

**REVISTAS NA ESCOLA: UMA PRÁTICA SITUADA DE LINGUAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA****MAGAZINES AT SCHOOL: A SITUATED PRACTICE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES****REVISTAS EN LA ESCUELA: UNA PRÁCTICA SITUADA DEL LENGUAJE EN CLASES DE PORTUGUÉS****Alana Silveira da Silva<sup>1</sup>****Luana Ewald<sup>2</sup>****Resumo**

Objetiva-se discutir o estudo situado da língua portuguesa no contexto escolar, a partir de práticas desenvolvidas na educação básica por uma bolsista de iniciação à docência (bolsista de ID) do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB. Para atingir esse objetivo, busca-se realizar, por meio de um estudo qualitativo com um olhar etnográfico, uma reflexão a partir de um recorte do relato de experiências vivenciadas pela bolsista de ID. Diante das discussões propostas neste estudo, concebe-se o trabalho por meio de projetos de letramento e sequências didática como importantes metodologias pedagógicas para envolver estudantes nos usos socialmente situados da língua na escola.

**Palavras-chave:** Sequência Didática. Projeto de Letramento. PIBID.

**Abstract**

This article aims to discuss the study of Portuguese Language situated in the school context, describing practices developed in middle school by a teaching initiation practice scholarship inserted in the subproject Letters-Portuguese of PIBID FURB. To achieve this objective, it was conducted a qualitative study with an ethnography view to reflect about some excerpts of an experiences report, which were lived by the scholarship holder. Facing the discussion proposed in this study, the work is conceived through literacy projects and didactic sequences as important pedagogical methodologies to engage students in social situated uses of languages at school.

**Keywords:** Didactic sequence. Literacy projects. PIBID.

**Introdução**

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, da Universidade Regional de Blumenau. Licenciada em Letras - Português e Inglês pela mesma universidade, quando foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3130-4854> E-mail: [alanasilveira@outlook.com](mailto:alanasilveira@outlook.com)

<sup>2</sup> Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em nível de doutorado, da Universidade Federal de Santa Catarina, com bolsa UNIEDU (Programa de Bolsas Universitárias do Estado de Santa Catarina). Mestre em Educação e licenciada em Letras - Português e Inglês pela FURB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6275-0147> E-mail: [luanaewald@gmail.com](mailto:luanaewald@gmail.com)

No campo dos estudos da linguagem, nas últimas décadas, críticas sobre práticas pedagógicas baseadas na prescrição da gramática da língua, de forma abstrata, têm crescido entre pesquisadores brasileiros (dentre outros, BAGNO, 2007; POSSENTI, 2000; GERALDI, 2000). A fim de se buscar perspectivas de ensino de língua portuguesa, na escola, que sejam condizentes às necessidades sociais dos estudantes, a literatura acadêmica aponta possibilidades de planejamento a partir de projetos de letramento (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) e de sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Diante do exposto, o objetivo do presente artigo é discutir o estudo situado da língua portuguesa no contexto escolar, a partir de práticas desenvolvidas na educação básica por uma bolsista de iniciação à docência (bolsista de ID) do Subprojeto Letras-Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID oferece bolsas de iniciação à docência (ID) aos acadêmicos de licenciaturas para atuarem com projetos pedagógicos nas escolas de rede pública, assim como oferece bolsas a supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os acadêmicos desenvolverão projetos vinculados ao PIBID, e aos professores da instituição de ensino superior, vinculados ao curso de licenciatura, para atuarem como coordenadores de área. As instituições de ensino superior devem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência à CAPES e firmar “convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas” (BRASIL, 2018, s.p). Para que isto ocorra, cada instituição de ensino superior com bolsas PIBID possui Subprojetos, coordenados por professores da universidade, contemplando diferentes áreas do conhecimento.

Desde a sua criação até o presente momento, o PIBID sofreu cortes orçamentários e alterações que implicaram em perdas significativas para as relações estabelecidas entre as escolas de educação básica, as universidades e professores em formação inicial. Hoje, conforme prevê a CAPES, o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que, juntas, integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, cujo objetivo principal é “intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior” (BRASIL, 2019, Art. 1º). Por conseguinte, essa iniciativa ainda é importante e deve ser debatida continuamente para que a articulação da educação superior e da escola básica de rede pública não sofra novas políticas de cortes, contenções orçamentárias, ou de ideologias vinculadas a governos e partidos.

Neste artigo, apresentamos relatos das experiências vivenciadas em 2016 por uma bolsista de ID do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB durante o desenvolvimento de duas sequências didáticas integradas a um projeto de letramento em uma turma de oitavo ano de uma escola da rede pública e municipal de Blumenau, SC. Para isto, socializamos descrições das ações pedagógicas, desde o planejamento à sua efetivação, e excertos dos diários reflexivos da acadêmica, produzidos ao longo de toda a experiência na escola. Vale destacarmos que o objetivo do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB era desenvolver projetos de letramentos em três escolas públicas parceiras, localizadas entre os municípios da região. Para que essa prática se efetivasse nas ações do Subprojeto, partimos do alicerce teórico da linguística aplicada, articulando discussões sobre concepções de linguagem e letramentos.

A partir desta introdução, com a intenção de apresentar algumas reflexões sobre práticas escolares de letramento vinculadas às experiências que o PIBID tem oportunizado à iniciação à docência, este artigo está dividido em cinco seções. As duas primeiras apresentam os aportes teóricos nos quais amparamos as ações do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB, seguidas da seção da metodologia do presente estudo. Na seção seguinte, socializamos as vivências educacionais nas aulas de língua portuguesa vinculadas às ações da bolsista ID. Finalizamos o artigo com algumas considerações, tentando refletir sobre alternativas para o ensino de língua portuguesa na escola de forma situada às práticas socialmente difundidas da linguagem escrita.

