos na experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica (PRP) vinculado à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), busca-se neste artigo realizar uma pesquisa bibliográfica que aponte os principais motivos da evasão escolar e quais as lacunas e/ou defasagens de aprendizagem que surgirão no sistema educacional brasileiro futuramente. Como bases teóricas utilizaram-se os estudos de BARROS, et al, (2021), que argumentam sobre as terríveis consequências da violação do direito à educação para o desenvolvimento econômico e cívico do país. Também, observa-se com a pesquisa da UNICEF, intitulada “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” que as dificuldades de aprendizagem, falta de rotina de estudo e evasão escolar já existiam antes do ensino remoto, porém, têm se potencializado com a falta do ensino presencial. Neste íterim, durante a experiência do PRP analisaram-se os dados da escola, refletindo sobre a redução do números de inscritos na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), no Instituto Estadual Espírito Santo, Jaguarão/RS e culminou-se com uma reflexão sobre a redução de números de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Palavras chaves: Programa Residência Pedagógica; Ensino Remoto; Evasão Escolar; Defasagens na aprendizagem.

Abstract: This article aims to point out difficulties in the educational system, due to school dropout. The early stampede of students and the lack of interest in learning was a concern well before the Covid-19 pandemic, but with the obligation of social isolation and remote education from March/2020, school dropout rose even more. Based on the knowledge acquired in the experience lived in the Pedagogical Residence Program (PRP) linked to Capes, if in this article carry out a bibliographical research that points out the main reasons for school dropout and what gaps and/ or learning lags will arise in the Brazilian educational system in the future. As theoretical bases we use the studies of BARROS, et al, (2021), which argue about the terrible consequences of the violation of the right to education for the economic and civic development of the country. Also, it is observed with the research of UNICEF, entitled "Confronting the culture of school failure" that learning difficulties, lack of routine study and school dropout already existed before remote education, however, has been enhanced with the lack of classroom teaching. In the meantime, during the experience of the PRP we analyzed the data of the school, reflecting on the reduction of the numbers enrolled in the mode of teaching of young

people and adults (EJA), at the State Institute of Espírito Santo, Jaguarão/RS and culminates with a reflection of reduction of numbers enrolled in the National High School Examination (ENEM).

Keywords: *Pedagogical Residency Program; Remote Education; School Dropout; Learning Lags.*

1. Introdução

Percebe-se em nossa experiência no trabalho com o ensino médio através do Programa Residência Pedagógica, vinculado à Capes e à Unipampa, que muito tem se discutido, recentemente, acerca do cenário educacional no Brasil e o que fazer para melhorar as formas de engajamento estudantil em sala de aula, seja ela virtual ou presencial. É fato que as problemáticas de defasagens na educação de crianças, jovens e adultos existiam bem antes da Pandemia do Covid-19, porém com a obrigatoriedade do ensino remoto tornaram-se evidentes as discrepâncias econômicas e sociais e o quanto isso impacta no número de alunos concluintes do Ensino Médio.

Pode-se afirmar que, em razão da evasão consciente dos alunos, ou seja, aquela que o indivíduo deixa de participar das aulas, de fazer as atividades pelo fato das políticas públicas facilitarem a aprovação do mesmo, estes alunos acabam intrinsecamente sendo motivados a não fazer ou fazer o mínimo. Esta falta de interesse pela participação dos estudantes contribui para falta de autonomia e desvalorização do trabalho do professor, pois segundo argumenta (Domingues, 2002, p. 78) os professores acabam perdendo o controle sobre seu próprio trabalho e a docência acaba passando por períodos de proletarização, ou seja, o enfraquecimento de seu poder avaliativo devido a questões burocráticas de políticas públicas, que acarreta na perda de autonomia docente. Deste modo, coloca-se em pauta neste artigo a preocupação constante dos níveis de aprendizagem de alunos que têm concluído seus estudos e o aumento do índice de evasão escolar em escolas públicas brasileiras.

O fracasso escolar deixa lacunas irreversíveis para o futuro do país, uma vez que a falta do estudo é uma ponte de fácil acesso que leva os indivíduos para caminhos difíceis de serem trilhados, uma vez que, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e vivemos em um país emergente, ou seja, com muitas diferenças socioeconômicas propícias à exploração, criminalidade, violência doméstica, desemprego, informalidade, etc.

Observando o cenário, constata-se que estas dificuldades vêm fortemente à tona no ensino superior, pois há uma maior exigência quanto à disciplina e organização do estudo, pois os conteúdos são mais extensos e desenvolvidos mais rapidamente que no ensino médio e fundamental. Encontra-se neste artigo, uma reflexão sobre as possíveis causas da evasão escolar e do silenciamento dos alunos frente às suas demandas estudantis, assim percebemos com a experiência no Programa Residência Pedagógica que o trabalho do docente é árduo para chamar a atenção dos estudantes.

2. O silenciamento dos alunos e o desinteresse pela aprendizagem

Diante do contexto do ensino remoto no Brasil, devido a Pandemia da Covid-19 e a emblemática preocupação social sobre possíveis consequências da desmotivação de muitos dos estudantes com o ensino à distância constata-se neste artigo a tragédia

anunciada no cenário educacional brasileiro, pois como ter bons alunos no ensino médio se há uma lacuna irreversível de aprendizagem em decorrência da evasão escolar. Os Governantes e toda comunidade escolar já manifestavam uma grande preocupação, pois a educação nas últimas décadas vinha apresentando problemas que afastavam os estudantes da escola, como por exemplo, o trabalho infantil, a criminalidade, a desmotivação e falta de apoio familiar, as falhas no conselho tutelar, as dificuldades na aprendizagem e/ou bullying na escola, porém, com a obrigatoriedade do ensino remoto o silenciamento e a ausência dos alunos aumentou significativamente. Segundo o site: Por Equipe Lyceum, há uma série de fatores que contribuem para estes afastamentos, e de acordo com o Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 4 em cada 10 jovens de 19 anos ainda não concluíram o Ensino Médio.

Diante disso, as consequências para a vida do jovem, e também para a sociedade são gravíssimas, como mostra o estudo feito pela fundação Roberto Marinho e o INSPER:

[...] no Brasil, a cada ano, mais de 0,5 milhão de jovens devem passar à fase adulta da vida sem concluir a educação básica, a perda anual total para a sociedade é de R\$ 220 bilhões, o que representa 1/30 de tudo o que é produzido no país e mais de 2/3 de todo o gasto público anual com a educação básica de mais de 40 milhões de estudantes. (BARROS, et al, 2021, p. 103)

As causas desse desinteresse pela aprendizagem podem estar relacionadas a problemas de estresse, ansiedade ou distúrbios depressivos e/ou do sono que o momento pandêmico tem causado no mundo todo. Outro fator que pode ser uma das possíveis causas do sumiço dos alunos são as desigualdades sociais que impedem estes de terem acesso a uma boa internet e aparelhos eletrônicos para se conectar às aulas, assistir vídeos e fazer pesquisas na web para fazer os trabalhos escolares. Da mesma forma que está difícil para os alunos, também está difícil para os professores lidar com todas as mudanças ocorridas no sistema educacional. Isso é o que nos mostra uma pesquisa feita pela Fundação Roberto Marinho:

Apesar dos notáveis avanços alcançados pelo Brasil na garantia do direito à educação das crianças e jovens brasileiros(as) nas últimas décadas, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica de qualidade continuam fortemente desiguais. Todo ano, milhares de meninos e meninas, especialmente aqueles(as) de condição social mais vulnerável, são deixados pelo caminho por um sistema escolar ainda permeável às diferenças de origem social, endereço, sexo e a cor/ raça dos(as) estudantes. A violação de direitos consagrados pela nossa Constituição, expressa no número de jovens brasileiros(as) que não concluem a educação básica, tem consequências conhecidas pela literatura acadêmica: os jovens sem um diploma de ensino médio tendem a ter renda menor ao longo da vida, a estar mais expostos às atividades de risco e a ter menor empoderamento para a participação na vida comunitária e cívica. Em suma, formam um grupo particularmente vulnerável [...]. (RISOLIA, p.10. 2020)

Este sistema escolar ainda permeável às diferenças de origem social, endereço, sexo e a cor/ raça dos(as) estudantes acabam sendo excludentes e provocando um anonimato dos alunos. Esta falta de participação estudantil no educandário e agora nas salas de aula virtual acabam enfraquecendo a participação cívica e social, fazendo com

que falte a criticidade e proatividade frente a vida comunitária.

3. O trabalho dos residentes versus as exigências do sistema brasileiro

Percebemos durante nossa experiência no Programa Residência Pedagógica com alunos do Ensino Médio que o professor tem uma carga horária de trabalho bem desgastante e com as demandas do ensino remoto ele tem a obrigação de reaprender a ministrar aulas através de uma tela, de ser produtor/editor de vídeo, organizar pasta no Google Drive, grupos do Whatsapp, manter em dia as plataformas do CórTEX ou Google Classroom e fazer tudo isso de casa, sincretizando assim, sua vida pessoal e profissional sem ter tido tempo de uma prévia organização. Por mais que a vontade e o amor pela profissão sejam incondicionais, sem formação continuada os profissionais da educação ficam desatualizados frente às mudanças do mercado de trabalho e acabam por se sentirem incapacitados para atuar com obtenção de resultados 100% satisfatórios no ensino.

Como bolsistas da Capes, no Programa Residência Pedagógica, trabalhamos com o ensino de língua portuguesa, priorizando os gêneros textuais e abordagens que tinham o texto como objeto central da aprendizagem. Essa centralidade no texto e uso-reflexão-uso da língua durante o trabalho nortearam a definição de conteúdos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas, escolhendo sempre textos que circulam no mundo do alunado, conforme afirma a citação a seguir que fala sobre transformar o ensino em algo significativo ao aluno e que se concretize não só a alfabetização, mas sim o letramento:

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

Desta forma, escolhemos alguns gêneros textuais como biografia, entrevista, documentário e associamos aos contextos de produção em que circulam. Esta prática de fazer com que o aluno trabalhe aspectos linguísticos, discursivos e a produção-escrita com uma finalidade, faz com que o texto não perca sua originalidade/autenticidade.

Bakhtin (2006), argumenta que a língua deve ser vista como enunciados orais e escritos, ou seja, ensinar conteúdos linguísticos é fazer refletir o uso da língua nos diferentes contextos do cotidiano. Os gêneros do discurso englobam diferentes textos que circulam em diferentes campos do conhecimento e estas infinitas possibilidades de trabalho com os gêneros textuais nos possibilitaram desenvolver um trabalho amplo e interdisciplinar. Veja o que Bakhtin afirma sobre gêneros do discurso:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados- (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só para o seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual. Mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros

do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e por que em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve se complexifica um determinado campo. (Bakhtin, 2006, p. 261-262).

Segundo Marcuschi (2008, p. 155): “se não existissem os gêneros textuais a comunicação seria impossível, chamamos o fenômeno de hibridização ou intertextualidade intergenérica”. Então, trabalhar com diferentes gêneros textuais desenvolve nos alunos a criticidade e facilidade de comunicação com o mundo ao seu redor, pois, como argumenta o escritor as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, – mas também visam o letramento digital. Tentando nos apropriar das ferramentas tecnológicas utilizamos as plataformas do classroom, whatsapp e – o mural do Padlet.

Sem dúvidas, percebemos com esta experiência que os alunos não estão acostumados com a autonomia de levarem seus estudos sem a orientação ou presença do professor. Isso, tem sido uma espécie de incentivo ao desleixo dos estudantes ao fazer as atividades escolares, cumprimento de prazos estabelecidos e frequências nas aulas. Além disso, segundo o site R7 educação, há uma recomendação do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que as escolas das redes privadas e públicas evitem as reprovações, o que torna o trabalho do professor fragilizado, pois as políticas públicas facilitam a vida do aluno que pode passar o ano inteiro sem fazer absolutamente nada e ser aprovado após fazer algumas recuperações. Enquanto não se conseguir um meio termo em que o aluno seja participativo em seu processo de construção de conhecimento não haverá avanços na educação. Deve ponderar-se, que um adolescente que nunca se importou com os estudos e não tem o incentivo na família também não terá a preocupação de pedir ajuda ou notar que precisa melhorar em certas áreas do conhecimento indispensáveis para saciar as necessidades humana/profissional.

Isto posto, encontrar meios para que este aluno não seja isolado e resgate sua autoestima e saiba que é capaz de se esforçar e aprender. Nota-se que cada vez mais o sistema educacional brasileiro vem criando políticas públicas que facilitam o caminho do aluno para evitar a evasão e/ou falta de alunos matriculados nas escolas, porém a maior evasão é o silenciamento que os professores enfrentam dia após dia na sala de aula e a assustadora massa de alunos que saem da escola sem as mínimas habilidades e competências para ingressar em outras áreas profissionais.

4. Experiência didática desenvolvida no Programa e vivências a serem compartilhadas

Escreve-se este artigo com base nas experiências de trabalho de docência compartilhada – adquiridas com o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, subsidiadas pela Capes e o PRP, vinculado diretamente à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão. O PRP proporciona uma profunda e vasta oportunidade aos estudantes de licenciatura, pois o programa foi criado pelo governo com o intuito de integrar a Política Nacional de formação de professores, cujo objetivo é a iniciação à docência.

A experiência de trabalho da equipe de residentes, a qual ilumina a escrita deste artigo, começa em outubro/2021. Cria-se entre o grupo muitas expectativas, medos e

sobretudo, a vontade de fazer o melhor para os alunos. Para isso, realizaram-se formações internas e externas, leitura das matrizes estaduais e Proposta Pedagógica Curricular (PPP) da escola, reuniões de grupos para organização do planejamento das sequências didáticas e dos projetos de ensino e reuniões semanais com supervisão da preceptora e docente da Unipampa. Planejam-se oficinas de Língua Portuguesa com a turma do 2º ano noturno, em uma escola pública, de forma virtual.

Cumriu-se uma carga horária de 40h de regência com a aplicação do projeto “O ensino da Língua Portuguesa promovendo a inclusão social no âmbito escolar e na sociedade”. Para isso, foram preparados materiais didáticos para serem enviados via plataforma Google Classroom e Whatsapp (aula assíncrona) e explicação destes em sala de aula virtual, via Google Meet (aula síncrona). Planejou-se então, aulas interativas e dinâmicas visando chamar a atenção dos alunos com tutoriais em vídeos interessantes, como temas esportivos (olimpíadas e paralimpíadas), convidados especiais para palestrar sobre a importância da inclusão e os esportes adaptados, sondagens por questionários via Google Forms, etc.

Tinha-se muitas expectativas por parte dos residentes quanto ao sucesso do projeto e também a resposta dos alunos, interação professor-aluno, porém com o passar dos dias as devolutivas das atividades não vinham e a cada encontro síncrono era apenas os residentes e a preceptora na chamada. O silêncio perturbador e a sensação de impotência na docência nos deixou inconsolados e preocupados com o porvir. Afinal, o que esperamos de um país que não valoriza a educação? O que mais fazer para que os alunos voltem para escola? O que será dos futuros profissionais das mais variadas profissões se tudo começa na educação básica e o que recebemos é o silêncio avassalador e o desleixo? Como planejar aulas e quais metodologias usar? Como promover letramento e criticidade? Estas indagações inquietam professores e toda comunidade escolar que enfrentam este labirinto da ausência e evasão escolar que se agravou consideravelmente com o ensino remoto. Vejamos algumas das consequências da evasão escolar, conforme Barros:

A não conclusão da educação básica representa uma perda equivalente a 1/8 de tudo que um jovem irá realizar ou que irá acontecer de valor ao longo de sua vida [...] As perdas resultantes de que um jovem não conclua a educação básica são mais de quatro vezes o que atualmente se gasta com os 14 anos da educação básica (pré-escola, fundamental e médio, creche excluída) de um estudante típico. (BARROS, et al, 2021, p.103).

O emaranhado de caminhos em que o professor se encontra na atualidade fica em evidência em nosso trabalho quando anunciou-se uma palestra cujo tema era a acessibilidade de pessoas deficientes e o papel do esporte para a inclusão social. Em preparação para a palestra com a Mestre em Educação Especial e o professor de Educação física e estimulação de esportes adaptados da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) fez-se cartazes de divulgação, envio de áudio no *whatsapp* e recados nas atividades sobre o evento síncrono. A participação dos alunos seria somente assistirem uma palestra e, se quisessem, poderiam fazer perguntas, -mas nem assim eles compareceram. Com tudo isso, nossas expectativas, aos poucos, foram por água abaixo, e assim foi sucessivamente até o final do semestre. Essa falta de comprometimento com os estudos não é nenhuma novidade, -já vinha sendo observada pelos professores há algum tempo, e com a Pandemia, ficou muito mais evidente. Segundo um estudo lançado pela UNICEF intitulado “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” observamos uma preocupação com o fracasso escolar que se arrasta muito antes da

pandemia, conforme o chefe de Educação do Unicef no Brasil Italo Dutra afirma:

Há, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar, fazendo com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir. Essa situação já existia em 2019 e se agravou com a pandemia. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os mesmos estudantes que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola” (UNICEF, Jan de 2021).

A princípio parecia que todos os alunos – haviam abandonado a escola, mas surpreendentemente, com as provas finais, alguns ressurgiram em busca só da aprovação. Percebe-se com isso, que os estudantes não estavam preocupados em aprender, mas somente em passar de ano. Infelizmente essa é a realidade de muitos de nossos estudantes, uma total resistência em adquirir conhecimentos, e em fazer as atividades propostas. Muitos estudantes do Ensino Médio se sentem pressionados a conseguir um trabalho, e acreditam que o certificado de conclusão do Ensino Médio seja suficiente para ingressar no mercado de trabalho, por outro lado, muitos jovens não concluem, e o resultado não poderia ser diferente, conforme Barros:

As perdas resultantes de que um jovem não conclua a educação básica são mais de quatro vezes o que atualmente se gasta com os 14 anos da educação básica (pré-escola, fundamental e médio, creche excluída) de um estudante típico[...] O que a sociedade perde por jovens que não concluíram a educação básica supera 12 anos de consumo de um brasileiro típico (PIB per capita). (BARROS, et al, 2021, p.103)

Lamentavelmente, o mundo de hoje está cada vez mais competitivo. Por isso, a busca pelo conhecimento e, acima de tudo, formação de cidadãos críticos e com opiniões próprias deveria ser a –prioridade de todos, uma vez que, o Brasil é um país muito diversificado, classificado como um país subdesenvolvido e emergente, o que causa muitas desigualdades sociais, abusos empregatícios, exploração, violência doméstica, trabalho escravagista, etc. A educação é nossa maior arma para combater injustiças e por isso, temos neste artigo o enfoque na preocupação com a evasão escolar e, principalmente no nível da aprendizagem destes jovens que saem da escola para vida. Quando a educação deixa de ser a preocupação da sociedade abre-se uma porta escancarada para retroceder no tempo e a ignorância reina. Vejamos o quão importante é a educação, conforme Barros:

A escolaridade influencia a longevidade e a qualidade de vida por dois canais. Um indireto: maior renda e poder aquisitivo propiciados por maior escolaridade. Maior poder aquisitivo possibilita a uma pessoa atender melhores necessidades e proteger melhor sua saúde por meio do acesso a uma assistência médica adequada e condições habitacionais, de trabalho e vida mais saudáveis. Mas a educação também tem um impacto direto sobre longevidade e a saúde, na medida em que permite, promove ou facilita que uma pessoa utilize os recursos que tem à sua disposição de forma mais eficaz na defesa e promoção da saúde. Assim, mesmo entre pessoas com o mesmo poder aquisitivo, a longevidade e a qualidade de vida tendem a ser maiores entre aquelas com maior escolaridade.(BARROS, et al, 2021, p. 66)

Uma pesquisa feita pelo IBGE no segundo trimestre de 2019, mostrou que uma grande parte dos adolescentes no Brasil deixavam as salas de aulas porque tinham que trabalhar. Esta pesquisa realizada antes da pandemia evidenciou a constante

preocupação já existente com as dificuldades dos alunos se manterem na escola. Vejamos os dados coletados:

A necessidade de trabalhar é o principal motivo apontado por jovens de 14 a 29 anos para abandonar os estudos, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Aproximadamente quatro em cada dez jovens que não concluíram o ensino médio precisaram deixar as salas de aulas para trabalhar[...] os maiores percentuais de abandono das escolas se deram a partir dos 16 anos de idade[...]. (AGÊNCIA BRASIL, agosto de 2020).

Com o ensino remoto aumentaram as incertezas e a ausência dos alunos. Inúmeras hipóteses têm sido levantadas para entender/explicar o silêncio dos estudantes e a que mais preocupa são as discrepâncias sociais que desfavorecem os de baixa classe econômica. Isto posto, sem a interação entre aluno/professor pela falta de acesso a uma internet de qualidade, de aparelhos, como: celulares, tablets ou computadores muitos adolescentes ficaram sem acesso às atividades, pois os materiais impressos não eram disponibilizados pelo governo aos alunos do ensino médio.

Outra questão a se pontuar é que cada pessoa tem seu jeito e tempo para aprender e muitas vezes os familiares não têm condições de pagar um professor particular e não sabem ensinar, pois estudaram pouco e/ou têm dificuldades em lidar com as novas tecnologias. Esta desassistência acaba originando defasagens quase que irredutíveis na aprendizagem de muitos. Sendo assim, o indivíduo pode começar a ter baixa autoestima, sentir-se incapaz e deixar de ter interesse de aprender.

O artigo de SOUZA e BEZERRA (2021) compartilha dessa preocupação quando realiza uma pesquisa no ensino de língua portuguesa com educadores do estado do Ceará em tempos de ensino remoto. Nesta pesquisa constatou-se uma grande dificuldade de se desenvolver um projeto pela falta de rotina das crianças e pela inexperiência do manuseio dos celulares, computadores ou tablets. Para os professores entrevistados estas problemáticas prejudicaram o ensino no período de pandemia. Quando lemos os relatos dos professores da rede pública do estado do Ceará, pensamos no planejamento de nosso projeto, que não foi realizado com crianças, porém as preocupações e anseios são similares aos resultados que pretendíamos obter, que infelizmente também não conseguimos. Veja o que os autores falam sobre a falta de autonomia e consciência estudantil dos alunos para cunpirem seus compromissos:

A pandemia provocada pela disseminação do novo coronavírus obrigou os diversos setores da sociedade a adequarem-se ao novo contexto social, marcado pelo isolamento. No contexto escolar, a suspensão das aulas fez com que os atores educacionais buscassem novos caminhos para a criação de situações de aprendizagem que fossem eficazes, considerando o ensino remoto.