### **Concepções de linguagem e gramática**

Os estudos do Círculo de Bakhtin, aliados ao debate contemporâneo sobre a prática de análise linguística, permitem problematizarmos a valorização, no contexto da educação básica, de uma gramática descontextualizada e fragmentada, além de impositiva. A relação entre a teoria do Círculo de Bakhtin e a prática de análise linguística se estabelece pela orientação teórico-metodológica de compreensão da língua(gem) como objeto social e de um ensino e aprendizagem operacional e reflexivo (ACOSTA PEREIRA, 2013). Essa orientação nos conduz para a prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso, considerando o texto-enunciado como unidade de trabalho no contexto das aulas de língua portuguesa.

A análise linguística como unidade básica de ensino e aprendizagem da língua, centrada na historicidade do sujeito e da própria linguagem, foi introduzida, no Brasil, por Geraldini (2000 [1984]). A análise linguística é considerada uma prática pedagógica pertinente para o estudo da

língua em situação concreta de uso, já que retoma criticamente o estudo da gramática para analisar “recursos léxico-gramaticais, textuais e enunciativo-discursivos” em situações de interação social (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 188).

No livro “O texto na sala de aula”, publicado inicialmente em 1984, Geraldi (2000) apresenta essa abordagem a partir do debate sobre as concepções de linguagem adotadas em diferentes práticas pedagógicas. Tais concepções funcionam como mecanismo teórico que possibilita compreender e interpretar a realidade, refletindo as formas como concebemos o ensino da língua na escola. São três as possibilidades explicitadas pelo autor: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação (esta última é ancoragem para o trabalho de análise linguística que vem a desenvolver).

A primeira concepção se relaciona mais diretamente com a gramática tradicional e os estudos tradicionais da língua, uma vez que sustenta a concepção de que os indivíduos que não são capazes de se expressar, não pensam (GERALDI, 2000). A segunda está associada à teoria da comunicação e concebe a língua como código que transmite ao receptor definida mensagem, bastante associada, ainda, às vertentes mais estruturalistas dos estudos linguísticos (GERALDI, 2000). E a terceira, na qual nos amparamos no desenvolvimento das práticas pedagógicas vinculadas ao PIBID, propõe que a linguagem esteja além do papel de transmitir informações de um indivíduo ao outro e que seja vista como espaço de interação humana, uma vez que se constitui através de ações e possibilita vínculos que não preexistem à interação da fala (GERALDI, 2000).

É importante destacar que a concepção de linguagem como interação “não exclui as demais, e implica um redimensionamento no modo de pensar a língua, os sujeitos, o texto e as práticas pedagógicas.” (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004, p. 80). Diante disso, também buscamos refletir sobre a gramática na escola, definida como um conjunto de regras com o objetivo de orientar e regular o uso da língua, estabelecendo um padrão de escrita e de fala (POSSENTI, 2000).

Possenti (2000) considera três tipos de gramáticas como principais tópicos de discussão: normativa/prescritiva/tradicional, descritiva e internalizada. A gramática normativa, segundo o autor, é mais frequentemente encontrada na escola. Ela apresenta a língua padrão através de regras que devem ser seguidas, desconsiderando os fatores sociais, culturais e históricos aos quais os falantes estão sujeitos (POSSENTI, 2000), o que implica, quando ela se torna objeto único de conhecimento linguístico, em um ensino inflexível da língua. A gramática descritiva,

por outro lado, analisa um conjunto de regras que são seguidas (e não impostas), considerando as variações linguísticas, extrapolando conceitos que definem o que é certo e errado na língua, o que abre caminhos para um tratamento científico (e não dogmático) de língua na escola. Nesses termos, o erro linguístico é a ocorrência de formas ou construções que não são realizáveis em nenhuma das variedades de uma língua (POSSENTI, 2000). A gramática internalizada também traz significativas contribuições porque sua teoria aborda o conjunto de regras que o falante da língua domina, sem excluir qualquer tipo de variante (POSSENTI, 2000).

Bagno (2007) define gramática tradicional (que também corresponde à normativa/prescritiva) como um conjunto de noções acerca da língua e da linguagem. Segundo o autor, o problema mais grave da gramática tradicional é se limitar ao estudo da frase, desconsiderando o texto no qual a frase está inserida. Ademais, foi constituída com base em preconceitos sociais, adotando a linguagem característica de um grupo restrito de falantes como “língua exemplar”. Para o autor, a gramática tradicional deve ser estudada por fazer parte do patrimônio cultural ocidental, contudo, não deve ser considerada a única teoria linguística válida. Ensinar gramática (considerando a descritiva e internalizada também) envolve o estudo do funcionamento da língua sem preconceitos, por meio da linguagem que todo ser humano é capaz de produzir.

As discussões propostas por Possenti (2000), Geraldi (2000) e Bagno (2007) continuam a constituir uma reflexão importante para a discussão das práticas de ensino de língua portuguesa na escola, com vistas a constituir uma aprendizagem significativa aos alunos. A língua, pois:

Em situações de ensino e aprendizagem, [...] não deve ser vista como um repertório de palavras, pronto e fechado, a ser apreendido através de exercícios de repetição. A língua deve ser vista em seu funcionamento discursivo (como de fato é usada), e isto requer que se levem em conta outros fenômenos, além dos gramaticais, que integram a língua. [...] Também o aluno não é um mero reprodutor ou receptáculo de recursos linguísticos. O sujeito-aprendiz é um participante ativo no processo de construção da língua, sempre inacabada, sempre se constituindo. (ANGELO; ZANINI; MENEGASSI, 2004, p. 82)

Nesse sentido, a prática de análise linguística, comumente constituída em módulos de sequências didáticas (como apresentaremos mais adiante), não trabalha apenas com o reconhecimento das estruturas gramaticais, mas, conforme Acosta Pereira (2018), amplia os aspectos gramaticais da língua sob a ótica do texto-enunciado. A análise linguística, portanto, possibilita que os alunos reflitam sobre língua no processo de interação verbal, no qual os

sujeitos utilizam “determinados recursos linguísticos para realizar seu projeto de dizer” a outrem, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 188).

Acosta Pereira (2018) recorre a Britto (1997) para explicar que a prática de análise linguística se torna mais significativa para orientar as aulas de língua portuguesa do que exercícios mecânicos que enfatizam fragmentos da língua baseados exclusivamente em regras e exceções de regras da gramática prescritiva, especialmente quando consideramos o texto-enunciado como unidade de ensino da língua. O enunciado, enquanto unidade real da língua, é construído em situações de interação verbal, e por isso, possui formas típicas, sendo compreendido, por Bakhtin (2011, p. 289) como “um elo da cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido.” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Nos escritos de Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros do discurso são, então, definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, realizados em diferentes campos da atividade humana.

A gramática prescritiva, isoladamente, não daria conta de compreender um enunciado concreto, constituído num gênero do discurso, já que não abre possibilidade para conhecermos a “atmosfera axiológica e a orientação avaliativa no meio ideológico” desse enunciado (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185 apud ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 195). A prática de análise linguística, então, permite analisar a língua sob a ótica social, por meio do imbricamento de atividades a partir de textos-enunciados que se constituem em gêneros do discurso (ACOSTA PEREIRA, 2018).

Em suma, a análise linguística dos gêneros do discurso permite: (I) uma prática didático-pedagógica que contemple o uso da língua(gem) em práticas discursivas correntes; (II) o diálogo entre documentos oficiais que orientam o currículo escolar com pesquisas atuais nos campos da linguística aplicada e da educação, considerando o ensino de língua portuguesa na escola à luz dos usos da linguagem na sociedade em geral; (III) ressignificar o ensino de língua materna na esfera escolar, por meio de uma concepção de linguagem sociointeracionista que recorre aos escritos do Círculo de Bakhtin como um caminho teórico-epistemológico possível (ACOSTA PEREIRA, 2013; 2018).

A partir dessas considerações, buscamos, nas práticas pedagógicas do PIBID, desenvolver atividades com os alunos da educação básica por meio de textos que constituam situações socialmente situadas, como na leitura de textos jornalísticos e publicitários, ou nas

produções que envolvam os “multiletramentos” (cf. ROJO, 2012), ampliando as formas linguísticas de que dispõem.

### **Reflexões sobre os letramentos na escola**

A fim de refletirmos sobre as práticas de leitura e de escrita que têm lugar na escola, tomamos como pressupostos teóricos os estudos do letramento (KLEIMAN, 2008; DIONÍSIO, 2007; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Essa escolha se dá com o propósito de efetivarmos, nas ações pedagógicas vinculadas ao Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB, práticas de ensino e aprendizagem situadas, em que de fato os alunos da educação básica possam ter acesso à escrita utilizada em contextos sociais reais. Diante disso, adotamos a perspectiva de trabalho por meio de projetos de letramentos, que concebem:

a leitura e a escrita [...] como inseparáveis do falar, ouvir, interagir, pensar e agir no mundo e são práticas que ocorrem no âmbito de práticas sociais mais vastas, em que os indivíduos se envolvem para realizar objetivos pessoais ou colectivos. (DIONÍSIO, 2007, p. 101).

O trabalho com projetos de letramento parte do estudo do contexto escolar com o olhar da etnografia. A compreensão desse olhar nos projetos de letramento está relacionada à compreensão de cultura, que concebe o aluno como sujeito de conhecimento, buscando as contribuições dos estudantes para o bom desenvolvimento das aulas (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Cada aluno em si carrega aspectos provindos de diferentes culturas e é isso que os difere uns dos outros. “É com base nesses saberes difusos, construídos pelos diferentes alunos nas suas múltiplas vivências, que o aprendizado deve se ancorar” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.45-46)

Na perspectiva dos estudos do letramento, que tem como base práticas socioculturais de leitura e de escrita, buscamos ampliar, na escola, por meio de projetos de letramento, a compreensão da cultura escrita também com vistas aos multiletramentos. A prática escolar inclui, assim, os multiletramentos voltados à multimodalidade (ROJO, 2012). Os textos compostos por multimodalidade ou multissemiase são constituídos por muitas linguagens e “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (ROJO, 2012, p. 19). Logo, os multiletramentos marcam a leitura de textos contemporâneos.

Nesse sentido, a leitura e a escrita precisam ser mobilizadas nas diferentes áreas de conhecimento escolar, a fim de que as ações educacionais possam se concretizar em práticas sociais contextualizadas (KLEIMAN, 2008) e que resultem no conhecimento e nos usos de diferentes recursos da linguagem por parte do aluno da educação básica.

Apenas com um trabalho coletivo de planejamento e execução de atividades, conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2014), é possível desenvolver projetos que ressignifiquem a importância da escola e do fazer docente nela. No enfoque dos projetos de letramento,

[...] os professores passam a considerar os arredores, físicos e sociais, de modo a extrair deles elementos (problemas a resolver, características socioculturais e patrimônio da comunidade) que possam contribuir para a construção de experiências válidas. Consideram, ainda, as diferentes capacidades, necessidades e experiências de seus alunos, para permitir que as sugestões oferecidas por eles se concretizem em planos e projetos organizados integralmente pelos membros do grupo. (KLEIMAN; CENICEROS; TINOCO, 2013, p.71)

## **Metodologia**

Com o objetivo de discutir o estudo situado da língua portuguesa no contexto escolar, a partir de práticas desenvolvidas na educação básica por uma bolsista de iniciação à docência (bolsista de ID) do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB, a presente pesquisa, orientada pelos construtos teóricos da linguística aplicada e caracterizada como um estudo qualitativo-interpretativista (MASON, 2001), faz uso de um olhar etnográfico (ERICKSON, 2001; BLOMMAERT; DONG, 2010), documentando a trajetória da bolsista ID durante o processo investigativo e de formação pedagógica ao longo de 2016 a 2018 no PIBID e, mais recentemente, no papel de pesquisadora. Este artigo, em específico, socializa relatos das experiências vivenciadas pela bolsista durante o ano de 2016. Para descrevermos as ações pedagógicas, desde o planejamento à sua efetivação, recorreremos a excertos dos diários reflexivos da acadêmica, produzidos ao longo de toda a experiência na escola, que contenham relação com as duas sequências didáticas integradas a um projeto de letramento na turma de oitavo ano da escola municipal de Blumenau.