Com essa situação, evidenciam-se as dificuldades relativas ao ensino a distância e ao uso da tecnologia, pois alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar não possuem, de modo geral, aptidões para a utilização de recursos tecnológicos em prol do ensino, além de não haver autonomia dos discentes para estudarem em casa, entre outras situações complexas a respeito dessa temática. (SOUZA e BEZERRA, 2021, p. 3)

Com isso, assim como os professores do Ceará, nós residentes também nos sentimos desmotivados, pois, apesar de não medirmos esforços para educar, não conseguimos atingir com êxito nossos objetivos. Após o encerramento do semestre

pôde-se observar as notas finais de uma disciplina da turma do segundo ano noturno, que foram disponibilizadas no grupo de whatsapp, do qual fazíamos parte. Dos 18 alunos dessa turma, 7 foram cancelados, 8 deles pegaram exame. Ou seja, 38% ficaram para trás e 44,44% tiveram que fazer o exame final. Por esse motivo, os professores, por vezes, se sentem impotentes por não poder desempenhar suas práticas pedagógicas como gostariam, como foi a nossa experiência no Módulo III, do Projeto de Residência Pedagógica.

5. Consequências da evasão escolar

Em diálogo com nossa preceptora, questionamos quais eram os incentivos do governo e as estratégias para que a evasão escolar e o silenciamento dos alunos não fosse tão grande durante a pandemia na escola. A professora alega que a realidade do noturno é bem complicada, pois a maioria dos alunos trabalham durante o dia e não dispõem de equipamentos tecnológicos e ferramentas para fazerem seus trabalhos escolares. Também há escassez de materiais impressos no noturno, uma vez que, a verba repassada para escola tem prioridade ao ensino fundamental e médio diurno.

Sabe-se que apenas aprovar e manter o índice de alunos concluintes do ensino médio ou EJA não é a solução para o desenvolvimento da educação. Faltam políticas públicas que garantam a autonomia do professor e a formação continuada, pois os professores só tiveram apoio do estado, um ano após a pandemia com a distribuição de cursos e chromebooks e muitas vezes não sabiam manusear adequadamente as ferramentas tecnológicas para dar aulas remotamente.

Sobre este questionamento pode-se observar o que presenciamos em nosso trabalho como bolsistas do PRP que é a grande preocupação com o porvir, ou seja, as sequelas da evasão escolar e do ensino remoto na sociedade.

Conforme dados da secretaria da escola, na qual trabalhamos como bolsistas do PRP o número de inscritos no EJA em 2020/1 o T9 formou 9 alunos, tendo 35 vagas ocupadas, em 2020/2, formou 9 em 30 vagas ocupadas. Em 2021/1, o T9 formou 8 alunos de 35 alunos e em 2021/2 o T9 formou 10 das 35 vagas ocupadas. Analisando estes números não se nota muitas diferenças em relação aos reprovados ou números de inscritos, porém pode-se refletir que existe em todas as turmas uma evasão muito grande ao longo do ano letivo em relação às vagas ofertadas e um desinteresse e/ou falta de motivação dos estudantes em concluir seus estudos.

Em pesquisas postadas no site CNN Brasil, a evasão escolar no ensino médio regular e a falta de inscritos aumentou consideravelmente na pandemia do COVID-19, e houve um acréscimo de alunos inscritos na modalidade do EJA, pois aumentou o número de jovens entre 15 a 17 anos que começaram a estudar nesta modalidade, com tempo reduzido. Com isso, percebe-se que os alunos estão buscando reduzir o tempo de estudo e outros acabam desistindo de concluí-lo.

Observa-se também que grande é o número de alunos fantasmas, ou seja, que apenas estão matriculados nas escolas. A evasão escolar acaba respingando no número de inscritos do ENEM (-Exame Nacional do Ensino Médio) que em 2021 teve uma redução de 64,35% em relação ao recorde de 2014 e um dos índices mais baixos dos últimos 16 anos, segundo o site do BBC NEWS Brasil.

Com base nestes dados, eleva-se nossa preocupação como bolsistas do Programa Residência Pedagógica e profissionais da educação, que sentimos na pele o quanto é difícil desenvolver um trabalho de qualidade sem o retorno dos alunos.

6. Considerações finais

Com base no que foi posto neste artigo, é possível perceber algumas causas pelas quais alguns alunos silenciaram diante das atividades propostas durante o ensino remoto. Percebemos que as dificuldades vão desde a falta de ferramentas, como computadores, celulares, além disso, há também a falta de conexão com uma internet de qualidade e sobretudo, a falta de organização e rotina de estudos. Outro fator a ponderar-se é a falta de apoio familiar – e as políticas públicas que tendem a contribuir para tornar baixa a frequência dos alunos nas aulas e com possibilidades de recuperações singelas, ou seja, sem aprofundamento dos conteúdos basilares.

No entanto, observa-se também que há falta de engajamento por parte de alguns alunos durante as reuniões síncronas e por mais que haja esforço dos professores para se reinventar e fazer coisas novas e atrativas, há falta de interação entre professor/aluno e a participação nas atividades propostas. Neste ínterim, acredita-se que as políticas públicas acabam por tirar a autonomia do professor frente ao seu alunado, uma vez que, quando fica estipulada a inibição da reprovação de um aluno considerado não- apto durante todo ano letivo o professor acaba tendo seu trabalho desvalorizado/fragilizado frente a sociedade.

Outro fator que dificulta a dedicação aos estudos é o trabalho, pois muitos jovens não conseguem conciliar esta dupla jornada. Em decorrência da baixa escolarização e da evasão escolar precoce aumenta-se os índices de exploração empregatícia, violência doméstica e desemprego e/ou baixa remuneração salarial.

Como abordado ao longo do artigo sobre a pesquisa realizada pela Fundação Roberto Marinho que destaca que jovens que não concluíram seus estudos vivem em média quatro anos a menos do que os jovens que concluíram o Ensino Médio. Com isso, as consequências para o país são imensuráveis, pois, cerca de 220 bilhões por ano se perdem – com a violação do direito à educação. Além disso, sabemos que com o contexto da pandemia a evasão escolar tende a aumentar e para isso, precisamos traçar estratégias através de políticas públicas com a tentativa de inibir a debandada dos alunos da escola.

Como podemos refletir, tratar das dificuldades existentes no meio educacional é uma problemática que tem se alastrado há anos na sociedade e o ensino remoto provocado pela pandemia do Covid-19 só aflorou as dificuldades que já existiam. Quando ocorre o aumento da evasão escolar e a redução do nível da aprendizagem e participação nas aulas, automaticamente cresce a preocupação com o progresso do país. Sem dúvidas, se coloca em pauta as graves consequências e prejuízos na qualidade de vida da população. Também, isso começa a refletir em diversos setores da sociedade e programas governamentais, como na maior prova que tem anualmente no Brasil, que é o Enem, que no ano de 2021 teve o menor número de inscritos dos últimos dezesseis anos.

Durante nossa experiência no Residência Pedagógica, trabalhamos com o ensino da língua portuguesa e com temas variados com o intuito de atrair os alunos para as aulas, porém, nos deparamos com o silêncio perturbador da maioria dos alunos que não entregavam as atividades, não frequentavam as aulas e não mantinham nenhum contato. Isso evidencia a crise no sistema educacional que encontramos em todo país na atualidade e o que presenciamos durante o trabalho com o Programa Residência Pedagógica.

Referências

BARROS. Ricardo, P; FRANCO. Samuel; MACHADO. Laura, M; ZANON. Daiane & ROCHA. Grazielly. **Consequências da violação do direito à educação**. 1º. ed. -Rio de Janeiro: Autografia, 2021. 148 p.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Livraria Martins Fontes Editora LTDA. São Paulo. 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos E...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

Domingo, José Contreras. **Autonomia de professores**. São Paulo-SP: Cortez, 2002. p. 296.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e a desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acesso em: 04/01/2021.

AGÊNCIA BRASIL. **Necessidade de trabalhar é o principal motivo para abandonar a escola**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>. Acesso em: 04/01/2021.

SOUZA; W. G. de; BEZERRA, J. J. **A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino de língua portuguesa em tempos de isolamento social**. Revista Signo, v. 46, n. 85, p. 2-14, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626> . Acesso em: 11 fev. 2021.

BBC NEWS. **Enem: o que explica o menor número de inscritos na prova em mais de uma década**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58021267>. Acesso em: 20/04/2022.

CNN BRASIL. **Com o maior número em seis anos, Brasil tem 244 mil jovens de 6 a 14 fora da escola**. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/com-maior-numero-em-seis-anos-brasil-tem-244-mil-jovens-de-6-a-14-fora-da-escola/#:~:text=Cerca%20de%20244%20mil%20crian%C3%A7as,escolar%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019>. Acesso em: 20/04/2022.

POR EQUIPE LYCEUM. **Evasão de alunos: entenda as principais causas e como evitar**. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/evasao-de-alunos/>. Acesso em:

20/04/2022.

R7 EDUCAÇÃO. Conselho recomenda que escolas não reprovem alunos neste ano.
Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/conselho-recomenda-que-escolas-nao-reprovem-alunos-neste-ano-23082021>. Acesso em: 20/04/2022.

O QUE PENSAM OS ALUNOS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: MITOS E VERDADES

Patricia de Oliveira Morais¹, Janaína Portela Maraschin², Hélen Roratto Garcia³,
Hélen Cristina da Silva⁴

¹Discente do curso de Letras – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

²Discente do curso de Letras – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

³Mestra em Letras pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

⁴Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pela Universidade de Santiago de Compostela (USC). Professora na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé, RS, Brasil.

patricia-oliveiramorais@hotmail.com, janainamaraschin@gmail.com, helengarcia.ext@unipampa.edu.br, helensilva@unipampa.edu.br

Resumo: Este artigo está inserido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e tem como objetivo analisar a concepção que alunos/as de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental têm do componente curricular de língua portuguesa e examinar a questão do ensino de português no Brasil, principalmente, em relação ao ensino da gramática normativa. Para tanto, partimos da análise quantitativa e qualitativa de um corpus constituído por dados obtidos em uma pesquisa realizada in loco, a partir da aplicação de um formulário, entre 20 participantes, que tem por finalidade identificar e entender a realidade sociolinguística da turma em questão, além de verificar como eles concebem o ensino da língua materna. Os resultados apontam para uma concepção gramatical do componente curricular por parte dos estudantes, bem como o forte apego à noção de certo e errado na língua.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; ensino de gramática; variação linguística.

Abstract: This article falls within the scope of PIBID and aims to analyze the conception that students of a sixth grade have of the Portuguese language curricular component and examine the issue of Portuguese teaching in Brazil, mainly in relation to normative grammar teaching. We analyzed a corpus consisting of data obtained in a survey carried out in loco, from the application of a survey answered by 20 participants that aim to recognize and understand the sociolinguistic reality of the class in question, in addition to verifying how they conceive the mother language teaching. The results point to a grammatical conception of the curricular component on the part of the students, as well as a strong attachment to the notion of right and wrong in language.

Keywords: Portuguese teaching; grammar teaching; linguistic variation.

1. Introdução

O ensino de gramática normativa tem um longo percurso na história da constituição da língua portuguesa enquanto componente escolar e tem sido objeto de muitas pesquisas (SOARES, 2002; FÁVERO, 2009; PIETRI, 2010; BUNZEN, 2011). Apesar do importante papel da gramática no processo de institucionalização disciplinar, emerge, na segunda metade do século XIX, a questão da noção de erro na língua que, ainda hoje, atravessa o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Para Antunes (2014), falta nas salas de aula um trabalho mais aprofundado de leitura, escrita e aquisição de vocabulário que desperte no alunado uma reflexão do estudo da língua materna. No entanto, o que perdura, em muitas situações, é um trabalho focado somente nas questões de certo e errado. Tal orientação tem gerado e alimentado, segundo Bagno (1999), mitos que culminam no preconceito linguístico, como, por exemplo, o de que para falar bem é preciso seguir as regras gramaticais ou de que, em determinados locais do Brasil, as pessoas falam “errado” por estarem distantes da norma padrão imposta na língua pela gramática normativa. De acordo com o autor, existe uma “trindade do preconceito linguístico” composta pela gramática tradicional, pelos livros didáticos e pelo ensino tradicional, uma vez que:

[...] a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático, cujos autores — fechando o círculo — recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua. (BAGNO, 1999, p. 73-74)

Segundo Görski e Coelho (2009), a variedade aprendida em sala de aula serve, principalmente, para desenvolver a competência linguística do aluno, trabalhando a lacuna entre a variedade que ele traz de casa e a variedade culta de sala de aula como forma de inclusão social sem associar a variedade do aluno ao erro. Ainda, segundo as autoras:

[...] é importante trabalhar explicitamente com essa realidade da sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística, comparando as variedades e combatendo preconceitos entre os próprios alunos. Fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de ‘investigadores linguísticos’ pode ser uma boa estratégia metodológica para que o ensino de gramática seja significativo e instigante. E a partir daí: (i) promover atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam, (ii) criar situações comunicativas diferenciadas em sala, (iii) propor atividades de reflexão tanto a respeito das imposições sociais relativas ao padrão exigido pela escola, como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas.” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 84).

Sendo assim, verificamos que o primeiro passo para garantir que o trabalho com a gramática seja eficiente e auxilie no combate ao preconceito linguístico é entender e conceber os alunos como detentores da língua vernácula de acordo com sua realidade

sociolinguística e, a partir disso, trabalhar a variação linguística, propondo a reflexão a respeito do funcionamento da língua.

Com base nessas discussões, o objetivo deste trabalho é o de verificar como e qual é a concepção que alunos/as de uma turma do 6º ano do ensino fundamental¹, da escola municipal General Emílio Luiz Mallet, da cidade de Bagé-RS² (Brasil), têm do componente curricular de língua portuguesa. Para tanto, partimos da análise de um *corpus* constituído por dados obtidos em uma pesquisa realizada *in loco*, na escola supracitada, por meio da aplicação, entre 20 alunos, de um formulário elaborado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé/RS. As 29 questões (Anexo 1) que contemplam tal instrumento buscam fornecer subsídios para o reconhecimento e entendimento da realidade sociolinguística desses educandos, além de verificar como eles concebem o ensino da língua materna.

Dando cumprimento aos objetivos propostos, após esta introdução, é apresentado, na seção 2, um breve panorama histórico da constituição da disciplina de língua portuguesa, com enfoque no ensino de gramática, a fim de entender como esta adquiriu uma posição de destaque no ensino da língua vernácula. Na seção 2.1, além de tratarmos da concepção de linguagem como forma de interação, discutimos brevemente sobre o ensino de língua portuguesa pautado na gramática normativa e suas consequências. Na seção 3, são descritos os procedimentos metodológicos da pesquisa e a análise e discussão dos dados. Por fim, a seção 4 traz algumas reflexões e nossas considerações finais.

2. A constituição histórica da disciplina de língua portuguesa

Segundo Soares (2002), a inclusão da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar se deu tardiamente, mais especificamente, nas últimas décadas do século XIX. No Brasil Colônia, aponta a autora, a língua portuguesa era apenas instrumento de alfabetização de crianças pertencentes às camadas mais privilegiadas da época, não constituindo um componente curricular. Da alfabetização, passava-se direto aos estudos de latim, uma vez que no ensino secundário e superior estudava-se a gramática latina e a retórica.

O século XVI marcou a publicação da primeira gramática da língua portuguesa em 1536 (*A Gramática da Linguagem Portuguesa*) de Fernão de Oliveira. Segundo Soares (2002), outras gramáticas foram produzidas ao longo do século XVII, no entanto, o português ainda não se configurara como área de conhecimento em condições de compor uma disciplina curricular, em razão também de seu uso apenas secundário na

¹ Os graduandos participantes do subprojeto de Língua Portuguesa, na edição de 2020/2022 do programa PIBID, foram divididos entre duas turmas, cada qual atuando em escolas diferentes. Devido a essa divisão, as autoras deste artigo trabalharam somente com o sexto ano do ensino fundamental.

² Bagé é um município do interior do Rio Grande do Sul, localizado na fronteira com o Uruguai e tem cerca de 121.518 habitantes (IBGE, 2021).

comunicação verbal. A expulsão dos jesuítas, de Portugal e suas colônias, que por mais de dois séculos foram os principais responsáveis pela educação no Brasil, provocou, conseqüentemente, anseios por mudanças e assim, iniciaram-se as reformas pombalinas da educação (FÁVERO, 2009).

As reformas pombalinas, na segunda metade do século XVIII, com o objetivo de submeter a educação ao poder do Estado, intervieram na situação da composição da disciplina, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibindo o uso de outras línguas, contribuindo para a consolidação da língua portuguesa em nosso país e com sua inclusão na escola. Anteriormente às reformas pombalinas, Luiz Antônio Verney (1746), em *O verdadeiro método de estudar*, defendia, além da alfabetização em língua portuguesa, o estudo da gramática portuguesa em primazia ao estudo da gramática latina. De acordo com Soares (2002), no final do século XIX, a língua portuguesa passou a ser estudada nas disciplinas curriculares de gramática e retórica. De acordo com a autora, à medida que o latim foi deixando de ser usado, o ensino da gramática do português ganhou autonomia. Dessa forma, é possível verificar que a gramática possui papel fundamental na estruturação da disciplina curricular de língua portuguesa e no processo de institucionalização desta.

2.1. A concepção interacionista de linguagem e o trabalho com a gramática

Conforme Antunes (2014), a atividade da linguagem parte da interação social e não se limita a uma simples troca de informações com um interlocutor. A interação verbal dispõe de vários propósitos que vão além da mera transmissão de saberes, tais como o de defender, criticar, argumentar, persuadir, dentre outros. Ainda segundo a autora, nenhuma língua existe em função de si mesma, mas em função de sua comunidade de usuários. Com base nessas considerações é válido questionar: qual o sentido do trabalho pedagógico com a linguagem com mera finalidade de domínio metalingüístico? É sabido que o domínio de uma língua não depende unicamente do entendimento das normas gramaticais, pois os falantes, até mesmo aqueles não escolarizados, têm conhecimento de sua complexa estrutura. O ensino da língua fora da concepção interacionista da linguagem distancia o aluno da oportunidade de dominar habilidades de uso da língua em situações reais de uso e tomá-la como objeto de reflexão. Nos termos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998, p. 28; grifos nossos):

[...] a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano - uma prática pedagógica que vai da metalingüística para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia.

Esse trecho, extraído dos PCNs (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, destinados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é bastante significativo e revela a importância do trabalho com a gramática de forma contextualizada, partindo da concepção de linguagem como processo de interação humana. O excerto em questão corrobora o que diz Geraldi (2006, p. 45) a respeito da mudança na atual situação de ensino de língua portuguesa e da adesão de uma concepção de linguagem, uma vez que, segundo o autor, “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino”.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) em relação ao componente de língua portuguesa para o Ensino Médio ratifica e atualiza os PCNs acerca do ensino de metalinguagem:

[...] estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)

É válido destacar que um dos objetivos da escola referente ao ensino de Língua Portuguesa (LP) trata-se de transmitir a variedade padrão da língua. Todavia, o que se defende é que tal ensino contemple, além dessa variedade, a gama rica e complexa de outras variedades que constituem o português brasileiro, já que a língua não é um sistema homogêneo e estático e, portanto, desvinculada do uso real, mas, sim, “constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos” (GÖRSKI; COELHO, 2009, p. 75).

Dentre os principais efeitos negativos de um ensino de língua portuguesa pautado exclusivamente na gramática normativa está a noção de erro baseada em regras e prescrições que, não raramente, é utilizada a fim de classificar/taxar as variedades linguísticas, independentemente do contexto de ocorrência. Segundo Fávero (2009), as primeiras gramáticas brasileiras, do início do século XIX, já apresentavam essa noção de erro na língua e poderiam ser tidas como livros portugueses, pois não apresentavam as diferenças já existentes na língua falada no Brasil.

De acordo com Faraco (2015), o discurso de que não sabemos português, de que falamos e escrevemos mal a língua por estar supostamente cheia de erros, tem sua origem na segunda metade do século XIX, a partir do ideário de nossos autores pertencentes ao romantismo que defendiam um projeto em que deveria ser transposta para a escrita a língua portuguesa como era falada pelo letrado brasileiro. Fruto desse cenário, surgiram as críticas de intelectuais portugueses, afirmando que os autores brasileiros cometiam erros de gramática e, por isso, não sabiam a língua portuguesa. Para o referido autor “[...] o que era diferente passou a ser considerado erro, com desconhecimento, inclusive, da própria história da língua e dos usos dos autores clássicos” (FARACO, 2015, p. 22). Isso posto, é possível verificar que a noção de *certo* x *errado* é bastante antiga, ultrapassada e de caráter não científico, uma vez que

diversos estudos apontam para a inexistência do erro linguístico. Segundo Bagno (2002, p. 25-26 apud POLL; PEREIRA, 2020), “[...] simplesmente não existe erro em língua. Existem, sim, formas de uso da língua diferentes daquelas que são impostas pela tradição gramatical”.

Como resultado dessa concepção, deparamo-nos com alunos desmotivados e com a crença de que não sabem usar sua própria língua. Sobre o assunto, Silva, Gomes e Alves (2010, p. 7) em uma pesquisa, inserida também no âmbito do projeto PIBID, cujo objetivo era o de identificar as opiniões de alunos de primeira e de segunda séries do ensino médio sobre a Língua Portuguesa, verificaram que para a maioria dos entrevistados(as) “falar/escrever bem” é uma necessidade social e que “tal habilidade depende unicamente do conhecimento das normas gramaticais.”

Ainda sobre o tema, o estudo, publicado recentemente, de Antonela, Silva e Brito (2022, p. 09) acerca das representações discursivas sobre o ensino de língua portuguesa, com 25 alunos do 7º ano de uma escola rural, revela que “os aprendizes deixam vir à baila uma representação de língua marcada pelo discurso da normatividade”. Dentre as conclusões que os pesquisadores chegaram, por meio dos depoimentos dos alunos entrevistados, é interessante ressaltar que:

as imagens construídas nos discursos desses estudantes são perpassadas por uma memória de normatividade, de modo que a maioria dos sujeitos não consegue se desvencilhar da ideia de gramática atrelada ao falar correto. Há ainda dizeres que clamam por uma inovação ou prática pedagógica diferenciada nas aulas de LP. Nos depoimentos, são descritas práticas pedagógicas repetitivas e até equivocadas do ponto de vista teórico-metodológico, especialmente aquelas relacionadas aos eixos de leitura e escrita. (ANTONELA; SILVA; BRITO, 2022, p. 19)

Com base nessas questões, com a presente pesquisa, buscamos identificar, nas respostas de alunos do sexto ano do ensino fundamental, como é concebido o componente de língua portuguesa e como as noções que eles têm afetam a forma como entendem a sua língua. Partimos da hipótese de que esse padrão normativo da gramática como elemento primordial para a aprendizagem da língua esteja presente, também, entre os resultados deste estudo.

3. Análise e discussão dos dados

O *corpus* de análise deste trabalho é constituído pela resposta de 20 alunos do sexto ano, com idades entre 11 e 13 anos, sendo 10 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, da escola municipal de ensino fundamental General Emílio Luiz Mallet, da cidade de Bagé-RS, a um questionários elaborado por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Letras – Português da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé-RS.

O questionário é composto de 29 questões que têm o intuito de conhecer e entender a realidade sociolinguística dos alunos e abordam diferentes tópicos, a saber: i)

informações de cunho pessoal dos estudantes e nível de escolaridade dos pais; ii) mobilidade social; iii) acessibilidade aos meios digitais; iv) leitura, dentro e fora do ambiente escolar e v) relação dos alunos com o componente de língua portuguesa.