As ações pedagógicas vinculadas ao PIBID levam os acadêmicos bolsistas a enfrentarem o desafio de articular as perspectivas teóricas discutidas no meio acadêmico com as estratégias para desenvolver práticas no ensino de língua portuguesa que tenham significados sociais. Por isso, dentro de um projeto de letramento desenvolvido na escola, foram elaboradas sequências didáticas com o objetivo de ampliar a capacidade discursiva do aluno através da apropriação do gênero do discurso reportagem e reconhecer a propaganda como um meio de



interação entre leitor, mídia e sociedade. As práticas pedagógicas resultaram na criação de uma revista com os textos multissemióticos elaborados durante o projeto pelos alunos da educação básica.

### **Sequências didáticas nas aulas de língua portuguesa**

Vale considerarmos que as ações do projeto de letramento desenvolvido na escola da rede pública e municipal de Blumenau compreenderam, em 2016, (1) observação do contexto escolar; (2) aplicação de um questionário e uma proposta de produção textual inicial aos alunos; (3) levantamento do perfil dos alunos e análise da produção escrita, como diagnóstico; (4) a partir dos dados levantados, houve o planejamento e elaboração de um projeto de letramento com base no contexto local; (5) organização das aulas em sequências didáticas e ações que a turma poderia desempenhar para contribuir com o projeto. Para a concretização das ações dentro do projeto de letramento na escola, em determinado período do ano de 2016, foram desenvolvidas sequências didáticas com o oitavo ano, contemplando a linguagem jornalística e publicitária, a partir da qual os alunos poderiam produzir textos de divulgação e jornalísticos dentro do próprio projeto.

A presente seção busca, dessa forma, socializar a elaboração de duas sequências didáticas aplicadas em encontros semanais entre 25/04/16 e 29/11/16 em uma turma de 8º ano da Escola Básica Municipal, por meio da participação da bolsista de ID, em conjunto à supervisora.

A turma em questão possuía 35 alunos, em que a maioria havia participado do PIBID Ciências e alguns do Matemática, conforme levantamento realizado por meio de um questionário aplicado na turma no início das atividades do Subprojeto Letras-Português. O questionário ainda revela que grande parte dos pais dos alunos possuem ensino superior e costumavam ler para os filhos.

O estudo da língua na escola tem como principal objetivo formar cidadãos capazes de interagir, de forma consciente, crítica e criativa na sociedade. Para que isso se torne possível, faz-se necessário trabalhar a língua na escola de forma socialmente situada, como discutido nas seções anteriores. Por isso, partimos dos gêneros discursivos como objeto a ser estudado. O discurso se materializa em forma de enunciados e quanto mais gêneros discursivos o aluno tiver oportunidade de se apropriar, maior será sua competência discursiva nas várias situações de interação que estiver inserido. Bronckart, Schneuwly e Schurmans (1996) apontam que a

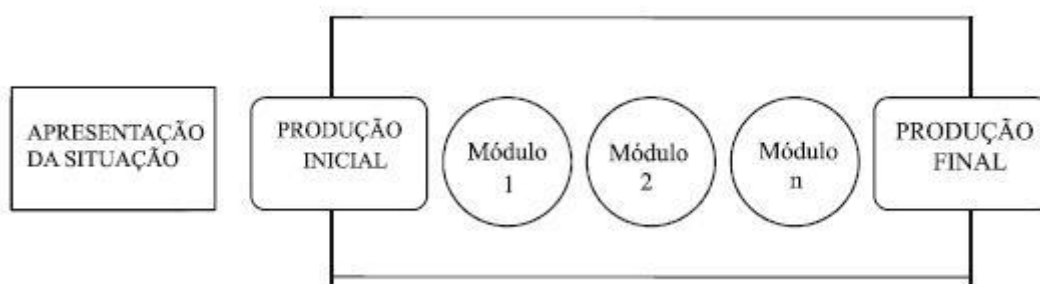
apropriação dos gêneros é um processo fundamental de socialização para a inclusão funcional dos sujeitos nas atividades comunicativas, uma vez que é através desse processo de apropriação que os sujeitos se tornam capazes de refletirem e agirem produtivamente e positivamente na sociedade.

Dessa forma, a sequência didática aparece como uma importante ferramenta para produzir textos no ambiente escolar, ao contrário do ensino pautado exclusivamente na gramática tradicional (cf. BAGNO, 2007). O ensino que toma a gramática fragmentada da língua, quando contempla a produção de texto, observa apenas aspectos referentes à análise das normas estruturais da língua. Na sequência didática (SD), por outro lado, a análise linguística é oportunizada, e o texto é visto como algo que possa melhorar a vida do indivíduo em suas interações sociais.