No entanto, para este estudo, selecionamos as seguintes perguntas³: (i) “Do que você mais gosta de estudar no componente de língua portuguesa?” e (ii) “Você acha que sua fala está mais próxima da norma padrão ou de uma linguagem coloquial?” e (iii) “Qual a escolaridade dos seus pais?” A escolha das questões reside no fato de a primeira revelar os motivos que levam os alunos a atrelarem o componente curricular a uma visão gramatical, bem como levantar questões que podem permitir a quebra desse ponto de vista. No que concerne à segunda pergunta, acreditamos que sua análise pode indicar como a noção de erro é entendida/concebida pelos educandos. Já, a terceira pode nos auxiliar a entender se a escolaridade dos pais pode interferir nos resultados, ou seja, na relação que os seus filhos têm com a língua portuguesa.

A coleta de dados foi realizada *in loco*, durante a intervenção escolar dos universitários, no período de 9 de novembro a 19 de novembro de 2021. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do subprojeto *Leitura e Variação Linguística* que, dentre outros objetivos, busca levar os alunos, licenciandos e professores a (re)conhecer a variação linguística do português brasileiro, bem como os fatores sociais que a influenciam, possibilitando, assim, o uso adequado tanto do código falado quanto do escrito. Dessa forma, anteriormente à aplicação do questionário, foi desenvolvido um trabalho acerca do assunto pela professora supervisora na fase de observação das aulas pelos pibidianos. No entanto, devido ao formato das aulas durante a pandemia de *covid-19*, esse trabalho foi realizado em um curto período de tempo.

Com relação à primeira pergunta, sete alunos (35%) responderam que gostam de estudar verbos, três (15%) variação linguística, dois (10%) pronomes, dois (10%) linguagem verbal e não verbal, dois (10%) responderam que gostam de estudar “tudo” e, também, dois (10%) responderam “nada”, um (5%) respondeu advérbio e, também, um (5%) respondeu pontuação, conforme traz a tabela 01.

Os dados obtidos somados apontam um percentual maior de conteúdos concentrados na área da sintaxe, sendo eles: verbos, pronomes e advérbios, perfazendo um total de 50% das respostas. Em segundo lugar, com um número bem menos significativo, está a categoria daquilo que entendemos distanciar-se da gramática normativa, ou seja, a variação linguística (15%), seguida da linguagem verbal e não verbal (10%). Por fim, as respostas “tudo” (10%) e “nada” (10%) que, de acordo com a análise empreendida, fazem parte de uma categoria indefinida, uma vez que não é possível fazer suposições a respeito dos conteúdos subentendidos.

³ Embora o questionário utilizado contemple questões como o hábito de leitura dos alunos, seu acesso à internet, a frequência com que viajam em família, dentre outras perguntas que abarcam seus perfis sociais, tais fatores não se mostraram relevantes para o entendimento dos resultados que apresentamos neste artigo, fato que justifica a ausência de uma análise detalhada dessas variáveis.

Os dados gerais, organizados dessa forma, isto é, em categorias, apontam para uma percepção gramatical do componente de língua portuguesa por parte dos alunos, como já prevíamos. Tal resultado vem ao encontro da discussão, levantada anteriormente, sobre a prevalência gramatical em relação aos demais conteúdos.

A segunda pergunta revela que 19 (90%) dos alunos acreditam que a sua fala está mais próxima de uma linguagem coloquial, enquanto apenas dois (10%) responderam aproximar-se da norma padrão. A observação dos números levanta a hipótese de que o breve trabalho com a variação linguística, realizado anteriormente à aplicação do formulário de pesquisa pela professora regente da turma, poderia ter embasado as respostas. Contudo, ao analisar os dados minuciosamente, sobretudo nas exemplificações oferecidas, verificamos que o entendimento sociolinguístico desses alunos está fortemente baseado em noções estereotipadas de certo e errado, na confusão entre norma coloquial e padrão e, conseqüentemente, no preconceito linguístico. Para ilustrar tais assertivas, apresentamos as respostas, na íntegra, que trazem algum tipo de explicação por parte do aluno. Vejamos:

Pergunta: Você acha que a sua fala está mais próxima da norma padrão ou da coloquial? Explique um pouco sua resposta. (Grifos nossos)

Discente 1: Coloquial, por causa de **influência dos meus amigos**.

Discente 4: Coloquial, por **falar gírias e minha família também**.

Discente 10: Coloquial, **converso bastante com meus amigos** e não uso a forma padrão.

Discente 12: Coloquial, quando a fala é de **um jeito bem simples**.

Discente 13: **Padrão**, meus pais sempre me ‘ajudam a’ falar **do jeito mais certo possível**.

Discente 14: Coloquial, falo **muitas gírias**.

Discente 16: **Padrão**, não falo **muitas gírias**.

Discente 17: Coloquial, eu **gosto de assistir filmes do nordeste, aí eu tirei as gírias**.

Discente 18: Coloquial, falo **muitas gírias**.

Discente 19: Coloquial, tenho falado **muitas gírias**.

Discente 20: Dá coloquial, ‘por que’ eu ainda **tenho muito o que aprender no português**.

Discente 21: Coloquial, porque eu falo **várias gírias**.

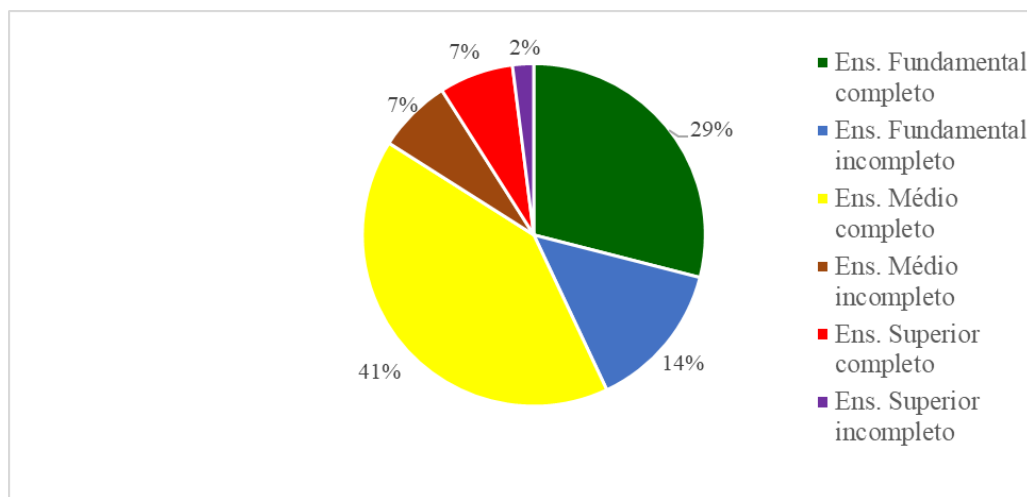
Ao analisar tais dados, é possível observar um forte apego à noção de erro, como mostram as respostas dos discentes 13 e 20 em que fica bastante evidente a associação ao que é certo e errado. A primeira afirma que “falar do jeito mais certo possível” o aproxima da norma padrão, enquanto a segunda nos leva a entender que a falta de conhecimento da língua o aproxima da linguagem coloquial. As demais respostas, associam a fala coloquial sempre à presença das gírias e a um *jeito bem simples de falar*. Somente a resposta 10 permite lançar a hipótese de que o aluno leva em consideração o contexto comunicativo para escolher a variedade linguística, no caso a *conversa com os amigos*. Todavia, os resultados são insuficientes para lançar afirmações categóricas, devido ao tamanho do *corpus* analisado. No entanto, o conjunto dos resultados, associados àqueles obtidos por meio da primeira questão, indicam para a falta da consciência sociolinguística, assim como o não entendimento de adequação linguística por parte dos alunos.

Além disso, a resposta 17 aponta, claramente, para o preconceito linguístico oriundo de um estereótipo social, pois o aluno acredita que fala de forma coloquial devido à influência dos filmes nordestinos a que assiste. Como é sabido, razões sócio-históricas subsidiam essas crenças. Sobre o tema, Xavier (2020, p. 50) lembra que, no começo do século XX, “a economia do estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, fez com que este triângulo começasse a ser um modelo imitado, a norma-padrão a ser seguida, estabelecendo o português padrão do Brasil. Dentre os resultados desse cenário, destaca-se a não valorização das variantes advindas de outras partes do país somada, é claro, a outros fatores sociais. No tocante, especificamente, ao Nordeste, Costa et al. (2011, p. 10) asseveram que:

a visão que a maioria das pessoas possui do Nordeste é fruto de estereótipos que foram criados pela mídia. Confirma-se, assim, o que disse a escritora Raquel de Queiroz, que a mídia possui um olhar torto sobre o Nordeste contribuindo ainda mais para o preconceito contra nordestinos. Durval Albuquerque Júnior (2009) explica que se observa nos discursos da mídia visões estereotipadas. O discurso repetitivo que diz o que o outro é em poucas palavras.

Outro fator relevante a ser destacado e que pode ter influência nos resultados é oferecido pela análise da terceira questão selecionada para este estudo, ou seja, a escolaridade dos pais dos alunos entrevistados que, pode, por exemplo, contribuir para com a falta de conhecimento das variedades da língua que, muitas vezes, culmina na manutenção dos conceitos de certo versus errado e, conseqüentemente, no preconceito linguístico. Para ilustrar essa assertiva, apresentamos o gráfico 1.

Gráfico 1. Escolaridade dos pais dos alunos entrevistados



Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra o gráfico 1, apenas 7% (3) dos pais possuem o ensino superior completo e 2% (1) o incompleto. Em sua maioria, a escolaridade concentra-se no nível médio que, se somados, perfazem o total de 48% (20), seguido do fundamental que apresenta a porcentagem de 43% (18). É interessante ressaltar, ainda, que deste último montante 14% (06) não concluíram o ensino fundamental. Esses números nos permitem conjecturar, por exemplo, que, em seu cotidiano, o uso da variedade padrão, bem como de discussões que abordem a noção de adequação da linguagem não estejam tão presentes, ficando tal tema restrito ao âmbito escolar.

Encaminhando para o final da análise dos dados, por meio da resposta do discente 16, que afirma usar a variedade padrão de sua língua materna, ratificamos, ainda, a necessidade, atestada por diversos estudos linguísticos, de trazer para as aulas de LP a diferença entre as normas padrão e culta e, sobretudo a variação linguística que incide sobre esta última, pois, não raramente, são tomadas como sinônimas. Para Faraco (2008, p. 73-75) a norma culta trata-se de um “conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e de escrita”. Por outro lado, a norma padrão é definida como “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas pela dialetação, a projetos políticos de uniformização linguística”. Já, a linguagem coloquial trata-se daquela mais espontânea e descontraída, utilizada em situações cotidianas que não exigem monitoramento linguístico, lembrando que a presença de gírias, tão mencionada pelos alunos, não é uma regra dessa variedade e depende, como em todos os casos, da ocorrência de vários fatores sociais.

Acreditamos que ao levar esses conceitos para a sala de aula, a noção de *certo* e *errado* cederá espaço à noção de adequação, permitindo ao aluno desenvolver o sentimento identitário com a sua língua materna e um conhecimento mais amplo das demais variedades. Dentro desse cenário, o discente terá subsídios para entender a

diferença entre as normas que constituem o português brasileiro e, conseqüentemente, para escolher aquela que melhor o servir de acordo com a situação sociocomunicativa, sem receio de *estar falando errado* ou com a crença de que *o português é muito difícil*, dentre outras. Somente assim, o ensino de LP contribuirá para com uma sociedade menos preconceituosa e, é claro, para expandir a competência linguística do nosso alunado.

Por fim, destacamos que esse é um trabalho árduo, longo e que precisa ser realizado em conjunto pela sociedade. Castilho, já em 1978, ponderava sobre essas questões que, ainda hoje, parecem emergentes no sistema escolar. Segundo o autor:

Resolver esse problema é o desafio lançado aos linguistas, aos educandos e às autoridades do ensino. Se insistirmos no ritmo atual e tentarmos impor o padrão linguístico de uma classe sobre outra, continuaremos a promover nas classes mais baixas o “complexo de incompetência linguística [...]”. Provavelmente a melhor saída será incorporar a heterogeneidade do disciplinado nas estratégias do ensino, preparando materiais didáticos que levem em conta esse fato. (CASTILHO, 2002, p. 31).

Sabemos que, de lá para cá, o ensino passou por muitos avanços, porém, conforme atestam os dados desta e de inúmeras pesquisas que se debruçam sobre esse tema, há muito a ser feito para tornar o ensino de LP mais eficaz e desconstruir os mitos que rondam o ideário dos alunos.

4. Considerações finais

Ao analisar as respostas de alunos de 6º ano relativas ao componente curricular de língua portuguesa, constatamos que a noção gramatical é imperante. Como consequência desse resultado ligado, possivelmente, a um ensino de língua baseado sobretudo na gramática normativa, deparamo-nos com crenças limitantes e preconceituosas sobre a língua materna, atreladas à noção de erro. A fim de reverter esse quadro, acreditamos que o ensino precisa contemplar, além da variedade padrão, as demais que constituem, igualmente, o português brasileiro, respeitando e inserindo o aluno como autor dessa constituição, inerentemente, heterogênea, a fim de que ele tenha acesso ao conhecimento de sua própria língua de forma mais ampla, responsável e significativa.

Dessa forma, retomando o título deste artigo, os alunos terão as ferramentas necessárias para desconstruir mitos e crenças que cercam o ensino da língua portuguesa, como alguns que registramos na pesquisa de que *existe um jeito mais certo de falar*, de que *nordestino fala errado* e de que as gírias são sempre inadequadas, independentemente do contexto, e substituí-los por verdades como *a variedade que utilizo da língua é válida tanto quanto as demais*, *o ensino de língua portuguesa tem como objetivo ensinar a variedade adequada para as outras situações que a sociedade apresentar* e de que *todas as variedades devem ser respeitadas, pois carregam a história, a cultura e a identidade de seus falantes*.

Referências

ANTONELLA, K.; SILVA, W. R.; BRITO, C. C. de P. *Representações sobre o ensino de língua portuguesa numa escola rural*. In: ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e14214. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/14214>. Acesso em: 20 out. 2022.

ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada*. São Paulo: Parábola, 2014.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. Edições Loyola, 1999.

BARBOSA, Gutemberg Magalhães Oldack. *O erro em língua portuguesa - uma questão de atitudes*. Sitientibus, Feira de Santana, n. 29, p. 51-57, 2003.

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

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

BUNZEN, Clecio. *A fabricação da disciplina escolar Português*. Revista Diálogo Educacional, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CASTILHO. Ataliba Teixeira de. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.25-33.

COSTA, Adriana Freitas da Silva (et al.). *Dos falares do Brasil ao falar do Nordeste*. In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Maceió – AL – 15 a 17 de junho 2011*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2011/resumos/R28-0288-1.pdf>

FARACO, Carlos Alberto. *Gramática e ensino*. Revista Diadorim, v. 19, n. 2, p. 11-26, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: construção e ensino*. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto Faraco. (orgs). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes. *História da disciplina português na escola brasileira*. Revista Diadorim, v. 6, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, João Wanderley. *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GÖRSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. *Variação linguística e ensino de gramática*. Working papers em Linguística, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades e Estados*. Bagé, 2021.

PEREIRA, Jamilton Costa.; PINTO, Maria do Socorro Duarte.; ALMEIDA, Maria Kamylla e Silva Xavier de Almeida.; SANTOS, Geany Inácia. *A concepção de erro na perspectiva da sociolinguística e da gramática normativa: reflexões sobre ensino da língua materna*. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - II CONEDU, 2015, Campina Grande - PB. Anais II CONEDU, 2015. v. 1.

PIETRI, Émerson de. *Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa*. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006, p. 32-38.

SILVA, Aline Patrícia da; GOMES, Camila Maria; ALVES, Maria da Penha Casado Alves. *O que os alunos dizem sobre o ensino de língua portuguesa: vozes e visões*. In: Anais da XVIII Semana de Humanidades - UFRN - 2010. GT 15. VARIEDADES LINGUISTICAS. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT22/O%20QUE%20OS%20ALUNOS%20DIZEM%20Sobre%20o%20ensino%20de%20LNGUA%20PORTUGUESA%20VOZES%20E%20VISES.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

SOARES, Magda. *Português na escola – História de uma disciplina curricular*. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004, p. 155-177.

XAVIER, Juscélia Santos. *O preconceito cultural e linguístico enraizado entre regiões do Brasil*. Scientia: Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 44-58, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/scientia/article/view/8907>

Anexos

Anexo 1. Formulário de intervenção escolar

1. Qual é o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Você tem irmão(ã)?
 - a) Não
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3 ou mais
4. Em qual cidade você nasceu?
5. Onde você mora?
 - a) Cidade (zona urbana)

b) Campanha (zona rural)

6. Na sua casa você tem acesso à internet?

a) Sim

b) Não

7. Você possui telefone celular?

a) Sim, mas sem acesso à internet

b) Sim, com acesso à internet

c) Não

8. Você possui computador/notebook na sua casa?

a) Sim, mas sem acesso à internet

b) Sim, com acesso à internet

c) Não

9. Para fazer os trabalhos escolares, você utiliza:

a) Internet

b) Livros

c) Internet e livros

10. Seus pais te ajudam nas atividades escolares?

a) Sim, sempre

b) Sim, com frequência

c) Sim, às vezes

d) Raramente

e) Nunca

11. Quando você está na internet, o que mais gosta de fazer?

12. Você sempre estudou em escola pública?

a) Sim

b) Não

13. Você já reprovou de ano?

a) Sim, uma vez

b) Sim, mais de uma vez

c) Não

14. Você considera a disciplina de língua portuguesa difícil?

a) Sim

b) Não

15. Você gosta de estudar a língua portuguesa?

a) Sim

b) Não

16. Do que você mais gosta de estudar na disciplina de português?
17. Do que você menos gosta de estudar na disciplina de português?
18. Você costuma ler fora da escola?
 - a) Sim, sempre
 - b) Sim, com frequência
 - c) Sim, às vezes
 - d) Raramente
 - e) Nunca
19. Se sim, o que você costuma ler?
20. Que tipo de texto você mais gosta de ler?
21. Você acha que a sua fala está mais próxima da norma padrão ou da coloquial. Explique um pouco sua resposta.
22. Onde os seus pais nasceram?
 - a) Cidade (zona urbana)
 - b) Campanha (zona rural)
23. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
 - a) Ensino Fundamental completo
 - b) Ensino Fundamental incompleto
 - c) Ensino médio completo
 - d) Ensino médio incompleto
 - e) Ensino superior completo
 - f) Ensino superior incompleto
24. Qual o nível de escolaridade de seu pai?
 - g) Ensino Fundamental completo
 - h) Ensino Fundamental incompleto
 - i) Ensino médio completo
 - j) Ensino médio incompleto
 - k) Ensino superior completo
 - l) Ensino superior incompleto
25. Seus pais leem em casa?
 - a) Sim, sempre
 - b) Sim, com frequência
 - c) Sim, às vezes
 - d) Raramente
 - e) Nunca

26. Seus pais têm/tinham o costume de ler para vocês?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, com frequência
- c) Sim, às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

27. Na sua casa, vocês compram ou pegam livros emprestados da biblioteca?

- a) Sim, sempre
- b) Sim, com frequência
- c) Sim, às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

28. O que você e sua família costumam fazer nos momentos de lazer?

- a) Ler
- b) Ouvir música
- c) Jogar vídeo-game
- d) Passear
- e) Assistir TV
- f) Brincar
- g) Navegar na internet
- h) Outros

29. Você e sua família viajam com frequência?

- a) Sim
- b) Não

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO DA PANDEMIA DO COVID-19: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A (DES)MOTIVAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO REMOTO

Andressa Brawerman-Albini¹, Gabriela Palhano Chaves², Angel Marques³,
Amabile Leite Marchi⁴

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ²Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

³Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ⁴Colégio Estadual José Fressato

andbraw@utfpr.edu.br, gabrielachaves@alunos.utfpr.edu.br, angie.am1998@gmail.com,
amabile.marchi@escola.pr.gov.br.

Resumo: *Este artigo apresenta a experiência vivida por duas alunas universitárias do curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que participaram como bolsistas do projeto Residência Pedagógica do período de outubro de 2020 a março de 2022. Em face a alunos momentaneamente desmotivados pelo ensino remoto, encaramos o desafio de adaptar o conteúdo proposto pelo currículo escolar de forma que pudéssemos motivá-los a comparecer e participar mais das aulas de língua inglesa. Baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam a relevância do uso dos temas transversais em sala de aula, trabalhamos com o tema: cidadania e tentamos aproximar as atividades da realidade dos alunos. Ao final do programa, houve um consenso em relação ao desafio e aprendizado que foi passar pela experiência no período das transições da pandemia e do ensino remoto emergencial. Com isso, concluiu-se que a primeira turma da Residência Pedagógica de Letras Inglês da UTFPR passou por um aprendizado diferente do inicial proposto, tendo ganhos e enriquecimento em relação ao imaginado inicialmente ao ter encarado um desafio que saía do recorte escolar, mas que, ao final, ensinou a seus participantes maneiras de lidar e contornar algumas situações, sendo priorizada a tentativa de aproximar o conteúdo à realidade dos alunos como forma de motivá-los.*

Palavras-chave: Residência Pedagógica; UTFPR; Ensino Remoto Emergencial; Motivação.

Abstract: *This article presents the experience lived by two university students of the undergraduate course English Language and Literature at the University of Technology - Parana, who participated as scholarship holders in the Pedagogical Residence Project from October 2020 to March 2022. With students temporarily unmotivated by remote learning, we faced the challenge of adapting the content proposed by the school curriculum so that we could motivate them to attend and participate more in English language classes. Based on the National Curriculum Parameters, which point out the relevance of the use of transversal themes in the classroom, we worked with the matter: citizenship and tried to bring the activities closer to the students' reality. At the end of the program, there was a consensus regarding the challenge and learning that was going through the experience in the period of pandemic transitions and emergency remote teaching. Thus, we concluded that the first class of the Pedagogical Residence of English Language and Literature students at the UTFPR underwent a different learning process than the initial one proposed. It had gains in relation to what was initially imagined when facing this challenge. However, at the end, it taught its participants ways to deal with some situations by attempting to bring the content closer to the reality of the students as a way of motivating them.*

Keywords: Pedagogical Residence; UTFPR; Emergency Remote Teaching; Motivation.

1. Introdução

O recorte deste artigo focará as transições no ensino vividas pelas residentes e seus orientadores em duas escolas estaduais em Curitiba/PR, devido aos desdobramentos da pandemia do vírus COVID-19. Conforme as mudanças ocorridas em relação ao estado da saúde pública, as instituições alteraram seu estilo de ensino para conseguir continuar as aulas de forma remota enquanto as aulas presenciais ainda não poderiam ocorrer.

Este artigo, então, tem por objetivo apontar os desafios encontrados na produção e execução das aulas no contexto de pandemia e como os participantes do projeto conseguiram lidar e encontrar juntos possíveis soluções para a melhoria da experiência e aumento da motivação de docentes e alunos. Para isso, serão citados estudos sobre o ensino remoto emergencial e referencial de estudo pedagógico usado nas reuniões da Residência Pedagógica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serviram de base para os estudos feitos pelos residentes para melhor entendimento em relação ao funcionamento dos processos pedagógicos das escolas públicas e foco na produção de suas aulas.

Será levada em consideração também a (des)motivação dos alunos no contexto remoto. Em nossas regências, tentamos ao máximo incluir exemplos que fossem relevantes e, ao mesmo tempo, interessantes para os alunos, pensando em nossa responsabilidade como professoras em motivá-los, uma vez que aprendizes de uma língua estrangeira em idade escolar talvez só aprendam bem se o professor encontrar uma forma de encorajá-los a investir em seu próprio aprendizado (UR, 1996, p. 276).

2. O problema: O repentino ensino remoto emergencial

Como é internacionalmente sabido, entre o final de 2019 e o início de 2020, o mundo começou a dar indícios das mudanças que ocorreriam a partir de 2020. Segundo o site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), o primeiro caso de COVID-19 no mundo foi notificado em 31/12/19. No Brasil, porém, o primeiro caso data de 26/02/2020 (BRASIL, 2020), ocorrendo a primeira morte pelo vírus no país em 12/03/2020 (VERDÉLIO, 2020). A partir de março, então, as instituições de ensino no Brasil fecharam as portas para a contenção da doença, como apontado por Barone (2020). A autora também ressalta a importância de fechar as escolas na implementação do distanciamento social para diminuição da propagação do vírus. Sendo assim, as escolas do Brasil precisaram adotar medidas para dar continuidade às aulas de forma não presencial.

Segundo dados da UNESCO (2020), esse fechamento das escolas afetou uma grande parte da população, o que causou uma mudança de grande peso. Nesse contexto, sem um real período de adaptação, as instituições de ensino precisaram se adaptar à nova realidade. Iniciou-se uma organização abrupta para que as demandas do momento fossem atendidas em todas as instituições de ensino. Algumas escolas brasileiras de ensino básico e de idiomas, em resposta, adotaram o ensino remoto emergencial, como aponta Milanez (2020).

O ensino remoto emergencial é um modo de ensino temporário que adapta as atividades das aulas para o modo remoto devido à impossibilidade de fazer as aulas no modo presencial

(HODGES *et al.*, 2020). Diferente da educação a distância, o ensino remoto emergencial tem essa nomenclatura porque “do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, on-line). Nesse caso, as instituições precisam trabalhar com um plano B. Behar (2020) também comenta as implicações dessa mudança para esse modo de aula. Uma delas é analisar as atividades preparadas para as aulas presenciais e adaptá-las para o modo remoto.

Em meio a essas mudanças, “os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso” (BEHAR, 2020, on-line), o que pode ter causado complicações na transição das aulas presenciais para as remotas. Essa situação não foi diferente nas escolas em que a experiência do presente artigo se baseia. Sendo suas residentes alunas do curso de Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e tendo ele durado de outubro de 2020 a março de 2022, as transições de ensino ocorridas pela pandemia mudaram a situação das aulas a cada mudança na situação da saúde. Iniciando o projeto com aulas somente virtuais, passando para o híbrido e finalizando com aulas 100% presenciais, foi possível ver os processos de produção, execução e recepção das aulas em cada forma que elas aconteceram. Com isso, o desafio de cada tipo de aula também surgiu em discussão em cada etapa do projeto.

3. A solução encontrada: Tentativa de aproximar o conteúdo à realidade do aluno

Em meio a esse contexto, iniciaram-se discussões e criação de planos de ação para que as aulas com os residentes começassem de forma virtual. Para isso, ocorreram reuniões para discutir documentos pedagógicos como as DCEs, os PCNs e a BNCC e reuniões para os residentes apresentarem suas ideias de aula entre si para comentar o que funcionava e o que poderiam ter feito diferente e para que todos se alinhassem e pudessem ajudar uns aos outros para melhorar a experiência do ensino remoto, a primeiro momento.

Em reuniões de apresentação de aulas, os residentes puderam mostrar aos outros grupos o que sua dupla havia produzido de aula para a semana, o que ajudava a todos a criarem juntos, tendo ideias com base nas aulas dos outros e se auxiliando em relação a dificuldades que encontravam e como poderiam lidar com a situação no lugar do outro. Como era a primeira experiência no ensino remoto e posteriormente híbrido no contexto de escola pública para todos, as discussões foram de grande ajuda para que planos de ação pudessem ser colocados em prática, pensando em chamar a atenção dos alunos para as aulas, temas importantes para eles, como preparar as aulas, o que os documentos dizem em relação ao foco que se deve ter no momento de produzir uma aula, etc.

Dentro do contexto de transição e desafio comentado anteriormente, o aprendizado foi crescendo através das trocas feitas entre os participantes, nas reuniões organizadas pela coordenadora do programa. Foi pelo melhor conhecimento e entendimento dos documentos de ensino que baseiam a abordagem pedagógica das aulas em escolas públicas que se tornou possível entender melhor os processos da escola e as ideias por trás das atividades propostas. Os PCNs, por exemplo, focam no ensino da língua pensando em seu uso. Sendo assim, o foco seria a leitura, por ser o uso imediato do aluno, e seu ensino se afasta da gramática mostrada de forma explícita como tema principal, para que ocorra de forma contextualizada. Os Parâmetros também apresentam os temas transversais, que seriam o uso de temas de discussão na construção do uso da língua através do discurso para não somente ensinar a língua por si, mas para que esse ensino ajude o aluno a exercer seu papel de cidadão.

Para termos uma visão melhor e criar um maior espaço para que os alunos pudessem se expressar de forma individualizada durante as aulas virtuais, usamos a estratégia de focar no grupo como um todo nas atividades síncronas e incentivar a participação individual através do *Classroom* da turma após a aula para que cada aluno mandasse por escrito sua produção em relação ao tópico da aula. Assim, todos teriam oportunidades para se expressar e ainda teríamos espaço nas aulas para focar nas diferentes habilidades – escuta, fala, leitura e escrita.

Através dessas ideias e ações, produzimos atividades que começavam apresentando vocabulário ou gramática de forma contextualizada, para então colocá-lo em uso através de discussões como uma tentativa de trazer os temas para perto dos alunos e o uso desses temas em textos para o ensino de técnicas de leitura. A ideia nas aulas era sempre aproximar o conteúdo ao mundo do aluno, para fazer sentido para ele, criando interesse, enquanto instigava o aluno a participar ativamente e tentar entender a atividade. Um exemplo foi a explicação das técnicas de leitura de *Skimming* e *Scanning*, através de textos de “Os Vingadores”, série de filmes que estava popular no período e que os alunos gostavam bastante.

Para usar as discussões e debates, começamos no mais próximo ao aluno, pensando em situações corriqueiras e apresentando o uso do *modal verb* “*should*” para conselhos e recomendações com o intuito que eles se colocassem nas situações apresentadas e sugerissem soluções e formas de lidar com alguns problemas específicos. Essa aproximação dos temas também foi uma estratégia pensando na distância que existia entre residentes e alunos. Uma possibilidade que esse modo de aula abriu foi o uso de slides para as aulas, em que sempre nos empenhávamos a criar artes que fossem bem informativas e que chamassem a atenção dos alunos para as atividades, sempre fazendo o possível para colocar temas que fossem do interesse dos alunos, criando uma ponte entre eles e o assunto a ser aprendido. Na modalidade presencial, nem sempre podemos contar com slides visto que nem todas as escolas públicas têm projetores e acesso aos meios tecnológicos.

Outro documento que foi de auxílio para as produções de aula foram as DCEs. Esse documento traz um panorama das abordagens pedagógicas e seus usos através do tempo, comentando as mudanças de visão em relação à educação e suas aplicações. Nessa análise, é pontuado cada momento e discussão em relação a cada abordagem conforme uma nova aparecia, chegando então até a abordagem da pedagogia crítica, em que o ensino está diretamente relacionado à discussão e debate de seu meio e cultura. Novamente, pensamos a importância da contextualização das atividades para a produção dos alunos fazer sentido, focando na aquisição de uma outra língua ligada ao uso contextualizado e trabalhado para que o aluno exerça seu papel de cidadão questionador.

Assim, criamos atividades em que os alunos interagem em contextos específicos e trocavam os papéis na conversa para terem diferentes visões, experienciando diversos contextos, comportamentos e sensações. Um exemplo seria a atividade de entrevista de emprego, em que os alunos passavam pela experiência de serem entrevistados por um colega, depois trocavam de papel e passavam a entrevistar os outros. Com isso, eles tinham a experiência de ter a mesma interação numa mesma situação, mas através de uma visão e perspectiva diferentes. Essa atividade demandava muita interação e separação de grupos, então só conseguimos executá-la quando as aulas já estavam presenciais. Sentimos, então, que as aulas virtuais ainda poderiam funcionar para abrir o diálogo e questionamento, mas com maior foco em um grupo, com menos atividades individuais e de divisões de grupos menores.

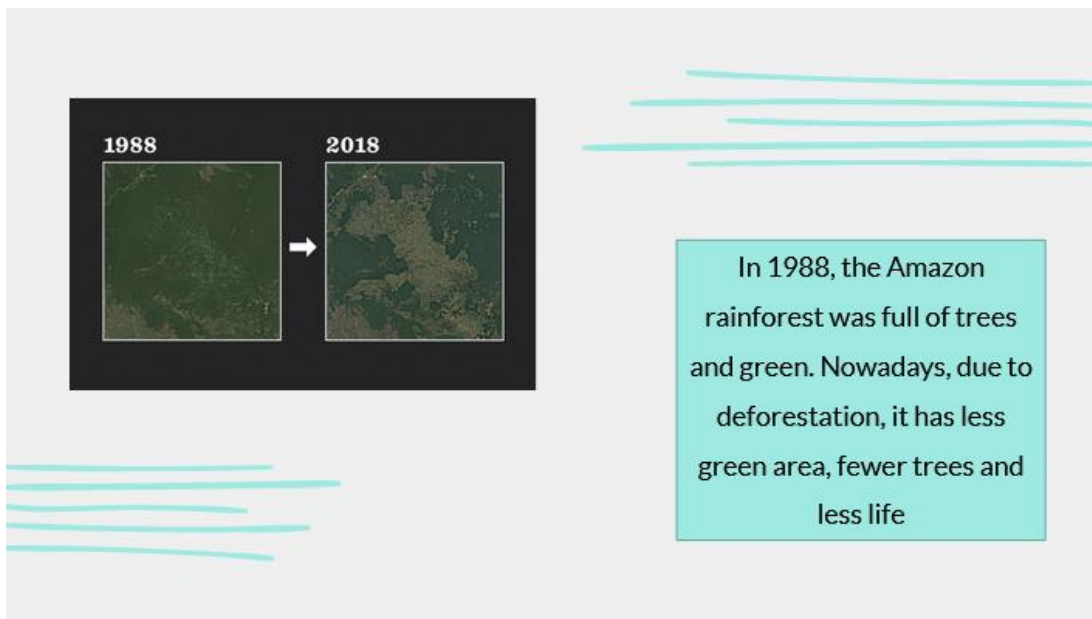
Outro exemplo que gostaríamos de trazer foram as aulas ministradas no auge da pandemia de coronavírus para alunos do segundo ano do Ensino Médio. Observamos baixíssima motivação por parte dos alunos em relação à participação, uma vez que, muitas

vezes, ninguém comparecia às nossas aulas. A professora preceptora nos havia dito que esse era um problema recorrente dessa turma, que não se adaptou bem às aulas on-line de modo geral. Dessa forma, tentamos elaborar materiais didáticos que fossem interessantes para os alunos e que os motivassem a comparecer com mais frequência e talvez a chamar seus colegas para nossas aulas.

Ao consultar o plano de ensino, observamos que o próximo conteúdo seria a comparação entre os tempos verbais *Simple Present* e *Simple Past*. Resolvemos, então, tratar desse assunto de uma forma que engajasse os alunos presentes. Desenvolvemos esse material em slides na plataforma Apresentações Google, em que sempre trabalhamos colaborativamente. Iniciamos o material com uma breve explicação do conteúdo gramatical, pois era esperado que os alunos já tivessem assistido a aulas previamente ministradas pela professora preceptora sobre tais assuntos. Então, para que ficasse mais claro para os alunos, decidimos unir os dois tempos verbais, utilizando exemplos intitulados *'then and now'*, comparando situações no passado e no presente com o uso de imagens. Para Ur (1996, p.281), “é importante que os aprendizes tenham algo para visualizar, que seja atraente e relevante para a atividade em questão”. Depois de analisarem as situações apresentadas, os alunos deveriam fazer uma atividade de preencher lacunas de algumas frases com o tempo verbal correto para cada verbo em parênteses. Pensando em aproximar o conteúdo à realidade dos alunos (UR, 1996), optamos por trazer imagens de celebridades nacionais e internacionais de fácil reconhecimento.

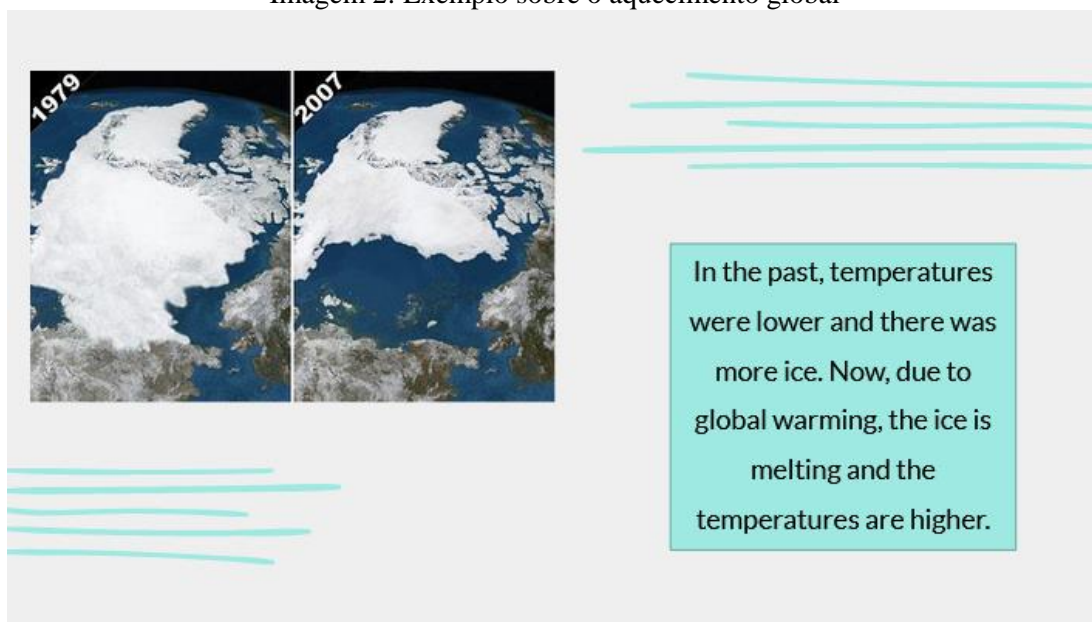
A partir dos exemplos apresentados, os alunos deveriam elaborar frases seguindo o modelo *'then and now'*, comparando a si mesmos no passado e no presente. Pensamos que uma atividade como essa, após vários exemplos, seria vantajosa para que o aluno se valesse da contextualização prévia e se sentisse mais motivado ao poder compartilhar suas próprias experiências pessoais, afinal, conforme Ur (1996), é mais provável que os alunos se interessem por tarefas que se relacionem com eles mesmos, como suas próprias opiniões, experiências, gostos e sugestões. Para finalizar a aula, consideramos relevante trazer uma atividade que promovesse maior reflexão sobre importantes questões atuais do cenário nacional e também internacional. Trouxemos exemplos como o desmatamento da Floresta Amazônica, o aquecimento global e a pandemia de COVID-19 (Imagens 1, 2 e 3, respectivamente), com o objetivo de praticar o conteúdo e ao mesmo tempo fomentar discussões acerca desses temas. Conforme os PCNs (1998, p.43), os temas transversais fornecem “os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem”.

Imagem 1: Exemplo sobre a Floresta Amazônica



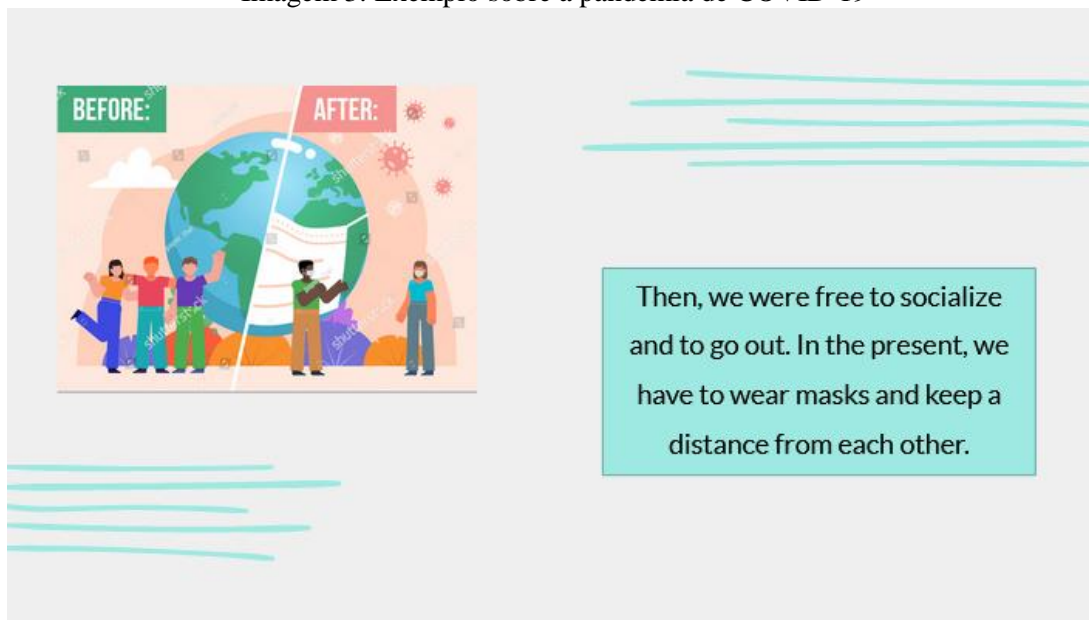
Fonte: Os Autores (2022)

Imagem 2: Exemplo sobre o aquecimento global



Fonte: Os Autores (2022)

Imagem 3: Exemplo sobre a pandemia de COVID-19



Fonte: Os Autores (2022)

Como esperado, somente duas alunas compareceram nessa aula, ambas permanecendo com a câmera desligada durante toda a aula. Uma delas não ligou o microfone em momento algum, participando esporadicamente através do bate papo da chamada de vídeo e somente por meio da língua portuguesa. Sendo assim, a participação se deu, majoritariamente, por somente uma aluna. Esta participou como pôde, ligando o microfone quando solicitado. No início da aula, na parte gramatical, não houve participação. Assim que apresentamos os exemplos com imagens, a participação foi um pouco maior, pois as alunas interagiram a partir de nossas perguntas. Um exemplo disso foi quando mostramos uma ilustração de dois homens na praia, um de décadas atrás e outro representando a modernidade. O primeiro olhava assustado para as tatuagens do segundo, já que a única estampa que ele carregava estava em sua bermuda. Tal imagem gerou uma breve discussão sobre estereótipos relacionados a identidades visuais, pois também perguntamos se as alunas possuíam tatuagens.

Na próxima parte da aula, na qual havia exercícios de preencher lacunas, também contamos com o auxílio imagético de celebridades, mas tivemos um pouco mais de dificuldade em fomentar a interação dessas alunas. Imaginamos que isso se deu pela necessidade de colocar a parte gramatical em prática, o que pode gerar insegurança, ou por mera falta de interesse. Esse fenômeno é possivelmente derivado de uma falta de motivação intrínseca ao aprendiz (pela qual o conhecimento gera interesse por si mesmo) e pela existência de, na maior parte do tempo, apenas uma motivação extrínseca (derivada de interesses externos ao aprendizado, como notas, aprovação ao final do ano, etc.). Esta última, por estar relacionada majoritariamente com fatores além do aprendizado da língua inglesa em si, permanece mais longe do alcance do professor (UR, 1996). Para conseguirmos concluir essa tarefa, o exercício de preencher lacunas foi feito em formato de uma explicação adicional, ao invés da atividade prática que havíamos planejado.

A última parte da aula teve resultado similar. A atividade que pedia informações pessoais não causou tanto interesse e as alunas alegaram falta de criatividade ao falar de si mesmas, mesmo contando com nossas dicas de vocabulário e expressões temporais. As frases foram elaboradas através do bate papo da chamada, mais em português do que de fato na língua inglesa. Finalmente, na última atividade, pedimos para que elas utilizassem as estruturas previamente explicitadas para falarem sobre alguns eventos como o desmatamento da Floresta Amazônica, o aquecimento global e a pandemia de coronavírus. Utilizamos as Imagens 1, 2 e 3, que comparavam o avanço dos dois primeiros fenômenos e hábitos que adquirimos ou abandonamos na pandemia para servirem de base para a discussão e para que as alunas elaborassem as frases com mais facilidade. Mais uma vez, o resultado se repetiu: falta de interesse nos temas apresentados e resistência face o uso da língua estrangeira. Ao final de várias tentativas, decidimos somente discutir sobre os temas de forma geral.

4. Resultados

Em relação à experiência dessas residentes individualmente, para além dos trabalhos feitos em duplas e discussões em grupo, houve uma mudança nas visões sobre o funcionamento da escola, mudando conforme conheciam melhor seus procedimentos. Apesar de já terem trabalhado como professoras de inglês em escolas de idiomas e com diferentes metodologias, tinham uma visão do ensino público como ex-alunas, sem compreender a complexidade da estrutura e de onde vinham as ideias que padronizavam a base de ensino. Quando começaram sua participação no programa da Residência Pedagógica, não entendiam qual era a base de ensino e teorias pedagógicas e metodológicas que permeavam o ensino em escolas públicas. Isso só foi possível após a leitura dos documentos DCEs e PCNs ser feita e discutida em grupo, com os comentários norteadores da orientadora do programa, o que fez com que a análise das abordagens e seus usos ficassem mais evidentes em sala de aula, conforme as observações de aula ocorriam. Foi possível entender e focar a abordagem em sala de aula para esse público e demanda, diferentemente de como costumavam fazer em escolas de idiomas, seguindo um livro e metodologia à risca. Possuíam a liberdade de entender mais profundamente as sugestões metodológicas para a produção de uma aula boa segundo os parâmetros que precisavam seguir e aos poucos entendiam também as limitações existentes nos tipos de ensino (remoto, híbrido e presencial), assim como as possibilidades que cada um deles trazia (e.g. uso de slides x facilidade de interação mais próxima).