[...] Para que o aluno aprenda a escrever é necessário que ele, de fato, escreva e que as situações de escrita sejam constantes e variadas. Quanto mais o aluno escreve, quanto mais analisa o próprio texto, quanto mais produz textos para atingir diferentes objetivos em diferentes situações, mais ele pode ampliar suas habilidades de texto escrito. (PEREIRA, 2008, p.119)

Ao sistematizar elementos que norteiam um gênero, o professor dá oportunidade ao aluno de tornar-se sujeito de suas produções textuais. A SD é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Figura 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Conforme o esquema acima, a sequência didática é iniciada com a apresentação da situação, um momento de interação com o gênero abordado na sequência, para que os alunos conheçam a estrutura e as características do texto, ou melhor, do texto-enunciado – para fazer referência à abordagem sociointeracionista bakhtiniana. Em seguida, a produção inicial, em que os alunos realizam a primeira produção acerca do gênero tratado, propicia ao professor analisar

o conhecimento prévio dos estudantes. Com base nessa análise, o professor desenvolve, nos módulos, os conteúdos necessários para aprimorar o conhecimento acerca do gênero. A sequência didática não possui um número determinado de módulos, o professor define a quantidade de acordo com os seus objetivos e a necessidade da turma, sendo possível acrescentar ou retirar um módulo conforme o desenvolvimento dos alunos. Ao fim dos módulos, a produção final oportuniza aos alunos a elaboração de um “produto” vinculado ao conhecimento construído e permite que o professor verifique se os objetivos determinados foram alcançados.

A partir dessas compreensões, nas próximas duas subseções, passamos a discutir a duas sequências didáticas desenvolvidas no projeto de letramento da escola parceira do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB, na turma de 8º ano mencionada, a partir do relato de experiência da bolsista de ID envolvida.

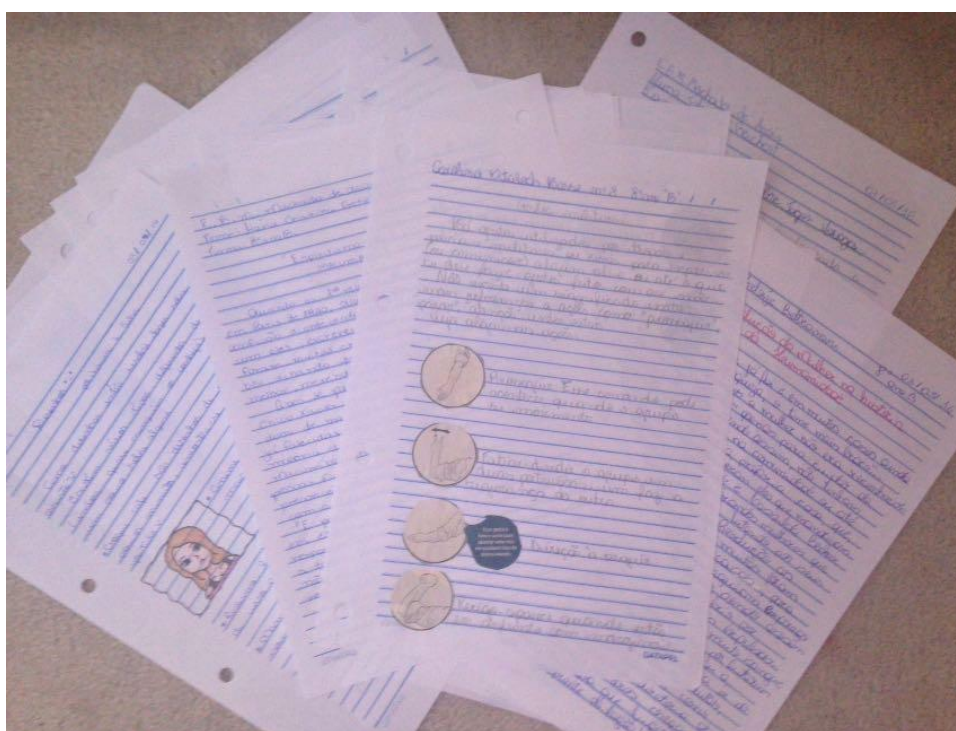
### ***Reportagem***

Na primeira semana de projeto, começamos a pesquisa para a criação da sequência didática, que teve como objetivo ampliar a capacidade discursiva do aluno através da apropriação do gênero reportagem. Para atingi-lo, esperávamos que o aluno, após o desenvolvimento da SD, pudesse: (i) produzir texto composto de várias linguagens, que exigem capacidades e práticas de produção de cada uma delas; (ii) apreender de múltiplas formas conteúdos culturais da atualidade; (iii) compreender mecanismos de produção desse gênero discursivo (linguagem verbal escrita e falada, diagramação); (iv) usar, selecionar e editar imagens entre outros; (v) perceber que a reportagem é um produto de consumo que possui a função de informar, mas que também promove crenças e valores de modo implícito; (vi) formar-se leitor crítico, que saiba diferenciar informações de posicionamentos críticos; (vii) estabelecer relações entre texto e o contexto no qual está inserido; (viii) despertar o caráter investigativo das reportagens que buscam causas dos fatos.

Na semana seguinte, tivemos o primeiro contato com a turma em que desenvolveríamos a sequência. Para que conhecêssemos as condições dos alunos, aplicamos um questionário no qual os alunos respondiam perguntas vinculadas ao perfil pessoal, familiar e da própria comunidade, a fim de lançar um primeiro olhar para a cultura do contexto local. A etapa seguinte consistiu na produção inicial. Pedimos que os alunos escrevessem uma reportagem com base nos conhecimentos que já possuíam, sem instruí-los sobre a quantidade de linhas, se

precisava de título etc. Os alunos ficaram um pouco assustados por terem que escrever uma reportagem sem ter instruções prévias, por isso, a supervisora buscou, na biblioteca, algumas revistas para que os alunos tivessem uma referência de informação. A análise dessa produção inicial indicou uma característica importante sobre o conhecimento prévio da turma: a maioria dos alunos soube chamar a atenção do leitor por meio do título, embora tenham tido dificuldade para estruturar o texto com os elementos de uma reportagem. Essa produção, portanto, nos direcionou aos elementos a serem trabalhados com a turma.

Figura 2: Produção inicial.



Fonte: de autoria própria (2016).