Dentre tantos temas pedagógicos abordados nas reuniões da Residência, um dos essenciais foi as discussões em relação à frustração e motivação. Esse tema acabou surgindo devido a todas as alterações que aconteciam e a necessidade de adaptação e mudança a cada aula para equilibrar o medo pela saúde, a falta de atenção dos alunos nas aulas remotas (tema de preocupação e frustração bastante recorrente na experiência do grupo) e pensar em possíveis formas de lidar com isso, adaptar, readaptar, etc. Com essas discussões, não só colocamos os processos de ensino-aprendizagem em pauta, mas também colocamos uma visão sobre como fatores externos influenciam na experiência. Ao fim, não estávamos somente vivendo as mudanças de ensino no momento, estávamos passando por um momento diferente de tudo o que conhecíamos, enquanto tentávamos lidar com o mundo a nossa volta e nossos próprios limites e frustrações enquanto dávamos nossas aulas. O mesmo acontecia com nossos alunos, mas do outro lado.

Quando tudo voltou ao presencial e foi possível ver os alunos de perto pela primeira vez, pôde-se entender seus interesses, bloqueios e sentimentos de forma mais completa. Conseguimos sentir a energia voltando a eles e aos residentes, como se a presença das outras

peças por perto despertasse seu ânimo novamente. E, então, o desafio que esperamos das aulas era o previsto no começo do programa, o esperado que tínhamos antes e mudou de várias formas desde o início do programa: despertar a atenção e motivação dos alunos. Com a possibilidade das aulas presenciais, optamos por jogos e folhas sulfite para que os alunos pudessem participar ativamente das atividades e conseguimos ver os planos de aula acontecendo de forma mais próxima e assertiva conforme íamos entendendo melhor como cada turma funcionava e como aplicar o que havíamos discutido e estudado nas reuniões e atividades. No final, as residentes conseguiram sentir que eram realmente professoras naquelas turmas.

Através do Programa da Residência Pedagógica, os bolsistas em geral conseguiram se entender melhor como professores e ter maior interesse na área do ensino em escolas públicas. Conseguiram entender os documentos que embasam as práticas pedagógicas e como usá-los juntamente a sua autonomia como professores para criar um ambiente agradável para que os alunos se sintam livres e instigados a aprender e se expressar nas aulas. Foi um número grande de horas de aula para cada um dos três módulos do programa, com aulas planejadas sistematicamente em planos de aula revisados pelos professores preceptores, com sua posterior avaliação à aula ministrada. Também ocorreram reuniões para discussão de temas estudados, abordando os documentos pedagógicos oficiais, teóricos que dissertavam sobre indisciplina e motivação, crenças e emoções, entre outros temas.

Após um ano e meio do início da Residência Pedagógica, os residentes perceberam sua evolução desde o início das atividades até a finalização do programa. Ele foi muito importante para criar uma base teórica e prática para basear as práticas futuras desses licenciandos, pois através do programa foi possível vivenciar diferentes situações, contextos de ensino e desafios, assim como diferentes meios e possibilidades de soluções e resoluções de problema. Talvez o principal aspecto dessa experiência seja a adaptabilidade e maleabilidade que o docente adquire com sua experiência em sala de aula, que o possibilita trabalhar em situações diversas e com diferentes pessoas e levar em conta cada uma delas e de seus contextos, lidando melhor com a pluralidade e diversidade de ideias, histórias e níveis de inglês que encontramos em uma mesma turma. Todas essas considerações devem ser levadas em conta no momento de se pensar em estratégias para se aproximar dos alunos e aumentar a motivação deles.

5. Conclusão

Apesar do nosso preparo e cuidado ao selecionar temas e atividades para melhor aproveitamento dos alunos, foi um grande desafio promover uma motivação mais satisfatória dos alunos no ambiente remoto. O uso de imagens e exercícios personalizados, como sugere Ur (1996), e o uso de temas transversais, como encorajam os PCNs (1998), foram de grande ajuda, mas em geral não surtiram o efeito desejado. Isso pode ter acontecido por questões individuais dos alunos (como falta de motivação extrínseca), por não comparecerem assiduamente às aulas e não estarem tão familiarizados com o conteúdo ou com as residentes, por resistirem ao modelo remoto de ensino ou por qualquer outro motivo além do nosso conhecimento. Dessa maneira, concluímos que, por mais que o professor tente motivar os alunos por meio de materiais didáticos adaptados e cuidadosamente escolhidos, ele não é o único fator do qual depende o interesse dos alunos. Fatores internos, individuais e externos, como a realidade do aluno fora da sala de aula, também contribuem para sua motivação ou a falta dela. Outro fator extremamente limitador foi a realidade do ensino remoto, nova para todos os alunos, residentes e professores e de difícil acesso para muitos desses alunos da

escola pública. A partir dessa experiência, houve uma frustração inicial no que dizia respeito ao sucesso da nossa aula, que, após reflexão conjunta, foi substituída pelo contentamento por termos dado o nosso melhor, dentro das várias limitações a nós impostas.

REFERÊNCIAS

BARONE, I. **Por que fechar escolas por causa do coronavírus? Entenda.**

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-que-fechar-escolas-por-causa-do-coronavirus-entenda/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade UFRGS**. [S. L.]. 06 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Estatísticas Sociais. Ibge Agências (Ed.). **IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019**. 2019. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em:

<https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/linha-do-tempo>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MILANEZ, C. Pandemia difunde Ensino Remoto Emergencial pelas escolas do Brasil. **Jcnet**. [S. L.], p. 0-0. 17 maio 2020. Disponível em:

<https://www.jcnet.com.br/noticias/geral/2020/05/723516--pandemia-difunde-ensino-remoto-emergencial-pelas-escolas-do-brasil.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. 2008,

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VERDÉLIO, A. **Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. 2020.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BICENTENÁRIO DE *FRANKENSTEIN*: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO MAPEAMENTO DE ADAPTAÇÕES DA OBRA DE MARY SHELLEY EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA COMO PRÁTICA DO PIBID NAS OFICINAS DO PROEMI

Fernando S. de Jesus¹, Pedro Lucas P. Santos², Maria de Fátima Lantyer Belo A. Gomes³

¹ Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV - Jacobina. Jacobina, BA, Brasil.

² Graduando em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV - Jacobina. Jacobina, BA, Brasil.

³ Especialista em Metodologia do Ensino de Língua (IBPEX, 2006). Professora do Curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV - Jacobina. Professora no Colégio Estadual de Jacobina. Jacobina, BA, Brasil.

fersilsus16@gmail.com, pedro-2068@live.com, falantyer@gmail.com

Resumo. Partindo do interesse em se trabalhar com obras literárias por meio de suas transposições midiáticas em sala de aula de Língua Inglesa, o presente artigo, caracterizado como relato de experiência, busca discorrer a respeito de uma das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no segundo semestre de 2018 em articulação com as Oficinas do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães em Jacobina-BA. A ação desenvolvida se baseou no mapeamento de algumas adaptações da obra *Frankenstein: ou o moderno Prometeu* de Mary Shelley que foram desenvolvidas para os mais diversos formatos ao longo do tempo, a partir disso foram construídos banners informativos com base no levantamento de dados mencionado. Foram também realizados dois momentos de intervenção cinematográfica com discussões temáticas intrínsecas às adaptações filmicas e à obra literária referida, que no ano destacado completava seu bicentenário. Por meio da práxis e do resultado positivo da ação, busca-se discutir ao longo do texto a autonomia do aluno desenvolvida por meio de uma metodologia construtivista, bem como o trabalho de pesquisa atrelado a adaptações da obra de Shelley e principalmente discutir o potencial de se utilizar adaptações de uma obra literária em Língua Inglesa como material pedagógico no intuito de contribuir para a formação cultural dos alunos, assim como ampliar o interesse deles no texto original (SILVA; DIAS, 2018).

Palavras-chave: *Frankenstein; intermedialidade; PIBID; Língua Inglesa; protagonismo discente.*

Abstract. Based on the interest in working with literary works through their media transpositions in the English classroom, this article, characterized as an report of experience, aims to portray one of the actions developed by the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (PIBID), in the second half of 2018, in conjunction with the Workshops of the “Programa Ensino Médio Inovador” (ProEMI) at Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães in Jacobina - BA. The activity was to map some adaptations of the gothic novel *Frankenstein: or modern Prometheus* by Mary Shelley

that were developed for the most diverse formats over time. Thereafter informative banners were built based on the aforementioned data collection. There were two moments of cinematographic intervention, directly related to thematic discussions to the film adaptations and the mentioned literary work, which in the highlighted year completed its bicentennial. Through praxis and the positive result of the action, this article pursues to discuss throughout the text elements as the autonomy of the student developed through a constructivist methodology, as well as the research work linked to the adaptations of Shelley's work and mainly to discuss the potential of using adaptations of a literary work in English as pedagogical material, in order to contribute to the cultural formation of students, as well as increase their interest in the original text (SILVA; DIAS, 2018).

Keywords: Frankenstein; intermediality; PIBID; English Language; student protagonism.

1. Introdução

O presente relato de experiência discorre sobre uma atividade desenvolvida no segundo semestre de 2018, que teve como seu fator primário para delineamento a convergência de neste mesmo ano se comemorar os 200 anos de publicação da obra *Frankenstein*: ou o moderno Prometeu (1918) de Mary Shelley. Seus encaminhamentos foram agregados à comemoração *Halloween* em 31 de outubro, que ao final serviu como momento de culminância para a atividade, reflexão acerca de aspectos culturais e também de descontração.

Experiências que têm como base o trato com obras literárias em diálogo com suas adaptações a outras mídias, requerem principalmente em sala de aula uma atenção maior sobre como cada produção será explorada pedagogicamente, no que diz respeito à abordagem metodológica e também sobre as motivações e vantagens que permeiam o uso desse conteúdo. Partindo dessa reflexão é possível entender que as noções que outrora se tinha sobre ferramentas didáticas e métodos de ensino de uma língua estrangeira vieram se transformando e ampliando ao longo do tempo, ao passo em que novas necessidades de integração de recursos e avanços de um mundo globalizado foram surgindo. Sendo assim, cabe destacar o papel da intermedialidade nesse processo, uma vez que, segundo Rehm (2010), a mesma ganha força no século XXI, sendo este permeado pelo uso cada vez mais frequente da imagem e marcado pela escrita tendo mais interações com outros discursos.

Além de uma delimitação temática, ações que se voltem para a articulação de textos transpostos para outras mídias como recurso mediador no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de línguas precisam fazer sentido quando inseridas numa abordagem metodológica, sendo assim, o papel formador do docente diante de novas abordagens de ensino e recursos pedagógicos é desafiado, e nesta experiência, o desafio se constrói a partir do uso de uma metodologia construtivista. Diante disso, é possível destacar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) dentro do subprojeto “Aprender Inglês na escola pública? *Yes, we can*. Estratégias de produção oral e escrita a partir de gêneros textuais nas aulas de Inglês” concernente ao curso de Letras - Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - Campus IV em Jacobina, e que, especificamente, os bolsistas envolvidos na ação tiveram como *locus* de atuação a instituição de ensino Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães na mesma cidade.

No Colégio Modelo, o módulo de Língua Inglesa das oficinas do ProEMI¹ visava trabalhar as habilidades linguísticas de oralidade, leitura e escrita de maneiras diversas, além de também integrar aspectos como repertório cultural, comunicação, pensamento e cooperação, que são algumas das competências trabalhadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), a abordagem temática voltada para o bicentenário de *Frankenstein* permitiu o delineamento de uma intervenção pautada em mapear adaptações intermediárias da obra com o intuito de explorar o potencial do alunado no processo de pesquisa, assimilação e tradução de informações para a construção de *banners* expositivos, com base na premissa de mostrar o impacto cultural da obra e sua influência extra-literária em adaptações cinematográficas, teatrais, animações e em histórias em quadrinhos. Os resultados da ação foram exibidos no baile de *Halloween*, evento organizado pelos alunos, que além de ter promovido um momento de imersão na data comemorativa realizada em sua maioria em países anglófonos, também serviu de culminância para a apresentação das produções desenvolvidas no módulo em questão.

A fim de contextualizar a proposta e compreender alguns aspectos referentes à autora e sua obra, foi realizado um primeiro momento, como ponto de partida, voltado para exibição de duas produções cinematográficas (especificadas nas referências), em que uma tratava da história de Mary Shelley e a outra configurava como uma adaptação do romance escrito pela autora. Essas, com o intuito não só de introduzir e acessibilizar a obra para os alunos, como também provocar a discussão de temas intrínsecos a elas e ao texto-fonte, trazendo o cinema como ferramenta de mediação para se levantar questões referentes à literatura, tendo em vista que a obra audiovisual se mostra mais propícia para a compreensão desses temas pelos alunos devido a maneira como aborda quem o interpreta, por meio de uma ressignificação do texto-fonte (SANTOS, 2014).

Ao longo do texto são apresentadas reflexões teóricas que podem se relacionar com a prática em questão, principalmente ao se voltar para discussão dos procedimentos metodológicos, ferramentas didáticas e o contexto de formação docente envolvido na ação, dando destaque para o panorama que o PIBID possibilitou construir acerca dos desafios que permeiam a prática docente e a assimilação de como novas iniciativas e seu processo de aplicabilidade em sala de aula são possíveis e proveitosas quando bem desempenhadas.

2. Discussão teórico-metodológica da atividade

O componente de Língua Inglesa no ensino básico ainda encontra empecilhos ao se falar de integrar o sujeito nas propostas pedagógicas e fazê-lo atuar diretamente na edificação do seu próprio conhecimento. Sendo assim, a atividade aqui descrita tem esse cenário como plano de fundo e foi pensada e desenvolvida dando espaço para os alunos construírem a pesquisa, enquanto nós bolsistas do PIBID atuamos como suporte para orientações gerais, visando trabalhar a proatividade e protagonismo dos sujeitos. Nas palavras de Maciel-Barbosa, (2017, p. 35, apud BARBOSA; MOURA, 2013) “enquanto o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, o aluno é o protagonista do

¹ O ProEMI é um projeto desenvolvido pelo MEC que viabiliza a transposição dos métodos de ensino numa sala de aula tradicional, buscando explorar novas formas de aprendizado, produção e trabalhando também com as relações interdisciplinares. (BRASIL, 2009).

processo”. Partindo disso, Macedo (1994) traz considerações sobre o benefício do método construtivista, que é o de colocar o aluno em atividade ao sair das premissas do ensino tradicional que se baseia na transmissão de conteúdo, o que dá lugar para o sujeito aprendente ser protagonista durante o próprio aprendizado.

O método utilizado no desenvolvimento da atividade se pautou nos caminhos do construtivismo (com base em MACEDO, 1994), que abre espaço para a edificação do conhecimento ao colocar os discentes como sujeitos ativos e centrais ao longo da ação, enquanto o professor — e bolsistas, como no caso em questão — atuam como mediadores. Sair do método tradicional e flexibilizar a construção do projeto agregando os saberes dos sujeitos aprendentes contribui tanto para a resignificação das práticas docentes quanto para o engajamento e aproveitamento da proposta como um todo, afinal, “os alunos já possuem conhecimentos prévios advindos da experiência pessoal. Na concepção construtivista é a partir desses conhecimentos que o aluno constrói e reconstrói novos significados.” (MIRAS, 1999, p. 3).

O módulo de Língua Inglesa nas oficinas do ProEMI, de uma forma geral promoveu uma maior discussão e aprofundamento dos conhecimentos acerca desta obra de Mary Shelley. Pelo fato de que haviam outros bolsistas do PIBID, várias foram as atividades propostas para desenvolvimento, cabendo aos alunos escolherem qual delas tinham mais afinidade. As atividades em questão se configuraram na elaboração de uma peça teatral (adaptação de cenas ou encenação de algum momento específico da obra), a organização de uma coreografia (original, que remetesse de forma direta ou indireta à obra, sendo desenvolvida e performada pelos próprios discentes), um *talk-show* (trazendo uma conversa entre a autora, o cientista e a criatura, apresentada ao vivo e de forma bilíngue) e, por fim, a confecção de *banners* também bilíngues, mostrando o impacto da obra e reunindo um apanhado de adaptações. Cada uma dessas atividades foi mediada por uma dupla de bolsistas, que auxiliaram os encaminhamentos e produções de cada tarefa específica.

No que se refere à atividade que orientamos, ela teve como premissa mapear adaptações intermediárias de *Frankenstein*: ou o moderno Prometeu de Mary Shelley, no intuito de ilustrar, por meio de *banners* bilíngues, o impacto da obra em questão para os mais diversos formatos. A atividade foi dividida por etapas, na qual o primeiro momento foi destinado ao esclarecimento da proposta e apresentação dos eixos a serem pesquisados (adaptações cinematográficas, quadrinhos, peças teatrais e animações) mostrando a dimensão das adaptações nos mais diversos meios de comunicação como Hutcheon (2006) bem define. Segundo a autora “adaptações estão em todo o lugar hoje em dia: na televisão e nas telas dos filmes, nos palcos musicais e dramáticos, na Internet, em romances e gibis [...]” (HUTCHEON, 2006, p. 2, tradução nossa)². Visualizar essa dimensão de repertório trazida por Hutcheon foi um dos objetivos almejados na construção da proposta, buscando abordar o impacto de *Frankenstein* neste período de 200 anos.

Ademais, o projeto trabalhou sob a perspectiva dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2007) sendo esse o principal foco do subprojeto do PIBID, do qual a atividade em questão se

² “Adaptations are everywhere today: on the television and movie screen, on the musical and dramatic stage, on the Internet, in novels and comic books [...]” (HUTCHEON, 2006, p. 2).

desmembra. A escolha do produto final, banner, se deu por este se tratar de um gênero textual expositivo de cunho informativo e multissemiótico (COSTA, 2008) que reflete a pesquisa construída pelos alunos. Com isso, os oito discentes envolvidos na proposta dividiram-se em quatro duplas para pesquisar cada uma das quatro áreas de adaptações já mencionadas, sendo que os encontros seguintes foram dedicados à pesquisa para a obtenção de material, fazendo uso dos computadores e do acervo da biblioteca escolar. Os alunos levantaram dados por meio do uso desses recursos se pautando principalmente em *sites online* que poderiam abranger algum tipo de acervo imagético e/ou compilado de informações relacionadas aos respectivos temas.

Atendo-nos ao contexto em que a atividade se desenvolveu e quanto aos estudantes envolvidos cabe pontuar que, as oficinas do ProEMI eram realizadas com turmas do 1º e 2º ano do ensino médio no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães na cidade Jacobina, Bahia, e ocorriam uma vez por semana em espaço escolar, no contraturno (turno Vespertino), visto que as atividades letivas do colégio realizavam-se apenas no Matutino. Sendo assim, nos dias dedicados às oficinas, os alunos participantes tinham um dia de educação integral — sendo esta uma das propostas oferecidas pelo ProEMI. Deste modo, os discentes finalizavam suas atividades pela manhã, almoçavam no próprio colégio e logo após continuavam as atividades pela tarde nas oficinas. O período de realização se deu entre os dias 11 de setembro a 23 de outubro de 2018, tendo ainda um momento posterior de culminância e exposição das produções no dia 31 de outubro, coincidindo com a comemoração do *Halloween*.

A união da comemoração do bicentenário da obra com esta data comemorativa se mostra coerente, uma vez que *Frankenstein* é um nome mundialmente conhecido e a representação da criatura está, em muitos casos, aliada à figura do zumbi, também presente no imaginário cultural do *Halloween*. Vale citar que, por ser um contexto extra-classe, apenas os alunos que se sentiam interessados participavam; estes trabalhavam ativamente e de maneira colaborativa em grupos, realizando pesquisas, trazendo discussões interessantes e levantando ideias relevantes para a realização das produções, sendo acompanhados pelos bolsistas.

Ainda bebendo da fonte de Hutcheon (2006), adentramos o conceito de múltiplas mídias e a partir dele cabe mencionar Clüver (2011) e seu estudo na área de intermedialidade, sendo entendida pelo autor como um fenômeno que se volta para descrever a inter-relação ou interação entre as mídias. Além disso, ao trazer esses conceitos inseridos em contexto prático, Silva e Dias (2018) contribuem com os conhecimentos a respeito da intermedialidade que, introduzida no contexto de sala de aula, tende a instigar a leitura do texto-fonte em outros momentos, assim como construir repertório cultural para o aluno apresentando o material textual a partir de novas abordagens midiáticas dentro do campo da informação e comunicação e que está em consonância com a dinâmica social atual.

3. Relato de experiência: Convergência de saberes através da colaboratividade

Após iniciar as ações do módulo de Língua Inglesa do ProEMI e apresentação do projeto a ser desenvolvido, houve momentos extra de caráter formativo, que figuraram no início e durante o desenvolvimento da atividade que envolvia os discentes, com o intuito de aproximar os discentes ainda mais da atividade a se desempenhar e da obra em si. Desses

momentos de contextualização e imersão no universo em que a obra de Mary Shelley está inserida, destacam-se a exibição de duas obras cinematográficas e a participação dos alunos em uma roda de conversa sobre *Frankenstein* conduzida pelo grupo de pesquisa Desleituradas em Série, atuante na UNEB - Campus IV - em Jacobina. Relatar a experiência nesses momentos é de suma importância, visto que foi notória a absorção de informações, engajamento com as propostas e proatividade na feitura dos produtos finais da oficina.

3.1 Intervenção cinematográfica

Durante o processo de pesquisa e construção das atividades, houve dois momentos de intervenção de obras cinematográficas com o intuito de proporcionar aos discentes o contato, num primeiro momento, com uma adaptação da história presente no livro, porém com uma abordagem contemporânea e logo adiante com outra que tratava da história da autora e o contexto em que a obra foi escrita. A exibição dos filmes serviu como conteúdo adicional, uma vez que estavam diretamente interligados com a obra e a essência da proposta de maneira geral, e que teve como base, complementar e dar um maior suporte para atividades em sala de aula, partindo do princípio que as adaptações cinematográficas têm o potencial de aproximar os alunos, instigando-os a conhecer a literatura que se faz presente por meio de outras mídias (SOUSA, 2019 apud GAREIS, 2000).

A primeira das adaptações exibidas foi *I, Frankenstein - Frankenstein: Entre Anjos e Demônios no Brasil* -, filme de 2014, com direção de Stuart Battie. Foi notória a absorção de conteúdo pelos alunos, visto que, nos momentos de conversação e discussão de ideias, sempre havia menções ou referências ao filme. A segunda adaptação - “*Mary Shelley*”, filme de 2018, dirigido por Haifaa Al Mansour - visou explorar mais o lado da autora, fora da obra, mostrando sua vida e suas influências referentes ao contato com a literatura; é sabido que o pai de Shelley era bibliotecário e a mãe era escritora e defensora dos princípios feministas. Após assistir, houve uma roda de conversa com os alunos a respeito do papel da figura feminina na literatura, especificamente tratando de Mary Shelley, que detém uma das obras mais conhecidas e referenciadas mundialmente, onde, até então, alguns discentes ainda acreditavam que a obra havia sido escrita por um homem, justamente pela questão do tema apresentado e da época em que a mesma foi escrita. Alguns dos estudantes inclusive mostraram-se surpresos ao saber que a escrita de tal obra foi motivada por uma ‘aposta’, e que Mary Shelley tinha apenas 18 anos quando a escreveu.

3.2 União de projetos: PIBID e Desleituradas em Série

Em meio à produção das atividades, houve uma ligação ainda mais estreita entre colégio e universidade. Foi estabelecida uma parceria com o Leia Mais Mulheres³, em que Mary Shelley e sua obra seriam em breve debatidas, ficando acordado que os alunos do Colégio Modelo estariam presentes para essa discussão. Durante esse momento houve uma

³ Projeto de extensão idealizado pelo grupo de pesquisa “Desleituradas em Série” na UNEB - Campus IV em Jacobina durante os anos de 2018 e 2019, em que durante os encontros eram lidas e debatidas as mais diversas obras de autoria feminina.

mostra não apenas das mais diversas edições de Frankenstein enquanto obra literária, mas também de adaptações cinematográficas e teatrais, estas sendo deveras importantes para conhecimento geral, e especificamente para os alunos responsáveis pela confecção dos *banners* sobre as adaptações. Assim como no colégio, houve um momento de roda de conversa voltado para ouvir as opiniões e colocações de todos os presentes, como também para sanar dúvidas dos discentes.

Uma coisa importante a se mencionar é a ida dos estudantes à UNEB. Uma grande parte tinha uma visão “distorcida” e acreditava que a universidade era um ambiente extremamente fechado e privado ao público exterior, no qual muitos se surpreenderam e se familiarizaram facilmente com este ambiente educacional exterior ao colégio. Ações como esta, de possibilitar um contato maior entre alunos de ensino médio com a universidade, são importantíssimas, pois os instigam a se habituar com espaços universitários — ambientes aos quais eles poderão vivenciar enquanto cursistas após a conclusão do ensino básico — e também servem para desconstruir certos pensamentos como os mencionados previamente.

3.3 Desenvolvimento e culminância

Como previamente citado, os oito discentes dividiram-se em quatro duplas para pesquisar cada uma das quatro áreas de adaptações (cinema, teatro, quadrinhos e animações). Após todo o período de pesquisa, coleta de informações e momentos formativos que incitaram o pensamento crítico e proatividade dos sujeitos aprendentes, foi selecionado um total de quatorze adaptações, sendo elas duas peças teatrais (anos de 1823 e 2011), três histórias em quadrinhos (com publicação em 1940, 2009 e 2011), três animações (1996, 2009 e 2011) e seis adaptações cinematográficas (dispostas num período entre 1910 e 2015).

Após fazer o levantamento das adaptações, os alunos tiveram um auxílio maior dos bolsistas do PIBID. Como citado, a atividade consistia na produção de *banners* bilíngues, sendo assim, após reunir o compilado de adaptações, seria necessário pensar nas sinopses dessas produções e fazer uma reescrita em Língua Inglesa, texto esse que iria compor o *banner* em conjunto com as imagens e informações técnicas referentes às obras. Em união com os bolsistas, os discentes formularam um pequeno resumo de cada adaptação com base em informações encontradas na internet, após isso, os resumos foram traduzidos em conjunto.

Passada a primeira fase de construção e reunião de material, as informações foram organizadas e encaminhadas pela professora supervisora para uma gráfica, sendo essa responsável por fazer o design e impressão dos *banners*.

Findada a parte de produção, foi proposta uma noite de culminância para a apresentação/exposição dos trabalhos. A noite selecionada foi a de 31 de outubro de 2018, coincidindo com a comemoração do *Halloween*. Mesclando os eventos, foi decidido num primeiro momento haver a exposição e apresentação das produções e em seguida a continuação da noite com um baile de *Halloween* à fantasia. Houve as apresentações do teatro, da coreografia e do *talk-show* enquanto os *banners* foram dispostos na entrada do evento, este realizado no auditório presente nas dependências do próprio colégio. O destaque deste evento foi o protagonismo dos alunos não só nas apresentações mas no engajamento

para torná-lo possível, estando eles à frente da organização e decoração do espaço em que o baile foi realizado.

4. Resultados

A divulgação do evento mencionado foi feita utilizando o *card* abaixo, convidando não apenas os membros da comunidade escolar não-participantes das oficinas, mas também pais, responsáveis e demais membros da comunidade externa. Foi um momento extremamente rico onde elementos socioculturais que remetem à cultura anglófona foram resgatados e expostos, proporcionando às pessoas externas ao projeto visualizarem a dimensão de possibilidades de trabalho com a Língua Inglesa, o que leva à reflexão da importância e do caráter formativo que este componente tem, as possibilidades de projetos interdisciplinares que ele provê, além de instigar o trabalho com a literatura em LI e valorizar o conjunto de princípios agregados à ela.

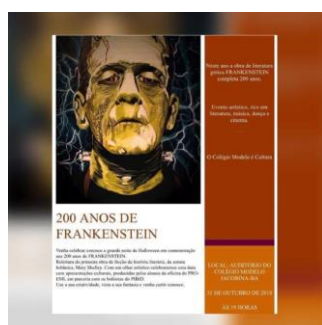


Figura 1 - Card de divulgação do evento de *Halloween*

Fonte: arquivo pessoal

O impacto visual foi de suma importância para a construção desses produtos, uma vez que o card de divulgação trazia a imagem emblemática da “criatura”, já com o intuito de provocar o público-alvo, assim como para os *banners* as cores, fontes e disposição de imagens também foram pensadas em manter a coesão do mapeamento como também torná-lo peça-chave para a decoração do ambiente, uma vez que os mesmos foram dispostos na entrada do auditório.



Figura 2 - *Banner* bilíngue contendo o mapeamento das adaptações em quadrinhos

Fonte: arquivo pessoal

Figura 3 - *Banner* bilíngue contendo o mapeamento das adaptações no teatro

contendo o mapeamento das



Fonte: arquivo pessoal



Figura 4 - *Banner* bilíngue contendo o mapeamento das adaptações no cinema

Fonte: arquivo pessoal

Figura 5 - Respectivamente, os *banners* bilíngues das adaptações de animações, teatro e cinema expostos no IV Encontro Integrado de Ensino, Pesquisa, Extensão e Ações Afirmativas da UNEB (ENINEPE) como parte do Seminário de Avaliação do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica (RP) em Salvador - BA, 2019. À esquerda a Prof^ª Ma. Graciela Penha, coordenadora do PIBID e à direita a Prof^ª Mária de Fátima Lantyer.



Fonte: arquivo pessoal

4.1 Foco da formação docente na experiência

Atuar nesse contexto nos permitiu expandir nossa prática enquanto docentes em formação, trabalhar de maneira construtiva e em parceria com os alunos, visando impulsionar seus saberes e utilizá-los na elaboração de um produto que refletisse esses conhecimentos, saindo do estilo de ensino tradicional e trabalhando de forma colaborativa com os discentes. Foi um momento marcante por ter sido a primeira “grande” atividade de mediação exercida por nós no papel de docente, considerando que éramos alunos do segundo semestre e recém saídos do ensino médio. Acreditamos que esse fator possibilitou uma maior proximidade com os alunos, uma vez que tínhamos idades próximas às deles (17 anos na época). Essa proximidade viabilizou uma relação de respeito mútuo e influenciou numa pesquisa construtiva, aliando conhecimentos de ambas as partes.

Sair do lugar de aluno de licenciatura e começar a se firmar na posição de professor, além de ser um grande passo para a construção da identidade docente, é uma janela que se abre para a percepção das necessidades no planejamento e atuação em sala de aula, sendo possível destacar o impacto das frustrações, bem como do sucesso do que foi proposto para o ambiente escolar, pois todas essas experiências são cruciais para uma maior reflexão do que funciona ou do que precisa ser adaptado para sala de aula. O PIBID ocorrendo antes mesmo das práticas de estágio supervisionado, abre esse espaço para experimentação; sem o auxílio dos professores supervisores a prática conseqüentemente não teria o mesmo impacto, tendo em vista que são como âncora por terem estado a todo momento do lado dos bolsistas em das ações, como também se mostram exemplos de profissionais que queremos ser ao atuarmos em sala de aula.

No geral, nos surpreendemos com o engajamento do grupo, pois em conversas prévias de organização, nos foi mencionado que os alunos que participaram da atividade descrita eram alguns dos que mais tinham dificuldade e resistência ao se falar de empenho e trabalho

com a Língua Inglesa. Foi um pensamento interessante de se desconstruir, tendo como força motivadora o produto final.

5. Considerações finais

Diante das dificuldades que nós, professores de Língua Inglesa especificamente, vivenciamos em nosso cotidiano, é extremamente gratificante olhar para trás e lembrar do caminho percorrido para se desenvolver um projeto tão rico, tanto em metodologias e aproveitamento de conteúdos, como também em (con)vivências que contribuem positivamente para a formação e motivação de professores de Inglês.

Destaca-se ainda o papel formativo do PIBID e se ressalta sua importância na trajetória inicial de jovens docentes, ao passo em que este proporciona o contato prévio com o ambiente escolar e dá aos docentes em formação a liberdade de experimentar diferentes métodos de ensino e ter o auxílio dos professores supervisores na atuação em sala de aula no que tange a tomada de escolhas, planejamento de atividades e suporte quanto aos conteúdos e troca de experiências. A vivência neste projeto é capaz de inserir o bolsista num contato ainda mais direto com os estudantes e pelo fato de se ter mais de uma pessoa à frente da classe, acaba tornando as necessidades estudantis mais propícias de serem assistidas.

Como dito por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2004, p. 17): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." Ser participante da formação de jovens mentes é uma experiência de grande valia, ainda mais ao se poder trabalhar através da união, e construir um produto que reflita o senso crítico do alunado ao mesmo tempo que se estimula o gosto pela atividade de pesquisa, o contato com a Língua Inglesa e a imersão num contexto que parece tão distante mas se torna tão próximo e prazeroso através da mediação, colaboração e a aproximação do ato de leitura e consequentemente do contato com suas transposições midiáticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Ensino Médio Inovador. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

CLÜVER, C. **Intermedialidade**. Escola de Belas Artes: PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 1, p. 8-23, n. 2, nov. 2011.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HUTCHEON, L. **A theory of adaptation**. Nova Iorque e Londres: Routledge, 2006.

I, Frankenstein. Produção de: Richard S. Wright, Tom Rosenberg, Andrew Mason, Gary Lucchesi, David Kern, Kevin Greivoux, Troy Lum, James McQuaide, Eric Reid. EUA/Austrália. Hopscotch Features, Lakeshore Entertainment, 2014. 1º DVD (93 min).

MACEDO, L. de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACIEL-BARBOSA, T. A. **Protagonismo do aluno e uso de metodologias ativas em prol da aprendizagem significativa**. In: Dossiê Educação Humanista. Rev. Educ., Brasília, ano 40, n. 154, p. 32-56, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/61/30>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*- 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARY Shelley. Direção de Haifaa Al Mansour. Irlanda/Luxemburgo/Reino Unido. 2018. 1º DVD (120 min).

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

REHM, A. C. J. **Estudo comparado entre literatura e cinema. Análise comparatista entre Pride and Prejudice de Jane Austen e o filme homônimo de Joe Wright**. In: III COLÓQUIO do PPG-Letras/UFRGS. Porto Alegre: Cadernos do IL, dez. 2010. p. 48-61. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

SANTOS, N. E. P. **Cinema e literatura: a adaptação fílmica como suporte à leitura literária em contexto de ensino do francês como língua estrangeira**. 2014. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, MS. 2014.

SOUSA, B. L. M.. **O uso da literatura infantil nas aulas de língua inglesa: uma proposta de sequência didática a partir da obra Matilda, de Roald Dahl**. 2019. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras - Língua Inglesa) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2019.

SILVA, V.; DIAS, S. **TRANSPOSIÇÃO INTERSEMIÓTICA: O RECURSO CINEMATOGRAFICO PARA ESTIMULAR A LEITURA EM LÍNGUA INGLESA**. In: Cadernos do CNLF, vol. XXII, n. 03, Tomo II. **Anais do XXII CNLF**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxii_cnlf/cnlf/tomo02/061.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2021.

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE NO ENSINO REMOTO: REFLEXÕES EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM PARCERIA COM O PIBID LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA (UFSM)

Célia H. P. Della Mea¹, Camila N. Selle², Sonia K. dos Santos³

¹Curso de Letras – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil.

²Docente da educação básica – Escola Básica Estadual Érico Veríssimo

Santa Maria, RS, Brasil.

³Docente da educação básica – Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Santa Maria, RS, Brasil

celiadmea@gmail.com, camila-nselle@educar.rs.gov.br, sonia.sankle15@gmail.com

Resumo. O objetivo deste artigo é apresentar e refletir sobre duas atividades didáticas multimodais que foram planejadas e executadas durante o ensino remoto, em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Letras – Língua Portuguesa da UFSM), para a disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas estaduais da cidade de Santa Maria, RS. Este artigo registra breve relato e contextualização sobre a suspensão das aulas presenciais em consequência da pandemia, fato que gerou o uso de plataformas on-line para viabilizar o ensino remoto emergencial. Para essa nova modalidade de ensino/aprendizagem e a fim de abarcar os conteúdos do ensino, foram planejadas atividades pelas professoras supervisoras e pelos acadêmicos do Curso de Letras – Português, da UFSM, participantes do PIBID. Tais atividades foram desenvolvidas seguindo uma proposta de leitura crítica a partir da óptica de multiletramentos. Pode-se concluir que a prática multimodal no ensino proporciona meios à formação de cidadãos mais críticos, capazes de compreender diferentes contextos sociais e, conseqüentemente, opinar sobre eles de forma eficaz. Além disso, o material resultante do trabalho com a multimodalidade em sala de aula constituiu-se com maior autonomia dos alunos e favoreceu a criatividade dos discentes na construção da aprendizagem.

Palavras-chave: pandemia da covid-19; ensino remoto; multiletramentos; PIBID.

Abstract. The objective of this article is to present and reflect on two multimodal didactic activities that were planned and carried out during remote teaching, in partnership with the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID Letters – Portuguese Language), for the discipline of Portuguese Language, in two state schools in the city of Santa Maria, RS. This article records a brief report and contextualization about the suspension of face-to-face classes as a result of the pandemic, a fact that generated the use of online platforms to make emergency remote teaching possible. For this new teaching/learning modality and in order to encompass the teaching contents, activities were planned by the supervising teachers and by the academics of the Letters Course – Portuguese, from the Federal University of Santa Maria (UFSM), participants of the PIBID Letters – Portuguese Language. Such activities were developed following a proposal of critical reading from the perspective of multiliteracies. It can be concluded that the multimodal practice in teaching provides means for the formation of more critical citizens, capable of understanding different social contexts and, consequently, expressing an opinion on them effectively. In addition, the activities resulting from the work with multimodality in the classroom constituted with greater autonomy for the students and favored the students' creativity

in the construction of learning.

Keywords: covid-19 pandemic; remote teaching; multiliteracies; PIBID.

1. Introdução

No ano de 2020, o planeta foi marcado por uma pandemia causada pelo vírus denominado Coronavírus (SARS-CoV-2). Nesse cenário, houve restrições e cancelamentos de atividades que gerassem aglomerações, fato que atingiu principalmente as escolas e por conseguinte o processo de ensino/aprendizagem.

Essas circunstâncias geradas pela pandemia no que tange ao processo de ensino/aprendizagem trouxeram a necessidade de promover formas diferenciadas de ensinar e aprender, bem como a introdução de ferramentas como, por exemplo, *Google Sala de Aula*, videoconferências, correspondências eletrônicas e *WhatsApp* na rotina escolar de professores e estudantes, a fim de “abarcar ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional” como afirma Dudeney (2016, p. 19).

As ferramentas digitais proporcionaram a continuidade do ano letivo mesmo a distância, ou seja, pelo ensino remoto, pois cada uma apresenta suas especificidades na aplicação e nos objetivos almejados. O *Google Sala de Aula*, também conhecido como *Google Classroom*, é uma ferramenta criada pelo *Google* para gerenciar o ensino e a aprendizagem. É um espaço virtual, do qual professores lançam mão para ensinar seus conteúdos e interagir com alunos e pais. Possui um conjunto de funcionalidades gratuitas de comunicação, armazenamento e gestão, capazes de impactar positivamente a produtividade das turmas. Ele faz parte do *Google for Education*, um site de aplicativos, que foi um grande aliado dos profissionais de educação em tempos de pandemia.

As videoconferências foram realizadas por meio do *Google Meet*, que é uma das ferramentas do *Google*, a qual permite aos profissionais fazerem reuniões *online*, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Na prática, a solução conectava professores e alunos para as aulas síncronas, cujos objetivos eram debater, projetar e explicar conteúdos.

Para Behar (2020, s.p), pelo caráter excepcional do contexto de pandemia, esse novo formato escolar é chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE), “uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro”.

Segundo Dionísio (2015), todos estão envolvidos direta ou indiretamente com o uso das tecnologias digitais que transforma tanto as atividades sociais, econômicas, quanto as escolares. Para Carvalho (2009), é importante que o professor esteja à vontade e preparado para a utilização dessas tecnologias educacionais, tendo em mente que elas não substituem o docente, mas que são capazes de contribuir positivamente para a autonomia do aluno e para uma prática motivadora e de promoção de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de um

planejamento educacional, para que o uso das tecnologias acrescente no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, que tenha uma finalidade no seu uso, caso contrário, será mais uma atividade recreativa.

Para que haja finalidade, é preciso ter inclusão digital que, para Silva (2010, p. 36), compreende um “[...] acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão de suas interfaces para expressão do estar-junto colaborativo *online* ou para presença virtual”.

Nessa perspectiva, faz-se mister as práticas multimodais no ensino remoto, para que nos apropriemos de novas capacidades e práticas de compreensão dos conteúdos, e entendamos que a inclusão de desenhos ou imagens (fotos, vídeos etc.) na prática pedagógica contribui para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, tornando-os capazes de usufruir com eficiência das ferramentas multimodais que se apresentam cotidianamente nos meios sociais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) determina os multiletramentos como uma abordagem imprescindível para o ensino das Linguagens, pois os estudantes utilizam as redes sociais para se comunicarem e trocarem informações, quer sejam escritas como pesquisas e mensagens, orais como áudios, quer sejam imagens como fotos e memes. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 70), a seção que trata do Ensino Fundamental registra a importância dos multiletramentos para o desenvolvimento social:

Essa consideração dos novos multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um ‘usuário da língua/das linguagens’, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (‘economias criativas’, ‘cidades criativas’ etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição.

Com a proposta de multimodalidade o educando pode mostrar as suas habilidades e competências e pôr em prática as suas experiências tecnológicas de forma a criar uma identidade virtual. A abordagem multimodal abrange dois aspectos. Segundo Rojo (2012, p. 13), “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. O primeiro deve-se ao fato de que existe uma variedade linguística para além da linguagem padrão disseminada na escola e, para tanto, é necessário que os estudantes saibam transitar e respeitar as condições sociolinguísticas do dia a dia devido aos fatores culturais, à classe social, entre outros. O segundo aspecto deve-se à tecnologia e aos meios diferentes de comunicação, registros e transmissão, cujos modos linguísticos – gestual, espacial, táteis, auditivos, visuais e orais – possuem suas especificidades e padrões semânticos próprios, que tendem a ser transformados e ampliados, não abordados em sala de aula,

distanciando as atividades de leitura e escrita escolarizadas da realidade dos alunos.

No ensino remoto, a multimodalidade adquiriu diferentes identidades, pois há a interferência das realidades locais devido à multiplicidade de espaços sociais, uma vez que a maioria dos estudantes lida com uma pluralidade de linguagens diariamente, resultado do contato intenso com diversos recursos tecnológicos, e utiliza diferentes modos linguísticos em suas práticas letradas. Essas interferências somam-se ao fluxo de informações geradas pelo mundo globalizado e difundido pelas redes sociais, cujas contribuições não podem passar despercebidas pelos atores do processo de ensino/aprendizagem. Tais linguagens exigem do leitor capacidades e práticas de compreensão e produção para fazê-las significar (ROJO; MOURA, 2012), as quais geralmente são construídas pelos próprios adolescentes na interação com amigos, sem uma atitude reflexiva.

Essa atitude reflexiva deve ser apreendida, pois, como ser social, o sujeito necessita manifestar-se por meio da aprendizagem e da assimilação cultural da sociedade que o circunda. Assim, por meio dessa interação, ele transforma a sociedade e é transformado por ela. De acordo com Brandão (1981, p. 24),

[a] educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima.

Os modos linguísticos característicos e sua flexibilização no mundo digital também inseridos no ambiente escolar proporcionam uma relação de sinestesia, interferindo no modo como os sujeitos se compreendem, tendo em vista a diversidade de culturas. Por isso, faz-se necessário desenvolver criticidade nos leitores, para que atentem ao interpretar e produzir textos elaborados com base nos modos linguísticos multimodais, pois seguindo as teorias de Dionísio, para que a multimodalidade aconteça é fundamental que os usuários estejam cientes de que as imagens ajudam nas aprendizagens e que há uma conexão estreita entre a palavra e a imagem veiculada nas mídias virtuais, o que leva à necessidade de um intercâmbio entre “a teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal” (DIONÍSIO, 2011, p. 149).

Com base no que foi explanado até este momento, o objetivo deste trabalho é apresentar e refletir sobre duas atividades didáticas multimodais que foram planejadas e executadas durante o ensino remoto, em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Letras – Língua Portuguesa), para a disciplina de Língua Portuguesa, em duas escolas estaduais da cidade de Santa Maria, RS.

Para isso, este artigo se organiza da seguinte forma: Após esta introdução, se apresenta a contextualização do trabalho, em que se caracterizam, resumidamente, as escolas participantes deste relato e como se realizaram as aulas durante o ensino remoto.

Em seguida, encontra-se a metodologia, dividida em duas seções, uma para cada escola. Posteriormente, apresentam-se os resultados e a discussão, seguindo, também, a divisão por seções. Por fim, as considerações finais encerram este relato, destacando os principais tópicos abordados.

2. Contextualização do trabalho

Com o resultado final da seleção 2020/22 do edital do PIBID Letras – Língua Portuguesa da UFSM, três escolas foram eleitas para participar do programa, dentre elas, a Escola Básica Estadual Érico Veríssimo e o Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, instituições de ensino estaduais, localizadas na cidade de Santa Maria, RS.

A Escola Básica Estadual Érico Veríssimo atende atualmente cerca de 400 alunos, nos turnos manhã, tarde e noite, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maioria dos estudantes reside perto da escola, situada na zona norte da cidade. As atividades didáticas desenvolvidas em parceria com o PIBID contemplaram turmas de Ensino Médio regular e da EJA Ensino Médio, todas do turno da noite.

O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac completou, em setembro de 2021, 120 anos dedicados à educação. Atende, em média, 1.050 alunos distribuídos nos níveis: Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio e nas modalidades: Educação Especial, Ensino Médio – Curso Normal, Ensino Médio – Curso Normal – Aproveitamento de estudos e EJA Ensino Médio. O Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac é a única escola da cidade a abrigar um museu em suas dependências.