Para fazer uma análise mais detalhada, digitamos os textos e fizemos um levantamento de dados. Com isso, percebemos que os estudantes tinham muitas dúvidas, tais como presença dos elementos de uma reportagem (título, subtítulo, lide e intertítulo), diagramação, uso de 3ª pessoa como sujeito de discurso, depoimentos etc. Na figura abaixo, apresentamos a ficha de avaliação utilizada para levantarmos um diagnóstico<sup>3</sup> da escrita dos alunos da turma envolvida com o PIBID:

<sup>3</sup> Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), o diagnóstico consiste na análise da aprendizagem do estudante, compreendendo as possibilidades e as dificuldades do processo educativo até o momento.

Figura 3: Chave de correção.

	SIM	PARCIAL	NÃO
1. Apresentou os elementos de uma reportagem (título, subtítulo, lide e intertítulo)?			
2. Possui conhecimento do assunto que escreveu?			
3. Foram inseridos depoimentos de pessoas envolvidas com o tema abordado?			
4. Selecionaram imagens (linguagem não verbal) para ampliar a abordagem do assunto? Proporcionando ao leitor uma visão mais abrangente dos fatos.			
5. Escolheram temas pertinentes e atuais?			
6. Apontaram diferentes pontos de vista?			
7. Escreveram de acordo com a norma urbana de prestígio, adequando a reportagem ao seu público-alvo?			
8. Caso tenha feito o subtítulo, produziu um resumo que proporcionasse ao leitor uma ideia geral do texto?			
9. Escreveu o texto em 3ª pessoa, com comentários pessoais e transcrições de falas?			
10. Apresenta informações básicas que norteiam o gênero (O quê?, Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?)			
11. Organizou visualmente o texto, com efeitos de diagramação que atraiam o leitor?			

Fonte: autoria da professora supervisora (2016).

No quadro a seguir, respeitando as características ortográficas e de apresentação dos textos originais, compartilhamos as produções iniciais digitadas de dois alunos, que são representativas sobre a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas voltadas à estrutura do gênero:

Quadro 1: Produção inicial de reportagens.

<p><b>Sobre o futebol Catarinense</b>                  O futebol catarinense é um campeonato muito disputado e é de pontos corrido que tem claro os favoritos que são os grandes da capital e da maior cidade de SC e os piquenos até tentam mas não consegue chegar no final e esse ano não foi diferente mas vou contar de um time o Metropolitano ele sempre faz um Primeiro turno bom mas chega no segundo ele não reage e sempre fica para tras e parece que o presidente tem que fazer algo mudar esse time.</p>	<p><b>Desenhos</b>                  Amo desenhar então resolvi fazer sobre esse assunto.                  Existem vários tipos diferentes de desenhos (embora quase ninguém os conheça). Vou falar um pouco sobre alguns:                  Croqui café: são desenhos de pessoas nuas em poucos minutos, encontra-se esses vídeos no youtube.                  Anime: É mais estilo “real”, mais parecidos com a realidade.                  Realismo: Realidade, igual ao real (muito tempo de curso para conseguir fazer).                  Mangá: É mais “fofo”, olhos maiores que o normal.</p>
--	--

Fonte: textos digitados conforme a escrita dos alunos de 8º ano da escola parceira do PIBID (2016).

Os dois textos socializados acima, assim como os demais produzidos pela turma, foram analisados a partir da ficha de avaliação elaborada pela professora supervisora. Essa análise revelou a necessidade de direcionarmos as aulas, dentro da sequência didática, para a apropriação de recursos que possibilitassem a escrita de um texto criativo e que atendessem à estrutura do gênero e à norma padrão da língua. Por isso, nas aulas que seguiram, buscamos sistematizar o conhecimento sobre o estilo, a estrutura e outros recursos linguísticos aplicados à reportagem a partir de propostas desde a atividade de leitura e análise linguística de reportagens até a produção.

Para desenvolvermos um trabalho voltado às necessidades de aprendizagem dos alunos, elaboramos uma apresentação de slides para diferenciar os gêneros jornalísticos reportagem e notícia, mostrar como deveria ser feita a diagramação, os elementos da reportagem e os tipos de reportagem que existem (fatos, ação, documental etc.). Buscamos permitir, durante essas aulas expositivas e dialogadas, uma análise da turma em conjunto, a fim de compreender, a partir de “evidências” textuais apresentadas, os elementos que caracterizam o gênero reportagem.

Em seguida, fizemos uma atividade com o livro didático<sup>4</sup> para que os alunos identificassem os elementos da reportagem e a opinião do autor. Levamos também o livro “Jornal Nacional: modo de fazer”, para que os alunos tivessem ideia dos bastidores de um jornal.

Figura 4: Texto do livro didático utilizado para atividade.



<sup>4</sup> TAVARES, Rosemeire. Vontade de saber português: 8º ano. São Paulo: FTD, 2012.

Fonte: SGARBI, Luciana. **Internet no fim do mundo**. Isto É. São Paulo: Três, ano 32, n. 2051, 4 mar. 2009. p. 92-93.

Na outra semana, assistimos a dois vídeos com a turma, uma reportagem sobre os jogos universitários na cidade onde está localizada a escola e um vlog<sup>5</sup>, mostrando os bastidores de um jornal do almoço. Com isso, os alunos perceberam que uma reportagem televisiva poderia ser composta por conteúdo descontraído como a dos jogos, mas que a apresentadora se veste formalmente e utiliza uma variedade prestigiada da língua, inscrita numa situação discursiva que exige formalidade linguística.

Posteriormente, levamos os alunos para a sala de informática para que eles pesquisassem pautas e começassem a desenvolver suas reportagens. Nessa data, percebemos a dificuldade que os alunos tinham em parafrasear. Então, montamos uma atividade para que, na próxima semana, eles praticassem esse tipo de discurso.

As atividades desenvolvidas até o momento levaram à produção final da SD sobre reportagens: uma reportagem com diagramação e imagens.

Figura 5: Pesquisa na sala de informática.

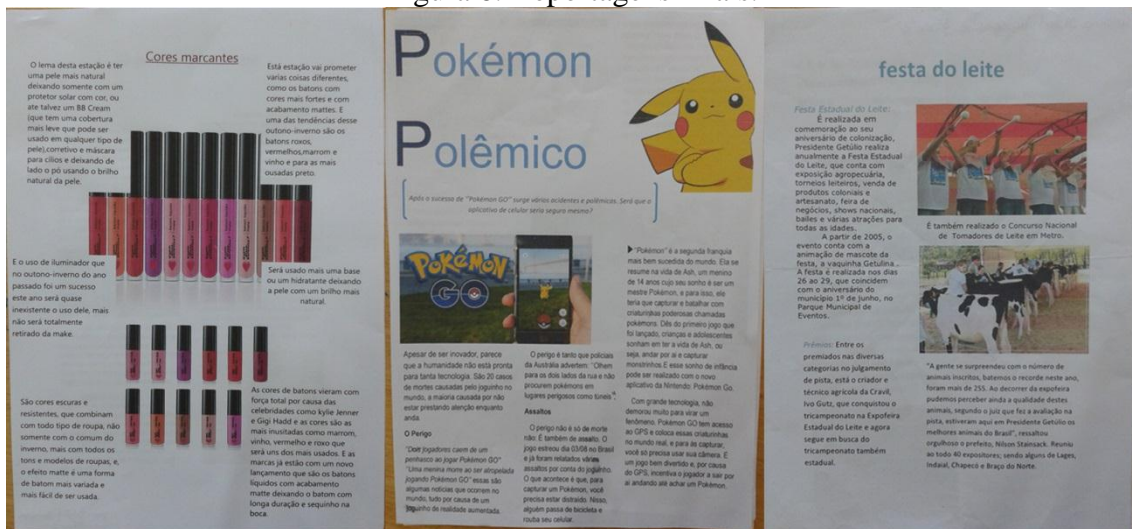


Fonte: de autoria própria (2016).

Para a produção final, propomos que os alunos escrevessem reportagens em casa e enviassem por e-mail, para que pudéssemos dar um *feedback* antes da versão final, que foi avaliada pela professora supervisora.

<sup>5</sup> Vlog é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos estão em formato de vídeos, nos quais o autor expressa suas opiniões, interesses e pensamentos.

Figura 6: Reportagens finais.



Fonte: de autoria própria (2016).

**Publicidade e propaganda**

Após o recesso escolar de julho, iniciamos a segunda sequência didática sobre publicidade e propaganda. Objetivamos que o aluno, após o desenvolvimento da SD, pudesse: (i) reconhecer a propaganda como um meio de interação entre leitor, mídia e sociedade; (ii) desenvolver o pensamento crítico diante das propagandas que circulam frequentemente no meio social; (iii) distinguir propaganda de publicidade; (iv) conhecer os recursos linguísticos, textuais e visuais de ambos; (v) aprender a convencer o seu público-alvo pelo uso da razão, da emoção e do humor; (vi) estudar o modo imperativo dos verbos; (vii) trabalhar a criatividade dos alunos na criação de produtos e propagandas.

Começamos a sequência apresentando vídeos de publicidades e propagandas e discutimos sobre eles. Fizemos uma apresentação de slides para diferenciar publicidade de propaganda; o que é slogan, logotipo, jingle; quanto custa uma publicidade no jornal e na televisão; mostrar os meios de veiculação, o público-alvo e o modo verbal imperativo nos anúncios.

Em seguida, aplicamos uma atividade com doze perguntas sobre uma propaganda para ser feita em sala. A partir de algumas perguntas, os alunos deveriam comparar com uma publicidade que haviam trabalhado na semana anterior com a professora supervisora. Embora todos tivessem leituras prévias de propagandas e se identificassem no mercado consumidor,



apresentaram dificuldade na interpretação das perguntas vinculadas a uma leitura mais crítica do ponto de vista linguístico e estético dos textos publicitários.

Na propaganda abaixo, os alunos deveriam identificar o público-alvo e o meio de veiculação que os alcançaria. Essa atividade foi uma das que mostrou mais resultado no entendimento e participação dos alunos.

Figura 7: atividade em sala.

Lacta



Fonte: <http://diarioconspiratorio.blogspot.com/2011/06/como-analisar-um-anuncio.html>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

Posteriormente, propomos um trabalho em grupo em que os alunos deveriam criar um produto supérfluo e uma publicidade para ele.

Figura 8: Planejamento do trabalho.



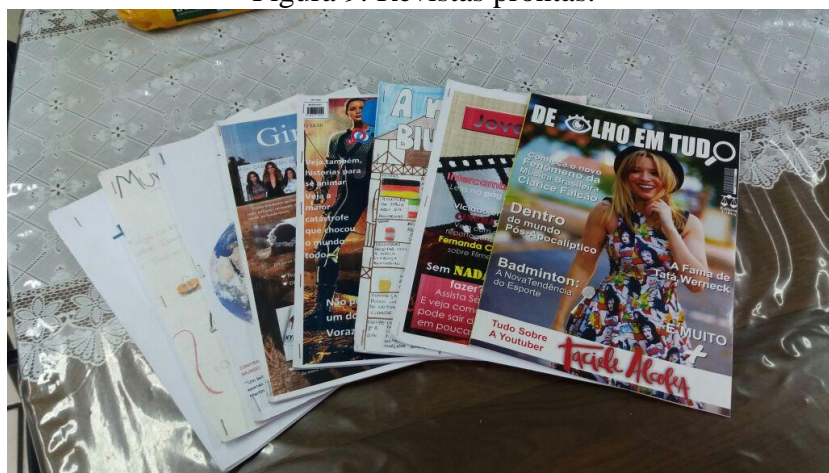
Fonte: de autoria própria (2016).