Tendo como pano de fundo a pandemia de Covid-19, instaurou-se o ensino remoto no contexto escolar, influenciando diretamente na forma de desenvolvimento das aulas, que passaram a ser assíncronas e/ou síncronas, dependendo da realidade de cada instituição de ensino. O fato é que, de maneira uniforme, todas as escolas precisaram produzir atividades didáticas para seus alunos, fossem elas virtuais ou impressas.

Nesse sentido, após capacitações sobre a produção de materiais didáticos para a disciplina de Língua Portuguesa, as professoras supervisoras, a coordenadora de área e os acadêmicos do PIBID iniciaram o processo de criação de atividades, que se estendeu ao longo de toda a duração do programa.

3. Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram selecionadas duas atividades didáticas, sendo uma de cada instituição escolar participante do PIBID Letras – Língua Portuguesa. A fim de eleger as atividades para análise neste trabalho, foi utilizado o quadro 1 com os seguintes critérios de seleção:

Quadro 1. Critérios de seleção das atividades didáticas

Critérios de seleção das atividades didáticas	Sim	Não	Em parte
A atividade foi planejada, produzida e executada durante o ensino remoto, motivado pela pandemia de Covid-19 no Brasil.			
A atividade explora recursos multimodais como imagens, formatação de texto, vídeos, áudios etc.			
A atividade incentiva os estudantes a refletirem criticamente sobre os elementos multimodais em textos de diferentes gêneros.			
A atividade promove situações comunicativas em que os estudantes podem expressar seus letramentos por meio de uma abordagem multimodal.			

Fonte: Elaboração própria, 2022.

As duas atividades didáticas tiveram a resposta *sim* em todos os critérios do quadro 1. A partir daí, foi realizada uma breve caracterização das atividades, buscando responder aos seguintes questionamentos: Quando a atividade foi produzida?; Quando a atividade foi colocada em prática com os estudantes da educação básica?; A qual público-alvo é destinada a atividade didática?; e Como os multiletramentos e a multimodalidade aparecem na atividade?

A seguir, as atividades didáticas são apresentadas em duas seções, uma para cada escola participante deste relato. Em cada seção, os questionamentos do parágrafo anterior são respondidos, detalhando os principais elementos que estruturam as atividades. Além disso, por meio das figuras, são expostos recortes dos materiais produzidos, a fim de ilustrar alguns dos elementos multimodais.

3.1. Escola Básica Estadual Érico Veríssimo

Considerando o quadro 1, a Escola Básica Estadual Érico Veríssimo selecionou uma atividade didática planejada e produzida no mês de maio de 2021 e posta em prática no mês de junho do mesmo ano. Foi destinada a uma turma multisseriada da EJA, que compreendia o primeiro e o segundo anos do Ensino Médio, formada por alunos de diferentes faixas etárias, trabalhadores(as), estagiários(as), monitores(as), mães/pais e jovens que por motivos diversos preferiram finalizar seus estudos no ensino noturno.

Levando em conta a motivação que os estudantes apresentavam ao falarem sobre suas vidas e o distanciamento forçado em razão da pandemia de Covid-19, foi pensada uma atividade que oportunizasse a escrita reflexiva sobre si e seus gostos pessoais para estreitar os laços entre professores e alunos.

A problematização da atividade ocorreu de forma presencial com os alunos que voluntariamente optaram por retornar às aulas na escola e de forma remota, via cópias impressas ou *Google Sala de Aula*, com os estudantes que preferiram permanecer em

Figura 4. Mural digital da turma multisseriada Totalidades 7/8



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Conforme a figura 4, além da escrita dos textos, foram também apresentados pelos estudantes os elementos multimodais exigidos na tarefa didática: uma *selfie* com algo ou alguém que fosse significativo para eles e efeitos especiais como a escolha das cores de cada publicação e a edição das fotos para inserir elementos como corações, por exemplo.

Com essa tarefa, os alunos precisaram se preocupar não só com a linguagem verbal das autobiografias, mas também com a linguagem não verbal, que se apresentou por meio de fotos e efeitos visuais, incentivando também o lado criativo dos discentes. Dessa maneira, era imprescindível que os alunos tivessem um olhar crítico de suas produções, primando pela coerência entre os elementos formadores de seus produtos finais, sem deixar de lado a criatividade no momento de finalizar com efeitos especiais suas produções.

A atividade didática aqui apresentada mostra, portanto, uma possibilidade para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita reflexiva dos estudantes, que colabora para a formação crítica, estimulando a aceitação e o respeito das individualidades de cada um. No entanto, outras ações também são importantes para o estímulo da criticidade em sala de aula, como, a leitura de diferentes gêneros de texto com posterior reflexão e discussão, guiadas pelos professores e alunos e o estudo de tópicos gramaticais que colaboram para uma boa argumentação em diferentes textos.

3.2. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Levando em consideração o quadro 1, para este trabalho foi selecionada como atividade do Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac uma sequência didática denominada *Fake News e suas consequências*, planejada em novembro de 2020 e posta em prática nos meses de abril e maio do ano subsequente, nas turmas 203 e 204, segundos anos do Ensino Médio regular. Vale ressaltar que tal sequência didática também precisou ser adaptada para a versão impressa a fim de que contemplasse os

educandos que não possuíam acesso à internet e, por conseguinte, ao *Google Sala de Aula*. A sequência teve como motivação as *fake news*, muito em voga no auge da pandemia. O objetivo era problematizar sobre as consequências geradas pela divulgação e pelo compartilhamento dessas notícias sem a checagem das fontes para verificar a veracidade delas e sem criticidade.

A primeira atividade da sequência didática proposta com essa temática foi um formulário com o seguinte destaque: *As redes sociais nos permitem ter acesso às informações, mas devemos ser criteriosos ao lê-las e repassá-las*. Neste formulário, as indagações sobre o tema direcionavam os estudantes a refletirem sobre o compartilhamento de mensagens principalmente via *WhatsApp* para parentes e amigos sem verificar a fonte das mesmas. Em seguida, foi postado um *link* com uma animação da *Disney*, produzida em plena Segunda Guerra Mundial, em 1943, inspirada em um conto de *Henny Penny*, publicado em 1823, que fala sobre a manipulação das massas e o poder devastador de um simples boato ou, como dizemos hoje, das *fake news* (Figura 5).

Figura 5. Trecho da animação da Disney, inspirada em um conto de Henny Penny



Fonte: Recorte feito pelas autoras, 2021.

Em um terceiro momento, durante uma aula síncrona, foram compartilhados *slides* com questionamentos e discussões acerca da animação, comparando-a com novos elementos, bem como conceituando o termo *fake news* (Figuras 6 e 7).

Figura 6. Slide com questionamentos e discussões acerca da animação

O slide apresenta um texto informativo sobre o teste de hidroxiquina e azitromicina para COVID-19, seguido de uma pergunta de Júlia Rodrigues sobre o valor destrutivo de boatos. Há uma imagem pequena de um menino no canto inferior direito.

Tiozão do zap

🇧🇷 ÓTIMAS NOTÍCIAS 🇧🇷

O governo americano acabou de anunciar que concluiu o teste em que 40 infectados por COVID-19, receberam **hidroxiquina** associada com azitromicina. O resultado foi surpreendente, 100% dos 40 voluntários ficaram **CURADOS** em até 72 horas.

O presidente americano já ordenou que a Bayer produza o medicamento em grande escala para atender a demanda interna e também para distribuir aos países aliados, entre eles, o Brasil. Aqui no Brasil, alguns hospitais como o Prevent Sênior já estão utilizando o medicamento, **com excelentes resultados**, inclusive em idosos.

Júlia Rodrigues

Você acha que essa mensagem tem o mesmo valor destrutivo do que o boato criado pelo galinho? Por quê?

Fonte: Elaboração própria, 2021.

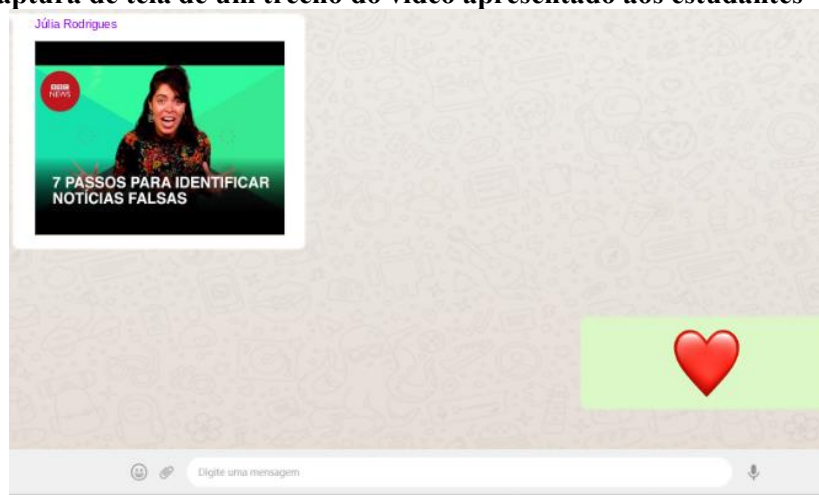
Figura 7. Slide com questionamentos e discussões acerca da animação



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Também foram apresentados aos alunos, por meio de um vídeo, alguns passos para identificar notícias falsas (Figura 8).

Figura 8. Captura de tela de um trecho do vídeo apresentado aos estudantes



Fonte: Recorte feito pelas autoras, 2021.

Após a exposição à animação, vídeos e relatos sobre as *fake news*, discutiu-se sobre as características e especificidades próprias de cada texto, modos específicos de produção, circulação e recepção, além de implicações ideológicas particulares que interferem nas diversas situações comunicativas de modo a contemplar de forma crítica

essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais, pois as práticas de linguagem como a oralidade, leitura, produção, análise linguística, seleção semiótica do sistema da língua e a norma-padrão imbricados nos discursos, sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses, não devem ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão no uso da língua/linguagens. Devido ao uso das mídias para a divulgação das *fake news*, optou-se por esses gêneros para produção e finalização desta atividade.

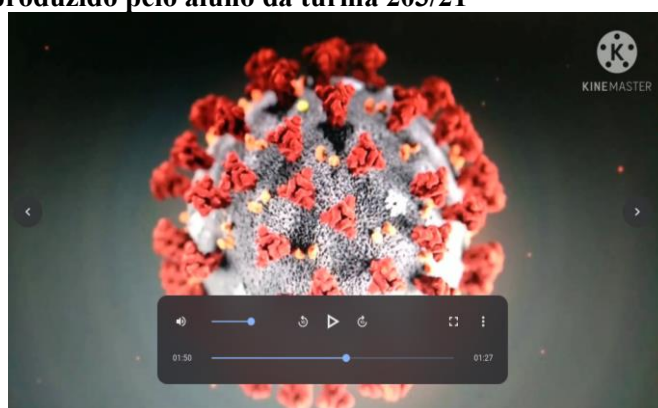
Para finalizar a atividade, foi proposto aos estudantes que gravassem vídeos ou *podcasts* sobre uma *fake news* pré-selecionada por eles e que relatassem as consequências possíveis devido a sua divulgação e ao seu compartilhamento (Figuras 9 e 10).

Figura 9. Vídeo produzido pelo aluno da turma 203/21



Fonte: K. R., 2021.

Figura 10. Vídeo produzido pelo aluno da turma 203/21



Fonte: K. R., 2021.

Os demais alunos optaram pelo *podcast*, não sendo possível sua divulgação impressa.

4. Resultados e discussão

4.1 Escola Básica Estadual Érico Veríssimo

Os trabalhos propostos pelas duas atividades didáticas selecionadas para este artigo resultaram em produções de texto que estimularam a criatividade e a criticidade dos estudantes, além de incentivar e aperfeiçoar a habilidade de lidar com ferramentas digitais como o *Padlet* e com habilidades em edição de vídeos e áudios. Nesse sentido, os alunos precisavam considerar não só aspectos da linguagem verbal, mas também aspectos da linguagem não verbal quando foram escrever, revisar e editar seus textos.

Configurando práticas motivadoras e inovadoras, percebe-se que os planejamentos educacionais apresentados neste trabalho oportunizaram aprendizagens significativas aos alunos e também às professoras envolvidas, uma vez que todos foram desafiados a vivenciar novas práticas de ensino devido ao contexto pandêmico.

Com relação à atividade didática da Escola Básica Estadual Érico Veríssimo, entende-se que estudar sobre o gênero autobiografia despertou nos alunos a vontade de pesquisar sobre a vida de personalidades que admiram, como, o jogador de futebol, Neymar, e o piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna, e incentivou os estudantes a produzirem suas próprias autobiografias. Para isso, a proposta didática estabeleceu critérios a fim de orientar a produção de texto, estimulando a criatividade, a originalidade e o respeito entre os alunos.

Como resultado dessa atividade apresentaram-se sete autobiografias, que formaram o mural digital na plataforma *Padlet*. As escolhas por algo ou alguém significativo compreenderam filhos, irmãos, animais de estimação, time de futebol do coração, plantas e carteira de vacinação contra a Covid-19. Cada participante se sentiu à vontade para ser original e verdadeiro ao expressar seus gostos pessoais, e todos souberam respeitar a opinião do outro em suas diferenças. Assim, os discentes e os professores envolvidos puderam estreitar laços de amizade com a turma por meio de suas produções textuais e promoveu-se um ensino-aprendizado repleto de significações para os alunos. Cumpriu-se, portanto, com o preconizado na BNCC na organização e promoção de aprendizagens significativas.

4.2. Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac

Com a sequência didática desenvolvida no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre o que é postado e compartilhado nas redes sociais e suas consequências, bem como produzir roteiros para fazerem uso em ferramentas como vídeos e *podcasts* a partir de critérios pré-estabelecidos. Essa atividade proporcionou aos alunos a terem mais criticidade com o que é veiculado não só nas redes sociais, mas na mídia em geral, buscando fontes seguras para posterior compartilhamento.

Essa atividade deixou os muros da escola no momento em que os estudantes compartilharam os conhecimentos da sala de aula com seus familiares, pois perceberam, no decorrer do trabalho, que seus parentes repassavam muitas informações sem critérios de seleção e busca de fontes seguras, principalmente às pessoas de gerações mais antigas como as tias, avós que, em suas ingenuidades, acreditavam que tudo o que era postado

nas redes sociais era “verdade”, relato efetuado pelos alunos durante às aulas aos colegas e professora.

É importante salientar que a multimodalidade trabalhada na escola de ensino básico é enriquecedora tanto para os alunos como para os professores, pois para os primeiros é um meio de se tornarem autores de suas aprendizagens desenvolvendo a autonomia e a criatividade, e para os segundos proporciona meios para que seus alunos usem todo o potencial que certamente são detentores, além é claro, de estabelecerem um vínculo maior com seus educandos.

5. Considerações finais

Este artigo buscou demonstrar como as atividades de multiletramentos podem ser desenvolvidas em escolas de educação básica em uma situação atípica, motivando a prática da oralidade e da escrita. A adoção de textos multimodais insere a possibilidade de manifestação de um olhar crítico-reflexivo sobre temas que rodeiam a sociedade nos mais variados meios de atuação humana que se fazem vigentes nos gêneros discursivos.

Os inúmeros desafios gerados pelo isolamento social e as aulas remotas converteram-se em oportunidade única de inovação na prática docente e no processo de ensino/aprendizagem, visto que os estudantes, antes habituados a fazerem uso apenas das redes sociais para socializarem e compartilharem informações com amigos e familiares, viram-se, de súbito, cercados por textos, atividades, vídeos, *podcasts* e videochamadas para demandar todas as disciplinas ofertadas no Ensino Médio.

Em face do que foi exposto, faz-se necessário reiterar que o trabalho com textos multimodais na escola é possível, mas para tanto é imprescindível que o professor tenha certo preparo, busque formação contínua e continuada, neste caso, por meio de parceria com o PIBID Letras – Língua Portuguesa, esteja disposto a aprender sobre novas ferramentas tecnológicas, utilizando-as junto a seus alunos, pois não se pode discordar da necessidade de repensar o ensino principalmente de Língua Portuguesa devido à mudança de perfil do aluno que hoje se encontra na sala de aula.

Referências

BEHAR, P. A. *O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf-. Acesso em: 14 abr. 2022.

CARVALHO, R. *As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos*. Paraná, 2009. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S

A19_ID3875_31082020225021.pdf. Acesso em: 06 mar. 2022.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. G. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. MARCIONILO, M. (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: *Multiletramentos na escola*. ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 19. Disponível em: [file:///home/chronos/u-40159f2669878e4fe497f24af5c68dd711a13c5a/MyFiles/Downloads/5047-Texto%20do%20artigo-16411-1-10-20210727%20\(1\).pdf](file:///home/chronos/u-40159f2669878e4fe497f24af5c68dd711a13c5a/MyFiles/Downloads/5047-Texto%20do%20artigo-16411-1-10-20210727%20(1).pdf). Acesso em: 14 abr. 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SILVA, M. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 3, p. 36-51, jan. jun. 2010. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_ciberculturadesafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE PETROLINA - PE

José W. S. Silva¹, Hemerson B. S. Silva², Adriana S. Maciel³, Isolda A. S. B. Lacerda⁴

¹Curso de Letras com habilitação em Português e Inglês – Universidade de Pernambuco (UPE)

Petrolina, PE, Brasil.

²Curso de Letras com habilitação em Português e Espanhol – Universidade de Pernambuco (UPE)

Petrolina, PE, Brasil.

³Professora de Língua Portuguesa – Escola Estadual Antônio Cassimiro

Petrolina, PE, Brasil.

⁴Professora do Curso de Letras – Universidade de Pernambuco (UPE)

Petrolina, PE, Brasil.

wesley.santossilva@upe.br, hemerson.brenner@upe.br, adrianamaciel97@yahoo.com, isolda.lacerda@upe.br

Resumo. *O avanço tecnológico ocorrido nos últimos anos devido à covid-19 impactou diretamente a forma de nos relacionarmos socialmente, por extensão, as novas configurações sociais trazem para o domínio da comunicação diferentes modos de interação. Nesse sentido, figura o conceito de Multimodalidade em que as diversas semioses são consideradas na constituição textual. Além do caráter multimodal, os textos apresentam-se, sobremaneira, imersos no meio midiático onde as práticas sociais e de linguagem se expandem. Dessa maneira, este artigo propõe lançar um olhar para o ensino de língua portuguesa na contemporaneidade de modo a apresentar um modelo de ensino que possibilite o aprendizado interativo e efetivo da língua. Para isso, o presente artigo apresenta um relato de experiência com a execução de uma sequência didática em consonância ao modelo genebrino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011), a fim do ensino de línguas por meio de Gêneros Textuais e considerando a Multimodalidade (MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2012, 2015) como também o Sociointeracionismo (BAKHTIN, 2016). Os resultados da experiência apontam para a importância desempenhada pelo uso do modelo genebrino de organização didática em que os alunos puderam, de modo efetivo, aprender, bem como, aperfeiçoar habilidades linguísticas e comunicacionais por intermédio da ferramenta. Portanto, reiteramos a importância de se trabalhar em sala de aula com uma perspectiva interacionista em que os alunos sejam reconhecidos como sujeitos ativos e, também, um modelo que considere a organização didática por intermédio de gêneros que efetivam as práticas de linguagem.*

Palavras-chave: ensino; gêneros textuais; multimodalidade; sequência didática.

Abstract. *The technological advancement occurred in recent years due to covid-19 directly impacted the way we relate socially, thus, the new social settings bring to the field of communication different modes of interaction. In this sense, there is the concept of Multimodality in which the various semiotics are considered in the textual*

constitution. Besides their multimodal character, texts are immersed in the media environment where social and language practices expand. Thus, this paper proposes to take a look at the teaching of Portuguese language in contemporary times in order to present a teaching model that enables interactive and effective language learning. For this, the research presents an exploratory and field methodology in which the genebrine model of Didactic Sequence (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011) is adopted, in order to teach languages through Textual Genres and considering Multimodality (MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2012, 2015) as well as Sociointeractionism (BAKHTIN, 2016). The results of the research point to the importance played by the use of the genebrin model of didactic organization in which students could effectively learn, as well as improve linguistic and communicational skills through the tool. Therefore, we reiterate the importance of working in the classroom with an interactionist perspective in which students are considered active subjects and, also, a model that considers the didactic organization by means of genres that implement language practices.

Keywords: teaching; textual genres; multimodality; didactic sequence.

1. Introdução

Na contemporaneidade, a noção de texto tem sido reconsiderada e ampliada pela ciência Linguística. Concepção de linguagem como a sociointeracionista ocupa, nesse cenário, posição de destaque nas questões relativas ao ensino de Língua. Dessa forma, a partir da referida teoria, isto é, sociointeracionista, propomos um modelo de aula pautado no ensino de língua que toma o aluno como sujeito ativo e inserido em uma conjuntura social e histórica que o constitui, a fim de lançar um olhar para um modelo de ensino que contemple esse aspecto tão importante à formação discente e cidadã.

Assim, este trabalho é parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no curso Letras da Universidade de Pernambuco – UPE, em que a temática se expande para a compreensão dos fenômenos atuais que conferem maior complexidade textual em virtude do desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Nessa perspectiva, objetivamos, por meio do presente artigo, propor um modelo de aula de Língua Portuguesa que atenda às demandas inerentes às questões de linguagens subjacentes ao século XXI, à Hipermodernidade. Para isso, adotamos o gênero entrevista com o intuito de abordar sua interface multimodal e midiática.

Desse modo, partimos do referencial teórico da multimodalidade em consonância com Rojo (2012, 2015) em que as diversas modalidades de comunicação são consideradas. Além disso, foram incorporadas à prática a noção de gêneros textuais e gêneros do discurso em conformidade com Rojo (2015), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2011). Por fim, foi adotado o modelo de “sequência didática” segundo o modelo genebrino de Dolz e Schneuwly (2011) ao qual se coaduna a perspectiva do trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua. Em última instância, mas não menos importante, utilizamos o Campo Jornalístico Midiático de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que este campo contempla as

práticas de linguagens que estão diretamente relacionadas com as configurações linguísticas midiáticas atuais, bem como pressupõe a inserção do sujeito-aluno nas esferas sociais de comunicação.

A fim de organizar sistematicamente os resultados práticos da execução da pesquisa, o artigo apresentará as seguintes seções: *a priori*, se discute as noções de texto e gêneros textuais; na sequência, se apresenta o gênero entrevista e relaciona suas particularidades presentes no Campo Jornalístico Midiático da BNCC; depois será considerado e exemplificado o modelo de “sequência didática” conforme Dolz e Schneuwly (2011); após apresentar a metodologia adotada que norteia o presente trabalho; então, será apresentada a seção Discussão e Resultado; por fim, as considerações finais a partir de toda incursão teórica feita aqui.