Decidimos abordar o uso das figuras de linguagem na publicidade. Foi um assunto que atraiu a atenção dos alunos, que tiveram postura participativa nas aulas. Dentre outros recursos linguísticos, os alunos aprenderam a identificar as figuras de linguagem nos anúncios. Com o decorrer da atividade, os aprendizes foram ficando mais atentos ao que estava implícito e entenderam o contexto.

Após a apresentação de cada grupo, abríamos um espaço para a turma fazer perguntas. Nesse momento, percebemos o senso crítico dos alunos, que conseguiam argumentar de modo a mostrar a inutilidade do produto supérfluo, mesmo quando apresentado com linguagem persuasiva pela equipe que o produziu.

Previamente ao início do projeto, a professora supervisora havia trabalhado o gênero resenha com a turma, que se interessou muito pelo assunto, pois fazem, na internet, a leitura de resenhas sobre produtos como: jogos, maquiagem, eletrônicos etc. Devido ao interesse da turma no gênero resenha, optamos por acrescentá-lo à revista que seria produzida com as reportagens e publicidades feitas durante o projeto.

Figura 9: Revistas prontas.



Fonte: de autoria própria (2016).

### **Palavras finais: considerações acerca das práticas pedagógicas de ensino de língua portuguesa**

Repensar práticas de leitura e de escrita que têm lugar na sala de aula leva-nos a refletir sobre ações pedagógicas relevantes para os envolvidos: professores, alunos e comunidade escolar como um todo. Neste artigo, cujo objetivo foi discutir o estudo situado da língua portuguesa no contexto escolar, a partir de práticas desenvolvidas na educação básica por uma

bolsista de iniciação à docência (bolsista de ID) do Subprojeto Letras-Português do PIBID FURB, percebemos a valorização atribuída às produções realizadas pelos alunos quando mobilizam múltiplas linguagens para que atinjam um interlocutor real.

Diante do exposto, entendemos que a experiência no PIBID é enriquecedora para bolsistas de ID, assim como para a própria universidade e escola, tornando uma troca de experiências, como “via de mão dupla”. O convívio com a realidade escolar e discussões acadêmicas, pois, revelam o desafio que professores de língua portuguesa, formados ou em formação, enfrentam ao repensar práticas pedagógicas voltadas à língua como uma estrutura fragmentada da cultura e sociedade, como um sistema fechado em si mesmo, para refletir sobre seus usos concretos e situados histórica, cultural e socialmente. A relação dos professores com a universidade possibilita a constante reflexão acerca da produção científica sobre a concepção de linguagem e as atividades voltadas aos leitores e produtores de textos com papéis ativos no processo de significação da palavra (BAKHTIN, 2006). Dentro da própria universidade, assim, temos a possibilidade de compartilhar nossas experiências escolares a fim de refletirmos sobre nossa formação e atuação como professores.

As atividades desenvolvidas sinalizam para a possibilidade de ensinar português sem isolar os conteúdos gramaticais, de forma que os alunos se envolvem com as aulas, justamente por atribuírem significados ao que aprendem.

Vislumbrando essa possibilidade de se desenvolver práticas socialmente situadas de ensino e aprendizagem de língua, o trabalho com diferentes gêneros discursivos e com diferentes modalidades da língua, a partir dos multiletramentos, em que a linguagem verbal e não-verbal são objetos de estudos dos alunos de educação básica, permite à escola o estudo do texto concreto/real. A escola assume um papel, dessa forma, para além do ensino do código escrito, inserindo o aluno em diferentes práticas de letramento. Espera-se, afinal, que a escola valorize e contribua para a leitura e produção de textos que envolvam as questões sociais, culturais, políticas e ideológicas que integram os gêneros discursivos trabalhados nas aulas. A partir deste relato, percebemos que estudos sobre experiências pedagógicas que apresentam resultados positivos quanto aos usos da linguagem por parte dos alunos precisam entrar em discussão desde o início da formação do professor de língua portuguesa e persistir ao longo de sua formação continuada, a fim de lhe dar subsídios para seu trabalho na escola e estudos na universidade.

Diante das discussões propostas, percebemos o trabalho por meio de projetos de letramento e sequências didáticas como importantes possibilidades metodológicas de ensino

para envolver o aprendiz no processo de produção, interação e reflexão da linguagem, desde o planejamento das ações a serem realizadas na escola. A sequência didática, mais especificamente, se revelou como importante ferramenta de planejamento das aulas, integradas ao projeto de letramento. A partir dos gêneros discursivos aqui discutidos, bem como dos suportes aos quais estão vinculados, destacamos, ainda, ser significativo aprofundar um olhar para as experiências vivenciadas sob a ótica dos multiletramentos na escola.

## Referências

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020/11137>. Acesso em 22 out. 20.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 10, n. 1, p. 182-200, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/460.pdf>. Acesso em 22 out. 20.
- ANGELO, Cristiane M. P.; ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson J. O ensino de língua portuguesa numa perspectiva interacionista. **UNILETRAS**, Ponta Grossa, v. 26, n. 1, DEZEMBRO 2004. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/137>. Acesso em 22 out. 20.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BLOMMAERT, Jan; DONG, Jie. **Ethnographic Fieldwork**: a beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**, CopyRight 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em 22 out. 20.
- BRASIL, CAPES. **Portaria nº 259**, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em 22 out. 20.
- BRONCKART, JeanPaul.; SCHNEUWLY, Bernard, SCHURMANS, Marie-Noëlle. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n.3, 1996.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635/1376> . Acesso em 22 out. 20.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs). **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. pp. 9-17.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela B.; CENICEROS, Rosana C.; TINOCO, Glicia A. Projetos de letramento no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 69-86.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 5. ed. Londres: Sage, 2001.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: Edufrn, 2014.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Do social ao psicológico**: os caminhos que conduzem à materialização do texto escrito. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto em sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. pp.11-31.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. 192 p.

SGARBI, Luciana. **Internet no fim do mundo**. IstoÉ. São Paulo: Três, ano 32, n. 2051, 4 mar. 2009.