2. Noção de Texto e Gêneros Textuais

Muitas são as concepções de texto e estas derivam da compreensão que se tem de língua e de sujeito. Nessa perspectiva, de acordo com Koch (2011, p. 15 - 17), adotamos neste trabalho a ideia de língua como um lugar de interação em que os sujeitos atuam ativamente nesse processo. Consequentemente, o texto é compreendido como o próprio lugar de interação no qual os sujeitos ativos constroem e são construídos dialogicamente. A noção de dialogismo corresponde ao princípio de que todo texto surge em resposta a um anterior, de modo que todo texto pressupõe este princípio, pois nenhum texto é adâmico, isto é, um sempre existe em função de outro que o precede.

Conforme assevera Bakhtin (2016, p. 11), o uso da linguagem permeia todos os diversos campos da atividade humana e a língua se efetua em forma de enunciados. São estes que constituem os textos, os quais se efetivam na sociedade a partir do seu uso, tendo em vista sua funcionalidade. Portanto, é necessário que o ensino de língua seja centrado nas práticas funcionais da linguagem, de modo que haja aplicação real de sua utilização.

Nesse sentido, a noção de gênero textual está atrelada à ideia de uso efetivo da língua e, conforme Marcuschi (2008), gênero textual designa textos materializados em situações comunicativas recorrentes na sociedade. Assim, o autor coloca que a principal problemática reside em como se dá o ensino de língua pautado no texto, já que muitas são as formas de o fazer. Dessa maneira, com apoio da Linguística contemporânea, tanto por parte de linguistas teóricos quanto de aplicados, defende-se a utilização de gêneros textuais como centrais nas práticas de ensino de língua, uma vez que estes possibilitam que os estudantes tenham contato efetivo com textos reais que, preferencialmente, circulem na sociedade (MARCUSCHI, 2008).

Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade de se adotar um modelo de ensino de língua que, primeiro, possibilite o trabalho com textos e, em seguida, que estes integrem gêneros textuais que se efetivam em práticas comunicativas regulares dentro da sociedade. Outra consideração importante é que o texto seja tomado dentro do seu aspecto mais abrangente, de modo a considerar todas as modalidades em que ele possa se apresentar. Disso deriva a teoria da multimodalidade, que se atrela ao

conceito de multiletramentos. Ambos serão definidos em seção posterior.

3. Entrevista: gênero multimodal do campo jornalístico-midiático

A entrevista consiste em um gênero da esfera jornalística, o qual pressupõe a presença de dois sujeitos, sendo estes o entrevistador e o entrevistado. Dessa maneira, é um gênero que possibilita a construção de um projeto de ensino de língua pautado nos princípios anteriormente discutidos, em que os estudantes têm contato com um texto real – dialógico, portanto. Em consonância com Schneuwly e Dolz (1999), a entrevista, enquanto gênero textual que atua como um instrumento para aquisição e construção de conhecimento, pode, assim, compor um modelo efetivo na construção da aprendizagem.

Em Ribeiro (2021), encontramos menção aos gêneros de cunho jornalístico que apresentam grande importância na atualidade, dada a grande circulação que apresentam, bem como a diversidade em que se encontram. Sendo assim, são textos que se constituem cada vez mais na contemporaneidade como multimodais em que o visual tem mostrado seu potencial de significação e, conseqüentemente, relevância.

Outro aspecto que se deve considerar, tendo em vista a era da tecnologia, diz respeito às materialidades em que se apresentam os textos, os quais tendem cada vez mais para o meio digital, em seus diferentes suportes. Diante disso, a escolha do gênero entrevista, a fim da elaboração e aplicação de uma sequência didática, justifica-se em virtude de suas atualidade e complexidade, o que possibilita um trabalho de ensino de língua que atenda às demandas contemporâneas e habilidades de leitura e produção de texto.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que constitui texto normativo e consultivo, tendo em vista a construção dos currículos das escolas, prevê um olhar para esses aspectos contemporâneos, quais sejam a multimodalidade e as tecnologias digitais de comunicação e informação. Colabora com isso a proposição, entre outros campos, do campo jornalístico-midiático, que representa uma atenção conferida à multimodalidade e às TDICs.

Embora, segundo afirma Ribeiro (2018), não haja um aprofundamento quanto à abordagem a ser adotada, tampouco, uma explicitação teórica que corresponda às necessidades de ensino, o texto da BNCC dá abertura para um trabalho voltado para esses aspectos caros à formação educacional contemporânea. Nesse sentido, cabe aos pesquisadores e aos docentes a construção e a adoção de modelos que possibilitem um trabalho efetivo em sala de aula que contemple a riqueza e produtividade desse gênero.

4. Entrevista: gênero multimodal do campo jornalístico-midiático

A sequência didática (SD) foi pensada para contribuir com o aprendizado da língua materna em torno dos gêneros textuais em um modelo organizado por etapas para o desenvolvimento de determinados assuntos sobre os gêneros textuais.

Esse método genebrino, como é conhecido, é uma a proposta pedagógica criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) que, segundo os autores, constitui um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um

gênero textual oral ou escrito”. Assim, o propósito da sequência didática é justamente proporcionar um ensino de modo fracionado, a fim de desenvolver determinado gênero com as especificidades linguísticas a ele relacionadas e com o objetivo de facilitar a compreensão dos alunos em relação ao que está sendo proposto pelo professor por meio da SD.

O método toma como finalidade o entendimento total dos alunos ao final de todo o processo, que vai ser analisado pelo professor ao longo da aplicação e o ritmo adaptado para que os alunos consigam absorver todas as informações fornecidas.

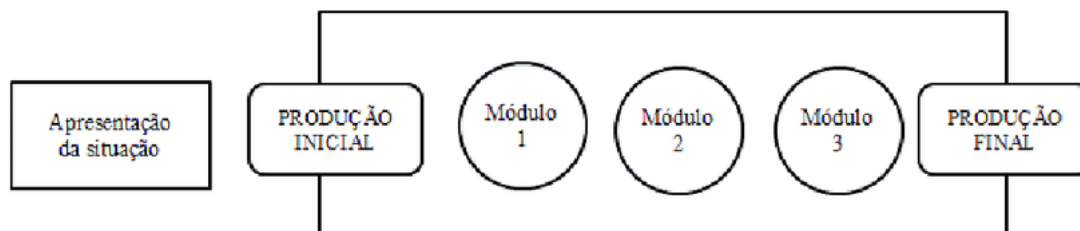
De acordo com o esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011), o primeiro passo é a apresentação da situação, onde o professor, por meio desse sistema, apresenta aos alunos o projeto de comunicação que será trabalhado, de fato, na produção final, perpassando pelos módulos constituintes, esse é o momento em que o professor vai também fazer o levantamento sobre os conhecimentos prévios e o conhecimento de mundo que esses estudantes já possuem.

Seguindo para o próximo passo, o que é sugerido nesse esquema seria uma produção inicial, por meio da qual o professor fará o primeiro diagnóstico e terá a possibilidade de verificar quais caminhos percorrer com sua turma, além do que precisa ser reforçado.

Após a primeira aplicação do método, os seguintes procedimentos são os módulos, que podem variar de acordo com o desenvolvimento da turma. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) sugerem três módulos de desenvolvimento do estudo, pelos quais o docente tem a liberdade de guiar os alunos por caminhos de fácil compreensão, como também pode moderar o quanto de informação a que os alunos são expostos.

Por fim, para concluir a SD, o professor deve aplicar uma produção final, pela qual poderá, em comparação com a produção inicial, avaliar o progresso dos alunos ao longo dos módulos que serviram como moderadores para a compressão total do conteúdo abordado. Segundo os autores, a SD tem a finalidade de possibilitar ao estudante o melhor domínio de um gênero textual, de modo a propiciar a aquisição da habilidade de fala e escrita, tendo em vista uma dada situação comunicativa. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). A fim de ilustrar como se estrutura o modelo da sequência didática, segue abaixo a esquematização da SD.

Figura 1. Esquema do modelo de Sequência Didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2011, p. 83).

5. Multimodalidade e Multiletramentos

O crescimento do domínio visual tem aumentado no atual cenário de desenvolvimento tecnológico, de maneira que os textos, de modo geral, têm sido formados por múltiplas semioses. Entende-se por semiose todos os modos que apresentam potencial de significação, tais quais a escrita, o visual, o sonoro, etc. A essa característica – multimodos – se coaduna a multiplicidade cultural impulsionada pela globalização e propiciada pela internet, disso deriva a ideia de Multiletramento (ROJO, 2012).

Nessa perspectiva, Ribeiro (2021) comenta acerca dos textos da esfera jornalística e sua evolução quanto ao aspecto visual:

Um dos elementos que vêm se transformando mais evidentemente nos jornais são — juntamente com seus projetos gráficos — as proporções na distribuição de imagem e palavra. Esse tipo de balanço ou modulação é facilmente constatável, bastando observar jornais de 100, 50 ou 10 anos passados para uma verificação visual de que os textos verbais têm diminuído (ou se condensado) em favor de ilustrações, fotografias, infografias etc., que se ampliam, em conexão ou não com esses textos. (RIBEIRO, 2021, p. 14).

Desse modo, constata-se o favorecimento que têm recebido os textos multimodais em geral e daí a necessidade de um tratamento das múltiplas semioses em se tratando do ensino de língua. Quanto a isso, argumenta Rojo (2012, p. 21): “são necessárias novas ferramentas — além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação”. Assim, no trato da sala de aula, os professores precisam dar enfoque que contemple toda a complexidade dos textos contemporâneos.

De modo semelhante, outra preocupação que deve se fazer presente, tendo em

vista as aulas de língua, compreende a produção e recepção dos textos. Aqui Roxane Rojo (2012, p. 16) aponta para a necessidade da construção de “uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos”. Conforme define Sardinha (2018, p. 1), “Letramento Crítico é a habilidade de ler um texto de maneira ativa e reflexiva com o intuito de compreender as relações de poder, de desigualdade e de injustiça na sociedade”. Logo, é mister que as práticas de ensino promovam essa habilidade que se configura como essencial ao século XXI em que prevalece a disseminação de *fake news*.

6. Metodologia

Este artigo aborda a execução de uma SD acerca do gênero Entrevista, sob a perspectiva multimodal (oral e escrita), para uma turma do 9º ano do ensino fundamental, em uma escola pública de Petrolina-PE, com uma turma de 15 alunos, tendo 5 encontros para o desenvolvimento da Sequência.

A fim de efetivar a construção da SD, foram realizados encontros formativos com o objetivo de estudar e desenvolver a teoria com a coordenadora do PIBID, depois foram feitas discussões sobre a construção de um modelo adequado à aula, em que os bolsistas do PIBID deram contribuições acerca do plano sistematizado, de acordo com os encontros que aconteceram com a coordenadora do PIBID e discentes que já haviam aplicado uma SD. Em seguida, procedeu-se à elaboração e apresentação do modelo construído para a supervisora, que reanalisou todas as etapas para a aplicação.

Assim, a SD foi elaborada pelos bolsistas à frente do plano de aula, juntamente com a supervisora da escola, que tinha total ciência das aptidões dos seus alunos em relação ao assunto abordado. A supervisora nos forneceu informações pertinentes para elaboração das aulas, cuja abordagem seguiu um modelo sistematizado, que foi aderido por todos os bolsistas do PIBID, a fim de utilizar a melhor metodologia para o ensino-aprendizagem.

A princípio, a sequência abordou a apresentação da situação inicial, ou seja, momento em que é introduzido o gênero objeto de estudo, de modo que o aluno pudesse compreender os aspectos introdutórios que o constituem. De igual modo, foi imprescindível proporcionar a percepção de Gêneros Textuais enquanto textos efetivamente produzidos na sociedade e que têm objetivos sociocomunicativos bem definidos, e, para tanto, se faz necessário o domínio das características textuais que os constituem, a fim de alcançar esses objetivos.

Uma vez compreendidos esses elementos, à turma foi requerida a produção inicial, na qual os estudantes foram levados a mostrar seus conhecimentos prévios acerca do gênero. Então, foi solicitada produção inicial para verificar esses conhecimentos. Após, foi trabalhado o módulo 1 que forneceu compreensão acerca de elementos estruturais do gênero e de composição como: tema, roteiro, título e revisão. Na sequência, foram trabalhados elementos linguísticos como elementos coesivos de referência textual, no módulo 2.

Depois, no módulo 3, foram incluídos aspectos relativos à multimodalidade, uma

vez que a entrevista realizada de modo oral apresenta elementos multissemióticos tais quais: entonação, pausas, efeitos sonoros, entre outros, que contribuem para a produção de sentidos. Ao fim, a SD propôs a produção final na qual os estudantes devem construir um texto que atenda aos aspectos multimodais que compõem o gênero, bem como possibilite a efetivação do alcance dos objetivos sociocomunicativos, no caso do podcast informar de modo atrativo o interlocutor sobre determinado tema.

Para efetivar o esquema de sequência didática proposto, por meio da produção textual discente requerida, foram sugeridos aplicativos para a edição dos textos efetivamente produzidos, entre os quais estão o *Anchor*, aplicativo de gravação e edição de áudio e efeitos sonoros, específico para o formato *Podcast*, em que os usuários podem fazer o envio para plataformas digitais, a fim de disponibilizar na internet.

Por fim, foi feita a aplicação da SD adaptada para a turma escolar, respeitando as etapas e evolução que a turma foi seguindo no curso do desenvolvimento da aplicação.

7. Resultados e Discussão

A partir da adoção e aplicação do modelo de SD, foi possível construir um modelo de aula que contempla as diversas vertentes inerentes ao aprendizado da língua, tendo em vista a concepção sociointeracionista da linguagem, que incluem: a interação como fator primordial da comunicação, aspecto discursivo como a intencionalidade, e, conseqüentemente, percepção mais crítica dos textos, já que eles sempre supõem uma intenção, uma ideologia. Desde o primeiro módulo da SD, em que os estudantes são levados a uma primeira produção, propiciou-se aos alunos a oportunidade de demonstrarem as habilidades já adquiridas em relação ao gênero e também o que ainda necessitavam aprender e aperfeiçoar.

Nessa conjuntura, a sequência construída possibilitou aos alunos atuarem como sujeitos – ativos – da linguagem, interagindo em torno de um objetivo comunicativo real. Disso deriva a importância do gênero escolhido – entrevista – que mesmo no ambiente escolar demonstra grande aplicabilidade na vida social real dos educandos. Dessa forma, os estudantes foram instruídos a produzir entrevistas, tanto escritas, quanto orais (formato *podcast*).

Para isso, no módulo de produção inicial, os estudantes foram instruídos, a primeiro, produzirem roteiros escritos a partir do tema: “Problemas enfrentados por estudantes durante a pandemia”, a escolha das perguntas foi feita a critério dos próprios alunos, tendo em vista contemplarem o tema. O sujeito entrevistado, neste módulo deveria ser um estudante, o qual falaria sobre sua vivência com a escola durante a pandemia. Já no último módulo, da produção final, foi sugerido o tema: “A literatura no cotidiano do professor”, em que os educandos deveriam formular perguntas que levassem o interlocutor a conhecer o papel desempenhado pela leitura e literatura no dia a dia de um docente de sua escola (sujeito entrevistado). Ambos os temas foram sugeridos, em virtude da relevância social que apresentam para a comunidade estudantil, afinal, é a realidade social em que estão inseridos. É válido ressaltar um aspecto importante sobre o modelo genebrino: a SD esquematizada possibilita traçar um comparativo em termos de evolução do aluno, já que a produção inicial é comparada com o último módulo – a produção final e, assim, é possível analisar os elementos

compreendidos acerca do gênero e, dessa forma, monitorar a evolução do aprendizado

Logo de início, alguns alunos tiveram dificuldade com a produção inicial, pois a maioria deles nunca havia produzido o gênero entrevista (oral e/ou escrita), tais como: a escolha das perguntas em que os discentes necessitaram de auxílio para propor perguntas que contemplassem o tema; a interação entre entrevistador e entrevistado é outro aspecto que se mostra deficitário. Como se pode notar nos trechos abaixo:

ENTREVISTA 1 - Problemas enfrentados por estudantes durante a pandemia

Entrevistador: Você está conseguindo ter acesso às atividades?

Entrevistado: Sim. Facilmente.

Entrevistador: Elas estão sendo impressas ou online?

Entrevistado: Online.

Ótimo

Como se observa no trecho acima, as perguntas são muito diretas e não suscitam do entrevistado uma resposta muito elaborada, de modo que o diálogo se apresenta sobremaneira estanque. Embora note-se na última linha uma resposta que sugere uma interação entre entrevistador e entrevistado em “ótimo”, a interação se apresenta muito limitada. Contudo, ao longo dos módulos da sequência, pôde-se observar que os discentes apresentaram grande evolução. A fim de exemplificar, segue abaixo, no quadro 1, o *link* de duas produções em que se contrasta a primeira produção de uma equipe com a produção final.

Figura 2. Podcast: linguagem nos meios digitais



Fonte: Spotify.

Tabela 1. Comparativo entre produções de entrevistas orais

Produção Inicial	Produção Final
https://anchor.fm/jose-wesley-dos-santos-si/episodes/Problemas-enfrentados-por-estudantes-durante-a-pandemia-e1d2qkp	https://anchor.fm/jose-wesley-dos-santos-si/episodes/A-literatura-no-cotidiano-do-professor-e1d2r2q

Fonte: autoral

Veja-se trecho da segunda produção:

ENTREVISTA 2 – “A literatura no cotidiano do professor”

Entrevistador: Muito bem, professor, vamos iniciar nossa entrevista. Nossa primeira pergunta: nesse período de pandemia a literatura costuma ser parte de seu cotidiano?

Entrevistado: a literatura, gente, é algo que sempre fez parte do meu dia a dia. Eu sempre estou lendo algum livro e sempre que posso também estou comprando algum livro. Então nesta pandemia, esse processo se intensifica...

Muito bem, professor. E como a literatura tem o ajudado nesse período de pandemia?

Bem, a literatura sempre foi essencial e nesse período pandêmico se torna mais essencial ainda. Por quê? Porque o isolamento social, as restrições sociais impediram de nós nos encontramos com nossos amigos [...] Então a literatura além de essencial nesse momento ela também diminui o estresse e a ansiedade.

Observa-se que as perguntas aqui são mais elaboradas e pedem do entrevistado um maior aprofundamento do tema de maneira que contemple sua experiência com a literatura na pandemia. Ao analisar ambas as produções realizadas, fica evidente a evolução positiva no que diz respeito ao domínio do gênero. A linguagem se mostra, no último, mais adequada. São observadas marcas típicas dos gêneros orais que são a interação entre falas: a concordância ou a discordância. Uso de termos para fazer a conexão entre uma fala e outra. Desse modo, observa-se o uso de estruturas mais adequadas ao gênero entrevista, sobretudo no meio digital – *podcast*, marcadas pela interação. Além disso, analisa-se o uso de termos linguísticos adequados feitos pela aluna entrevistadora como ocorre na segunda pergunta transcrita, o uso de: “nesse período de pandemia” ao retomar o contexto de pandemia, de modo que usa adequadamente o recurso de recuperação textual: anáfora, conteúdo trabalhado no decorrer do módulo 3. Ademais, constata-se a aquisição da habilidade de fala, por meio da maior desenvoltura adquirida pela estudante entrevistadora que interage de modo mais livre com o entrevistado. Quanto aos aspectos multimodais, com evolução positiva na última produção, há o uso do efeito sonoro, característico do formato *podcast*, o qual

é feito de modo muito produtivo. Analisa-se que o uso do som é adequado à proposta temática, apresenta uma altura adequada, não atrapalhando a compreensão do que é dito. Ainda, pode-se notar a entonação na última entrevista que se apresenta mais natural e espontânea que na primeira.

Outro fator que colabora com a evidente evolução discente foi a seleção e organização das perguntas, o modo de abordar o entrevistado e, também, de interagir com ele, o que estava praticamente ausente no primeiro caso. Logo, verificamos que a adoção do modelo genebrino possibilitou o aprendizado das especificidades do gênero entrevista, além de seus aspectos linguísticos e extralinguísticos. Ademais, o modelo se mostrou eficiente, pois possibilitou a adaptação no decorrer da aplicação, de acordo com as necessidades da turma, o que configura a SD como ferramenta indispensável na mediação do ensino dos gêneros orais e escritos.

8. Considerações Finais

As produções dos alunos apontam que a metodologia empregada foi crucial para o domínio do gênero, uma vez que foram verificadas melhorias relativas ao aprendizado e aquisição de habilidades imprescindíveis ao gênero entrevista, em ambas as modalidades – oral e escrita. Isso foi possível, sobretudo, em razão da adoção do modelo de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011), pois este modelo apresenta amplas vantagens em se tratando do ensino de línguas.

Nessa perspectiva, a SD genebrina se mostra imprescindível por várias razões. A *priori*, é um protótipo de aula que possibilita a organização do ensino a partir das necessidades apresentadas pela turma em específico, em que os aprendizados já adquiridos podem ser aproveitados e melhor desenvolvidos. Ademais, possibilita analisar a evolução e perceber como se dá o aprendizado dos conteúdos.

Trata-se de uma ferramenta que atende à necessidade educacional contemporânea de ensino de línguas, desde que aliada ao trabalho com um gênero textual. Assim, pode ser uma alternativa ao que propõe a BNCC em relação ao trabalho com os textos multissemióticos, o que se faz urgente na hipermodernidade em que circulam cada vez mais textos multimodais.

Outra evidência que aponta para o êxito do trabalho realizado por intermédio deste artigo é que, além de trazer uma resposta para as necessidades do ensino atual de Língua Portuguesa, traça uma prática que objetiva preparar os estudantes para a contemporaneidade em que imperam as tecnologias digitais da informação e comunicação. Para tanto, se faz necessário serem trabalhadas habilidades que estão além do monomodal e que contemplem a combinação do verbal escrito com o oral, com a composição visual e com o trabalho com efeitos sonoros.

Logo, esta experiência evidenciou que o trabalho com os gêneros textuais no centro das práticas de ensino são essenciais à obtenção de resultados efetivos e que aliados ao modelo de SD aqui apresentado se mostram como uma opção viável, que atende efetivamente a um ensino de língua segundo o que propõe a BNCC. Junto a isso, ressalte-se o caráter multimodal e digital da linguagem na atualidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**: organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 1. ed.

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 81-108. 3. ed.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

LINGUAGEM NOS MEIOS DIGITAIS: a literatura no cotidiano do professor. Entrevistado: professor Esmeraldo. Entrevistadores: alunos da Escola Antônio Cassimiro. Pibid Letras Petrolina, 17 de janeiro. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6lu4syUBXHSxXY37FuU2UF>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

LINGUAGEM NOS MEIOS DIGITAIS: problemas enfrentados por estudantes durante a pandemia. Entrevistado: aluno da escola Antônio Cassimiro. Entrevistadores: alunos da Escola Antônio Cassimiro. Pibid Letras Petrolina, 17 de janeiro. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2X31Y7YQHrBYYSfiOwfvN>. Acesso em: 17 de maio de 2022.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane Helena R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens e Cidadania**, v. 20, 18 p., jan./dez. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-16, ago. 1999. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 11 out. 2022.



Grupo de Pesquisa
**Ensino e aprendizagem de línguas:
uma abordagem quantitativa**

